



1991-2026

35

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT DIN COMRAT
MOLDOVA RESPUBLİKASI ÜÜRETİM HEM AARAŞTIRMALAR MİNİSTERLİİ
KOMRAT DEVLET UNİVERSİTETİ

*Conferința științifico-practică
internațională
«Știință. Educație. Cultură»*

*«Bilim. Üüretim. Kultura»
halklararası bilim-praktika
konferençiyası*

35-a ANIVERSARE A UNIVERSITĂȚII DE STAT DIN COMRAT CULEGERE DE ARTICOLE

VOLUMUL III

*Filologie
Istorie și filosofie
Cultură și artă*

KOMRAT DEVLET UNİVERSİTETİNİN 35-üncü YIL DÖNÜMÜ BİLİM YAZILARI TOPLUMU

TOM III

*Filologiya
İstoriya hem filosofiya
Kultura hem incä zanaat*

KOMRAT, 2026



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 35-a aniversării a Universității de Stat Comrat

Chief Editor and Editor/Baş redactor hem tartipleyci/Redactor-șef și editor/Главный редактор и составитель:
Ghenova Svetlana, Prorector pentru cercetări și relații internaționale, doctor în economie, conferențiar universitar, Universității de Stat din Comrat

Members of the Editorial Board/Redakțiya kolegiyasının azaları/Membrii colegiului de redacție/Члены редакционной коллегии:

Liudmila Fedotova, doctor în științe agricole, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat

Velicova Tatiana, dr. în pedagogie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat

Ianac Igor, dr. în drept, conf. universitar, Universitatea de Stat din Comrat

Mogîldea Sergiu, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat

Technical Editor/Tehnik redactor/Redactor tehnic/Технический редактор:

Popil Ghennadi, univ.assis, Universitatea de Stat din Comrat

The publications in this collection are analytical, informational, or reference in nature. The authors of the publications are responsible for the accuracy of the information presented in the articles. The opinion of the editorial board may not coincide with the opinion of the authors. When reproducing materials, a reference to the conference materials is mandatory. The publication is protected by the Republic of Moldova Copyright Law. Any reproduction of the materials published in this collection, whether in print, photocopying, scanning, or posting on the internet without the publisher's consent, is prohibited/Toplumdaki yazılar analitik hem bilgilendirici karakter taşıyer. Bilim yazılarında verilən materialın dooruluu için artikolun avtoru cuvapçı. Redakțiya kolegiyasının görüşü avtorların bakışınan birtürlü olmayabilir. Kendi aarştırmalarında konferențiya materiallarına kullanannar mutlak linki lăazım versinnär. Bu basım Moldova Respublikası avtor hakı Kanunu tarafından korunêr. Avtorun kayıllı olmadan, toplumda çıkan materialları zeedeletmää, taramaa hem internettä tiparlamaa olmaz/Publicațiile din acest volum au caracter analitic, informativ sau de referință. Pentru veridicitatea informațiilor prezentate în articole, răspund autorii publicațiilor. Decizia colegiului editorial poate să nu corespundă cu opinia autorilor. La reproducerea materialelor, se va face trimitere obligatorie la lucrările materialele conferinței. Publicația este protejată de Legea privind drepturile de autor a Republicii Moldova. Oricare reproducere a materialelor publicate în acest volum, fie pe suport de hârtie, fie prin fotocopiare, scanare și plasare pe internet, fără acordul editorului, este interzisă/ Публикации в сборнике носят аналитический, информационный или справочный характер. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. При перепечатывании ссылка на материалы конференции обязательна. Издание охраняется Законом Республики Молдова об авторском праве. Любое воспроизведение материалов, размещенных в сборнике, как на бумажном носителе, так и в виде ксерокопирования, сканирования и размещение в Интернете без согласия издателя, запрещается.

"Știință. Educație. Cultură", conferință științifico-practică internațională (2025 ; Kompat).
Conferința științifico-practică internațională "Știință. Educație. Cultură" : Culegere de articole =
"Bilim. Üretim. Kultura" halklararası bilim-praktika konferențiyası : bilim yazıları toplumu /
redactor-șef și editor: Ghenova Svetlana. – Komrat : [S. n.], 2025 (A&V Poligraf) – . – ISBN 978-9975-83-333-2.

Vol. 3 : Filologie. Istorie și filosofie. Cultură și artă = Filologiya. İstoriya hem filosofiya. Kultura hem încă zanaat. – 2025. – 662 p. : fig., fot., n. muz. – Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Comrat. – Texte, rez.: lb. rom., engl., găgăuză, etc. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 6 ex. – ISBN 978-9975-83-336-3.

082=00

Ș 85

Vol.3 DOI: 10.5281/zenodo.19626229

Tipografie A&V Poligraf SRL, 10086003321 or.Comrat str. Lenin 192/8, 079955020,
avpoligraf@gmail.com tir. 6 ex.



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 35-a aniversării a Universității de Stat Comrat

Address: Galațana St. 17, mun. Comrat, Republic of Moldova, Comrat State University, Assembly Hall. Website: www.kdu.md

Adres: Moldova Respublikası, Galațan soka, 17, Komrat, Komrat Devlet Universiteti, Akt zalı. Veb- adres www.kdu.md

Adresă: Republica Moldova, str. Galațana 17, mun. Comrat, Universitatea de Stat din Comrat, Sala de festivități. Website: www.kdu.md

Адрес: Республика Молдова, ул. Галацана 17, Комрат, Комратский государственный университет, Актный зал. Веб-адрес: www.kdu.md

Scientific Committee/Bilimkomiteti/Comitetul științific/Научный комитет:

Cairman of the Scientific Committee/Bilimkomitetin başı/Președintele comitetului științific/Председатель научного комитета:

Zaharia Serghei, Rectorul Universității de Stat din Comrat (USC), președintele comitetului științific, dr. în istorie, conferențiar universitar, Republica Moldova.

Co-Cair of the Scientific Committee/Bilimkomitetin baş yardımcısı/Copreședintele comitetului științific/Сопредседатель научного комитета:

Sult Gheorghe, Prim-prorector pentru activitatea didactică, doctor în drept, conferențiar universitar, Universității de Stat din Comrat, Republica Moldova;

Ghenova Svetlana, Prorector pentru cercetări și relații internaționale, doctor în economie, conferențiar universitar, Universității de Stat din Comrat, Republica Moldova.

Members of the Scientific Committee/Bilim komitetin azaları/Membrii comitetul științific/Члены научного комитета:

- 1.Barbu Marian, Rectorul Universității „Dunărea de Jos” din Galați, Prof. univ., Dr. ing. habil., România;
- 2.Karasar Hasan Ali, Kapadokya Üniversitesi Rektörü, Prof., Dr., Türkiye;
- 3.Valiyev Vilayat, Rector, Azerbaijan Technical University, Prof., Doctor of economics, Azerbaijan;
- 4.Muradov Adalat Jalal, Rector, Azerbaijan State University of Economics, Prof., Doctor of economics, Azerbaijan;
- 5.Bostan Viorel, Rector, Universitatea Tehnică a Moldovei, Prof. univ., Dr. hab. în științe tehnice, Republica Moldova;
- 6.Komlosi Istvan, Head of Institute at Institute of Animal Science, Biotechnology and Biodiversity, Prof., Dr. hab., Hungary;
- 7.Grappeggia Marco, Chairman, Popular University of Milan, Prof., Dr., Italy;
- 8.Musagaliev Ajiniyaz, Проректор по международному сотрудничеству Нукусского Инновационного Института, Каракалпакский Государственный Университет, Проф., Доктор, Узбекистан;
9. Mkrtchyan Tatul, Проректор по науке Армянского государственного экономического университета, Доцент, Доктор, Армения;
10. Zaimova Darina, Vice Rector of research and International, Trakia University, Prof., Dr., Bulgaria;
- 11.Buribayeva Mainura, Проректор по науке и международным связям, Кызылординский университет имени Коркыт ата, Доцент, Доктор, Казахстан;
- 12.Kucherenko Svitlana, doctor în economie, conferențiar universitar, decană al Facultății de Educație Financiar-Economică și Profesională, Universitatea „Hryhorii Skovoroda” din Pereiaslav, Ucraina;
- 13.Kotsur Vitalii, doctor în științe istorice, profesor, rector al Universității „Hryhorii Skovoroda” din Pereiaslav, Ucraina;
- 14.Stanciu Silvius, Profesor, Doctor inginer habilitat, Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România;
- 15.Schin George Cristian, Profesor, Doctor habilitat, Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România;
- 16.Nechifor Alexandru, Conf. univ., Doctor, Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România;
- 17.Banu Felicia, Șef Direcției evaluare în învățământul superior, ANACEC, Conf. univ., Dr., Republica Moldova;
- 18.Bakhmat Natalia, Профессор, Доктор, Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко, Украина;
- 19.Tomášková Andrea, doctor, vice-șef al Departamentului de Finanțe, șef al Departamentului de Finanțe, Universitatea de Finanțe și Administrație, Republica Cehă;
- 20.Devetak Silvo, Prof. Dr., IR Faculty of Law, University of Maribor, Slovenia;
- 21.Adrian Adăscăliței, Profesor, Doctor în știință calculatoarelor, inginer, Universitatea Tehnică „Gh. Asachi”, Iași, România;
- 22.Koc Adem, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye;
- 23.Çoşkan Ali, Prof., Dr., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Türkiye;
- 24.Redzepagic Srdjan, Prof., Dr., Director of Balkan Institute of Science and Innovation of the Université Côte d’Azur, France;
- 25.Özakdağ Nadejda, Prof., Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye;
- 26.Öger Adem, Prof., Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türk Halk Bilimi Bölümü Başkanı, Türkiye;
- 27.Şişman Bekir, Prof., Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Araştırma Merkezi Müdürü, Türkiye;



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 35-a aniversării a Universității de Stat Comrat

28. *Gümüşsoy Emine*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektör Yardımcısı, Türkiye;
29. *Kayabaşı Onur Alp*, Prof., Dr., Aksaray Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Başkanı, Türkiye;
30. *Akpınar Soner*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yeni Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı Başkanı, Türkiye;
31. *Karaca Şahika*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye;
32. *Türk Vahit*, Prof., Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye;
33. *Lundquist Janerik*, Prof., Dr., Linköping University, Sweden;
35. *Gina-Aurora Nicula*, Conf. univ., Dr., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România;
35. *Mazur-Włodarczyk Katarzyna*, Assoc. prof., Dr., Technical University Opole, Poland;
36. *Lukaniszyn-Domaszewska Katarzyna*, Assis. prof., Dr., Technical University Opole, Poland;
37. *Śmiałowski Roman*, Assis. prof., Dr., Technical University Opole, Poland;
38. *İpek Abdulmuttalip*, Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dekan Yardımcısı, Türkiye;
39. *Gulieva Irada*, dr. în filozofie, Universitatea Slavă Din Baku, Republica Azerbaidjan;
40. *Goraș-Postică Viorica*, Vice-director CE Pro Didactica, dr. hab. în pedagogie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova;
41. *Varban Stepan*, doctor habilitat în științe economice, profesor universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
42. *Taușanji Constantin*, doctor în economie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
43. *Levitskaia Alla*, doctor habilitat în economie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
44. *Cara Maria*, doctor în economie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
45. *Racovcena Tatiana*, doctor în pedagogie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
46. *Bancova Ivanna*, doctor în filologie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
47. *Todorov Vitali*, doctor în științe pedagogice, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
48. *Fedotova Liudmila*, doctor în științe agricole, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova

Organising Committee/Hazırlamak komiteti/Comitet de organizare/Оргкомитет:

Cairman of the Organising Committee/Hazırlamak komitetin başı/Președintele comitetului de organizare/Председатель оргкомитета:

Zaharia Serghei, Rectorul Universității de Stat din Comrat (USC), președintele comitetului organizatoric, dr. în istorie, conferențiar universitar, Republica Moldova.

Members of the Organising Committee/Hazırlamak komitetin azaları/Membrii comitetul de organizare/Члены оргкомитета:

1. *Todorici Liudmila*, Decana facultății de economie, dr. în economie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
2. *Curteva Oxana*, Decana facultății de cultura națională, dr. în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
3. *Cara Serghei*, Decanul facultății de agrotehnologie, dr. habil. în științe agricole, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
4. *Arseni Igor*, Decanul facultății de drept, dr. în drept, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
5. *Curaxina Svetlana*, Șefa catedrei de economie, dr. în economie, conferențiar universitar, al Universității de Stat din Comrat, Republica Moldova;
6. *Carabet Maria*, Șefa catedrei de contabilitate și finanțe, dr. în economie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
7. *Muta Galina*, Șefa catedrei de filologie și istorie găgăuză, dr. în pedagogie, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
8. *Tatar Olga*, Șefa catedrei de drept privat, dr. în drept, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
9. *Șciogoleva Tatiana*, Șefa catedrei de cultură și artă, maestru în artă, lect. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
10. *Kudret Safa Gümüș*, dr., universitate öğretim görevlisi, Uluslararası İlişkiler ve Türkiye Koordinatörü, Komrat Devlet Üniversitesi;
11. *Karanfil Güllü*, dr. în filologie, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
12. *Ianioglo Maria*, dr. în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
13. *Burcu Yılmaz Çebin*, dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye;
14. *Neagova Anna*, dr. în istorie, conf. universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
15. *Horozova Larisa*, dr. în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
16. *Boicova Larisa*, dr. în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 35-a aniversării a Universității de Stat Comrat

- 17. Ianac Igor, dr. în drept, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
- 18. Cartășev Anatoli, dr. în științe biologice, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
- 19. Aricova Liubov, dr. în economie, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
- 20. Popil Ghennadi, Șeful catedrei de tehnologii informaționale, matematică și fizică, asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
- 21. Todorici Tatiana, asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
- 22. Mogîldea Sergiu, asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
- 23. Terzi Olga, drd., asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
- 24. Nedu Liudmila, asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
- 25. Bașcivanji Irina, drd., asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
- 26. Zlatovcena Inna, drd., asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
- 27. Garceva Janna, director al bibliotecii științifice, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
- 28. Voicov Vitalii, șeful serviciului administrativ-gospodăresc, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
- 29. Chiroglu Anna, șeful secretariatului, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
- 30. Colesnicov Maxim, inginer de sistem, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova*



СОДЕРЖАНИЕ

SECTION VI. PHILOLOGY SEKTIYA VI. FILOLOGIYA SECȚIUNEA VI. FILOLOGIE СЕКЦИЯ VI. ФИЛОЛОГИЯ	
Section 6.1. Foreign Languages Sektıya 6.1. Yabancı diller Secțiunea 6.1. Limbi străine Секция 6.1. Иностранные языки	
COMPONENTELE STRUCTURII CONSOANELOR COMPUSE ÎN COMPARAȚIE CU CONSOANELE SIMPLE (ÎN BAZA MATERIALULUI LIMBILOR ENGLEZĂ ȘI GERMANĂ) Alexei Chirdeachin , doctor în filologie, conferențiar universitar Universitatea de Stat din Comrat,	15
SOME WORD- BUILDING QUESTIONS OF INDUSTRIAL NOMINATIONS Isakova Alla , PhD, Associate Professor, Industrial University of Tyumen, Tyumen, Russia	18
MULTIMODALITY AND MULTIMEDIA IN A FOREIGN LANGUAGE: A CASE STUDY Meola Carmina , Professor, Ph.D., UNISANNIO, University of Sannio, Benevento, Italy	21
PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: DIGITAL TOOLS AND EUROPEAN PERSPECTIVES Sandu Tatiana , PhD, Associate Professor, Comrat State University, Comrat, Republic of Moldova; Sciuchina Olga , PhD, University Lecturer, Comrat State University, Comrat, Republic of Moldova	28
THE INFLUENCE OF FRENCH LOANWORDS ON THE DEVELOPMENT OF ENGLISH VOCABULARY Țaulean Micaela , Ph.D., Associate Professor, Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova	31
METHODOLOGICAL FRAMEWORKS AND LEARNING CHALLENGES IN FRENCH LANGUAGE ACQUISITION FOR SPORTS-ORIENTED STUDENTS Cacian Diana , lector asistent, doctorant, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova	35
LEARNERS' DIFFICULTIES IN DISTINGUISHING BETWEEN THE PRESENT PERFECT AND THE PAST SIMPLE TENSES IN ENGLISH Călărăș Angela , University Assistant, Alecu Russo Bălți State University, Bălți, Republic of Moldova	39
MODELLE DER ÜBERSETZUNGSÄQUIVALENZ BEI DER ÜBERTRAGUNG DER DEUTSCHEN COMPUTERTERMINOLOGIE INS GAGAUSISCHE Todorici Tatiana MA, University Assistant, Comrat State University	43
LEARNING AND COMMUNICATION IN A MULTILINGUAL CONTEXT: TEACHER-STUDENT PERSPECTIVE Anghelova Alexandra , profesor, II grad didactic, IPUTL Dm. Celenghir, Republica Moldova	46
THE ROLE OF READING FICTION IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS IN 10-12 GRADES. INNOVATIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LITERATURE Costeanova Irina , MA, lecturer, College "Mihail Țakir" Comrat, Republic of Moldova	48
PROJECT-BASED LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING Mazurencu Natalia , MA, lecturer, College "Mihail Țakir" Comrat, Republic of Moldova	52



PROVOCĂRI ACTUALE ÎN EVALUAREA RECEPTĂRII ORALE ÎN CAZUL LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ Iftime Alina , lector, doctorand, Institutul Limbii Romane Bucuresti, Romania / Universitatea Ankara, Turcia	55
КОНЦЕПТ «ЧЕСТЬ» В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ Аллахвердиева Вафа , доктор философии по филологии, старший преподаватель, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан	61
СИСТЕМА РАБОТЫ ПО КОМПЛЕКСНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ УЧАЩИХСЯ-АЗЕРБАЙДЖАНЦЕВ Амирбекова Светлана , доктор философии по педагогике, доцент, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан; Халыгова Илаха , доктор философии по филологии, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан	67
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ И АНАЛИЗА УРОКА-КОНФЕРЕНЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ Багирова Севиль , доктор философии по педагогике, доцент, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан; Велагаева Малахат , старший преподаватель, Азербайджанский университет языков, г. Баку, Азербайджан	73
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АДАПТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ В АВТОРСКОМ ПОСОБИИ ПО РКИ Балаева Разия , доктор философии по педагогическим наукам, доцент, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан	80
СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ Мирзоева Марьям , старший преподаватель, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан; Ибрагимова Айгюн , преподаватель, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан	83
СОВРЕМЕННЫЕ СПОСОБЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОНЛАЙН-ПРОСТРАНСТВЕ Тагиева Офелия , доцент, доктор философии по филологии, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан; Гасанова Илаха , доцент, доктор философии по педагогике, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан	87
Section 6.2. Gagauz Language (Theory and Practice) Sektiya 6.2. Gagauz dili (teoriya hem praktika) Secțiunea 6.2. Limba găgăuză (teoria și practică) Секция 6.2. Гагаузский язык (теория и практика)	
BAŞLANKI KLASLARIN ÜÜRENİCİLERİNDƏ AAZDAN SÖZÜN İLERLEMESİ Bargan Matröna , gagauz dili hem literatura üüredicisi, 2 didaktika derecesi, Publik kurum Todur Zanet adına Teoretik lişey, Kongaz küüyü, Moldova Respublikası	93
ÜÜRETMAK İÇİNDELİİN İNTEGRAŦIYASI PROEKT İŞLERİN YARDIMINNAN Garçeva Mariya , terbiyeci, pedagogika magistrusu, Erkenki üüretim kurumu «Dostluk», Çöşmäküü, Moldova Respublikası	97
GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURA UROKLARINDA ART-PEDAGOGİKA Kiosä Elena , gagauz dili hem literatura üüredicisi, üüşek didaktika derecesi, pedagogika magistrusu, Publik kurum Çöşmäküü Teoretik lişeyi, Moldova Respublikası	102
БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: МОДЕЛИ, МЕТОДЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ НА ГАГАУЗСКОМ ЯЗЫКЕ Кочанжи Надежда , преподаватель гагаузского языка и литературы, докторант докторской школы Молдавского государственного университета, директор Публичного учреждения им Ф. Ангели с. Гайдар, Республика Молдова	104
НАЗВАНИЯ КАЛЕНДАРНЫХ ОБРЯДОВЫХ ХЛЕБОВ В ГАГАУЗСКИХ ДИАЛЕКТАХ:	109



ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ Сорочану Евдокия , доктор филологических наук, конференциар-университар, Институт культурного наследия, Республика Молдова	
ЯЗЫК И ФОЛЬКЛОР ГАГАУЗОВ В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ М. П. ГУБОГЛУ Сырф Виталий , доктор филологических наук, университетский лектор, Комратский государственный университет, Республика Молдова	113
Section 6.2.1 Turkish philology Sektüya 6.2.1. Türk fîlolojîsî Secțiunea 6.2.1. Filologie turcă Секция 6.2.1. Турецкая филология	
1846 YILINDA KİLİSE SLAV ALFABESİ İLE BASILMIŞ KUTSAL KİLİSE TARİHİ ADLI KİTAPTAKİ TÜRKÇE METNİN DİL (SES-ŞEKİL) ÖZELLİKLERİ Bülent Hünerli , Prof. Dr., Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye	117
KHORA VE ÇÖLÜN ONTOLOJİK DİYALEKTİĞİ Şahika Karaca , Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkiye	124
YEREL SÖYLEMLER BAĞLAMINDA MEKÂNSAL AİDİYET: BARTIN KAVŞAK SUYU ÖRNEĞİ Şerife Seher Erol Çalışkan , Prof. Dr., Bartın Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkiye	128
KEMAL TAHİR'İN ALMANCAYA ÇEVİRİLEN "ARABACI" ÖYKÜSÜNÜN EDEBİYAT SOSYOLOJİSİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRMESİ Harun Göçerler , Doç. Dr., Alman Dili ve Edebiyatı, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye	133
KEMAL TAHİR'İN "KONDURMA SİYASETİ" ADLI ÖYKÜSÜNDE BÜROKRASİ ELEŞTİRİSİ Mehmet Güven Avcı , Doç. Dr., Sosyoloji, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye	138
EVLIYA ÇELEBİ SEYAHATNAMESİ'NDE BOĞDAN/MOLDOVA Kürşat Şamil Şahin , Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye	145
КОНФЛИКТНЫЕ ПАРАДИГМЫ В ЖЕНСКОЙ ПРОЗЕ РУССКОЙ И ТУРЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУР: СПАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ (Rus ve Türk Edebiyatlarında Kadın Nesrinde Çatışmalı Paradigmalar: Karşılaştırmalı Bir Analiz) Рамида Мирзафарова , Doçent, Bakü Slav Üniversitesi, Azerbaycan	152
ХУДОЖЕСТВЕННО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ РОМАНА Р. Н. ГЮНТЕКИНА "КОРОЛЁК- ПТИЧКА ПЕВЧАЯ" В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ (Reşat Nuri Güntekin'in Çalıkuşu Romanının Sanatsal-Yapısal Analizi ve Eğitim Uygulamalarında İncelenmesi) Хураман Мурсалиева , Doçent, Bakü Slav Üniversitesi, Azerbaycan	156
YILMAZ GRUDA'NIN KUYUMCULAR ve KUYUMCULAR GÜNLÜĞÜ ESERİNDE BEHÇET NECATİGİL'İN İMGESEL TEMSİLİ Burcu Yılmaz Çebin , Dr. Öğretim Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye Komrat Devlet Üniversitesi, Moldova	160
YUNAN ALFABESİYLE YAZIYA GEÇİRİLEN TÜRKÇE SÖZLÜ KÜLTÜR: EDİRNE GAGAUZLARI ÖRNEĞİ Evrin Kaşıkçı , Öğr. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi Balkan Araştırma Enstitüsü, Türkiye	165
SAXA YERİ'NDE (YAKUTİSTAN) SOĞUK İMGESİNİN DÖNÜŞÜMÜ: GELENEKSEL KIŞ BOĞASI'NDAN MODERN ÇİSXAAN'A Alper Keser , Dr., Bağımsız Araştırmacı, Türkiye	172
KAYBOLAN BİR ATEŞ, EKSİLEN BİR TEKERLEME: BARTIN'DA BETTAM VE TEPEYCÜK GELENEĞİ Müge Bayraktar , Dr., Bartın Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye	180



FÜZULİNİN QƏZƏLLƏRİNDƏ QOŞMALAR Aytən Arzulla qızı Əhmədova <i>Dr., Gəncə Dövlət Universiteti</i>	186
GAGAUZ TÜRKLERİNDE AYNA İLE İLGİLİ HALK İNANIŞLARI Emine Serpil Aktaş , <i>Araştırma Görevlisi, Türk Dili ve Edebiyatı, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye</i> Erhan Aktaş , <i>Doç. Dr., Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye</i>	191
ÜÇ MESNEVÎ ÖRNEĞİNDE XVI. YÜZYIL ŞİİRİNDE KUŞLAR Şeyma Köroğlu , <i>Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye</i> Kürşat Şamil Şahin , <i>Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye</i>	196
Section 6.3. Romanian philology and applied linguistics Sektiya 6.3. Rumin filologiyasi hem uygulama lingvistika Secțiunea 6.3. Filologie română și lingvistică aplicată Секция 6.3. Румынская филология и прикладная лингвистика	
OPERA LITERARĂ ȘI ACTUL FORMATIV ÎN LUMEA SUSPANSULUI CREATIV Botezatu Liuba , <i>doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Comrat, RM</i>	201
ROLUL ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE ÎN DEZVOLTAREA ELEVULUI Burlacu Tatiana , <i>magistru în filologie, grad didactic II, profesor, Colegiul M.Ciachir, mun.Comrat, RM</i>	206
TEHNOLOGIA EDUCAȚIONALĂ A MOTIVAȚIEI ÎN PROCESUL DE ÎNSUȘIRE A LIMBAJULUI LITERAR ÎN CLASELE PRIMARE LA LITERATURA ROMÂNĂ Buzea Mariana , <i>Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, drd, profesor pentru învățământul primar</i> , Caterenciuc Svetlana , <i>doct.conf.univ. Universitatea Tehnică din Moldova</i>	208
POVEȘTILE LUI ION CREANGĂ ÎN VIZIUNEA LUI JEAN BOUTIÈRE Calina Ludmila , <i>filolog, liber cercetător, or. Tiraspol, Transnistria</i>	211
SITUAȚIA DIDACTICĂ DIN CADRUL DE ATESTARE. MODEL DIDACTIC DE ACHIZIȚIE ȘI VALORIFICARE A UNITĂȚILOR DE VOCABULAR. Caranfil Zoia , <i>profesor, grad didactic superior IPLT din satul Cișmichioi, RM</i>	216
IMPLIMENTAREA TEXTELOR MULTIMODALE LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ CA LIMBĂ NEMATERNĂ ÎN GIMNAZIU Ceaneva Elena , <i>profesor, grad didactic II, IP LT "S. Economov", RM.</i>	219
REVISTA NISTRU (1957-1959): PREMISELE UNEI RENAȘTERI SPIRITUALE ÎN CONTEXTUL DEZGHEȚULUI HRUȘCIOVIST. Cenușa Felicia , <i>doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova, mun.Chișinău, RM.</i>	225
PEISAJE LINGVISTICE ÎN SPAȚIUL ISRAELIAN Dimitriu Carmen , <i>doctor în filologie, conferențiar universitar, Institutul Limbii Române-București/Universitatea din Tel Aviv, Israel</i>	229
VALENȚE ALE ANALIZEI ERORILOR ÎN OPTIMIZAREA PREDĂRII LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ ÎN CONTEXT EXOLINGVISTIC. ABORDĂRI TEORETICE ȘI APLICATIVE Hent Nicolae Adrian , <i>doctorand, lector universitar, Charles University, Prague, Cehia.</i>	234
STRATEGII FORMATIVE ÎN PREDAREA LITERATURII BELETRISTICE CLASICE ROMÂNE: ABORDAREA EXISTENȚIALĂ A TEXTELOR DAN, CĂPITAN DE PLAI ȘI ISTORIA UNUI GALBEN DE VASILE ALECSANDRI Mititelu Oxana , <i>doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Comrat, RM</i>	239
EXPLOZIA STELARĂ – STIMULAREA FORMĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ A DOUA	244



Mutcoglo Galina , doctorand, asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, mun.Comrat, RM	
FORMAREA COMPETENȚEI LINGVISTICE PRIN STRATEGII INTERPRETATIV-COMUNICATIVE Nedu Liudmila , doctorand, asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, mun.Comrat, RM	247
ACTUALITATEA GÂNDIRII EMINESCIENE ÎN VOLUMUL MAXIME. CUGETĂRI. EDIȚIE ÎNGRIJITĂ DE MIHAI CIMPOI Stajila Emilia , Cercetător, Doctor, Centrul Academic Internațional „Mihai Eminescu”, Republica Moldova	250
Section 6.4. Slavic philology and applied linguistics Sektiya 6.4. Slavân filologiyasi hem uygulama lingvistika Secțiunea 6.4. Filologie slavă și lingvistică aplicată Секция 6.4. Славянская филология и прикладная лингвистика	
BULGARIANISMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE: HISTORICAL CONDITIONS, ROUTES OF BORROWING, AND FUNCTIONING Gadimova Jamila , PhD, Associate Professor, Baku Slavic University, Azerbaijan	254
YOUTH SLANG IN THE BILINGUAL ENVIRONMENT OF BAKU: A SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS OF HIGH SCHOOL STUDENTS' SPEECH Maharramova-Aghayeva G.A , PhD, Associate Professor, Baku Slavic University, Azerbaijan	257
К ПРОБЛЕМЕ СТРОЕВОЙ ЕДИНИЦЫ ТЕКСТА Мамедов Насирага , доктор, профессор, Бакинский славянский университет, Азербайджан	260
РАЗВИТИЕ НА ЕЗИКОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧРЕЗ СЪВРЕМЕННИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА Бойкова Лариса , доктор, доцент, КГУ, Република Молдова	265
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ БАЯТЫ Гулиева Ирада , доктор, доцент, Бакинский славянский университет, Азербайджан	268
АВТОРСКИЙ ПЕРЕВОД КАК ФОРМА ОТРАЖЕНИЯ ДУХОВНЫХ ТРАДИЦИЙ НАРОДОВ ПРОСТОГО КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА Салманова Гюлгяз , доктор, доцент, Бакинский славянский университет, Азербайджан	272
СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫЙ МЕТОД КАК КЛЮЧ К ЧИТАТЕЛЬСКОМУ ВОСПРИЯТИЮ СОБЫТИЙ И ХАРАКТЕРОВ В РОМАНЕ ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» Умудова Кямаля Айдын , доктор, доцент, Бакинский славянский университет, Азербайджан	276
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЧЕЛОВЕКА КАК СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДОМИНАНТА РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА Сафарли Лейла , доктор, преподаватель, Бакинский славянский университет, Азербайджан	280
ДИГЛОСИЯТА КАТО КОМПОНЕНТ НА ДВУЕЗИЧИЕТО В РАЙОН ТАРАКЛИЯ, ГР. ТАРАКЛИЯ, МОЛДОВА Стоева Альона , доктор, Русенски университет «Ангел Кънчев», поделение гр. Тараклия	285
ПОНЯТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ Chen Xueting , MD, Baku Slavic University, Azerbaijan	290
SECTION VII. HISTORY AND PHILOSOPHY SEKTIYA VII. İSTORIYA HEM FİLOSOFIYA SECȚIUNEA VII. ISTORIE ȘI FILOSOFIE СЕКЦИЯ VII. ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ	
GAGAUZ İON FAZLI – MUZIKANT HEM KOMPOZITOR ROMINIYADA (1907-1980) Булгар Степан , доктор наук, зав. отделом истории и этнографии	293



Научноисследовательского центра Гагаузии им. М.В. Маруневич, Республика Молдова FILOSOFIA ȘI AXIOLOGIA EDUCAȚIEI LA PUTEREA PRINCIPIULUI AXIOLOGIEI GLOBALE: ZECE POSIBILITĂȚI – ZECE DEFINITIVĂRI Botezatu Liuba , doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat,	299
ДИАЛОГ КАК ФОРМА ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ КОНФРОНТАЦИИ Зайковская Татьяна Владимировна , научный сотрудник Сектора философии, религии и религиоведения Института философии Национальной академии наук Беларуси	305
«ФИЛОСОФИЯ ПУТИ»: МЕТАФИЗИЧЕСКАЯ ОСНОВА И ПРАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ Зайцев Дмитрий , кандидат филос. наук, доцент, докторант, Институт философии Национальной академии наук Беларуси Минск, Республика Беларусь	309
ЗНАЧИМЫЕ ФАКТОРЫ В ВОПРОСЕ ФОРМИРОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ Квилинкова (Касым) Елизавета , доктор истор. наук, доцент, Национальная академия наук Беларуси (г. Минск),	312
АНАЛИЗ ЛАТИНСКОЙ ВЛАСТНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ МЕТОДАМИ ДИСТРИБУТИВНОЙ СЕМАНТИКИ Кузнецов Алексей , к.и.н., научный сотрудник Институт всеобщей истории РАН, Москва, Россия	318
РОЛЯТА НА СМЕСЕНИТЕ СЕМЕЙСТВА В ПРЕДАВАНЕТО НА КУЛТУРНИ ЦЕННОСТИ НА ДЕЦАТА Раковчена Татьяна , д-р, доцент по педагогически науки, Държавен университет Комрат, Република Молдова, Муткогло Галина , докторантка, Пловдивски университет «Паусий Хилендарский», Ассистент в Комратски Държавен университет, Република Молдова	324
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИСТОРИИ БЕЛОРУССКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОБЛЮДЕНИЯ ПРАВ ЖЕНЩИН Свиб Анжелика , канд. юрид. наук, доцент, доцент УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия» г. Горки, Республика Беларусь	328
ОТНОШЕНИЕ К СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ В МОЛДОВЕ: 1962-1963 ГГ. Шевченко Руслан , доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник Музея Национальной Истории Республики Молдова, г.Кишинев, РМ	331
О НЕКОТОРЫХ ГАГАУЗСКИХ ФАМИЛИЯХ, СВЯЗАННЫХ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ Маевская Людмила , доктор наук, НПУ им. М.П. Драгоманова г. Киев, Украина Хайсам Ага , аспирант НПУ им. М.П. Драгоманова г. Киев, Украина	337
PRESA ȘI ORGANIZAȚIILE CULTURALE ALE MINORITĂȚILOR ETNICE DIN BUCOVINA INTERBELICĂ: ÎNTRE REZILIENȚĂ IDENTITARĂ ȘI INTEGRARE STATALĂ (1918–1940) Vîieru Ivan , student doctorand Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava Suceava, România	343
ТРАНСФОРМАЦИЯ И ЗАПАЗВАНЕ НА ОБРЕДИТЕ НА „БАБИН ДЕН” В СЪВРЕМЕННАТА ПРАКТИКА НА ГАГАУЗИТЕ И БЪЛГАРИТЕ ОТ БУДЖАК Дущкова Наталья , магистър, университетски асистент КГУ, гр.Комрат, РМ Докторант на УНИБИТ гр.София Република България	351
ДРАМА ГАГАУЗСКОЙ СЕМЬИ ДРАГАНОВЫХ ПРИ ДЕПОРТАЦИИ 1941 г. Капанжи Светлана , докторант, Молдавский государственный университет мун. Кишинев	354
«EL ÖRMÄK» - ОБРЯД ЦЕЛОВАНИЯ РУКИ У ГАГАУЗОВ Капаклы Мария (М. Мержанка) , музеограф НГИЭМ им. Д. Кара Чобана, Республика Молдова	363
ОТ ТРИУМФА К ОСТРАКИЗМУ: НИККОЛО МАКИАВЕЛЛИ – ДИПЛОМАТ ФЛОРЕНЦИИ (1509-1512) Павлов Кирилл , аспирант Санкт-Петербургский государственный университет,	368



Институт истории г. Санкт-Петербург, Россия	
СВЯЩЕННИКИ СПАСО-ПРЕОБРАЖЕНСКОГО СОБОРА В БОЛГРАДЕ ФЕДОР СЕРГЕЕВИЧ И ПЛАТОН ФЕДОРОВИЧ ДАНИЛОВЫ Пушков Игорь , исследователь, учитель Каракуртский лицей Васильевского сельсовета Одесской области Украина	374
ТРАНСФОРМАЦИЯ РЕЛИГИИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ Сташкевич Ольга , научный сотрудник Института философии Национальной академии наук Беларуси, г. Минск, Республика Беларусь	383
ИЗМЕНЕНИЕ СТРОЙМАТЕРИАЛОВ, ПРИМЕНЯЕМЫХ В СТРОИТЕЛЬСТВЕ ДОМА У ГАГАУЗОВ Романова Светлана , преподаватель -1 дид. стпень ПУ Колледж им. Михаила Чакир, исследователь НИЦ Гагаузии им. Марии Маруневич	388
ГОЛОД 1946–1947 гг. В МОЛДАВСКОЙ ССР: ПОЛОЖЕНИЕ ДЕТЕЙ В СВЕТЕ АРХИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ Танасович Иванна , музеограф, Музей истории села Авдарма, с. Авдарма, РМ,	392
СУДЬБЫ ЛЮДЕЙ НА ПРИМЕРЕ СОХРАНИВШИХСЯ ДОКУМЕНТОВ В КОММУНЕ АВДАРМА ЗА 1940 ГОД: СМЕНА ПОЛИТИЧЕСКОГО РЕЖИМА И ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ Трандафилова Ольга , докторант, Молдавский государственный университет, директор Музея истории села Авдарма	398
ГЕРОЙ СОВЕТСКОГО СОЮЗА АНТОН ЕФИМОВИЧ БУЮКЛЫ ДОБЛЕСТНЫЙ ГРАЖДАНИН С ЮЖНО БЕССАРАБСКИМИ КОРНЯМИ Кальчев Борис , депутат Болградского районного совета, Одесская область, Украина	403
SEASONALITY OF SOCIAL AND NATURAL POPULATION MOVEMENTS IN UKRAINE UNDER THE INFLUENCE OF NATURAL FACTORS Repik Igor , assistant to the vice president of the NGO «Ecological and Medical Academy «Science, health, spirituality» Kyiv, Ukraine	407
CONSIDERAȚII PRIVIND EVOLUȚIA AGRICULTURII ÎN BUCOVINA ÎN PERIOADA INTERBELICĂ Minu Pavalaki , student-doctorand Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava Suceava, România	413
ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ И МЕХАНИЗМЫ СОХРАНЕНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БОЛГАР МОЛДОВЫ: ОПЫТ ТАРАКЛИИ И РОЛЬ ДВУСТОРОННЕГО СОТРУДНИЧЕСТВА Михайлов Иван , докторант ЮЗУ «Неофит Рильский», Р. Болгария, г.Тараклия, РМ	417
SECTION VIII. CULTURE AND ART SEKȚIYA VIII. KULTURA HEM ÎNCĂZANAAT SECȚIUNEA VIII. CULTURĂ ȘI ARTĂ СЕКЦИЯ VIII. КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО	
CLACA ȘI FORMELE SALE ÎN TRADIȚIILE SATULUI PUHOI, RAIONUL IALOVENI Arapu Valentin , doctor, cercetător științific, Institutul Patrimoniului Cultural, Moldova; Grădinaru Natalia , doctor, cercetător științific, Institutul Patrimoniului Cultural, Republica Moldova; Nina Ivanova , doctor, cercetător științific, Institutul Patrimoniului Cultural, Republica Moldova	421
DELIORMAN'DAN GAGAVUZ YERİ'NE: KADIN KOLEKTIFLERININ TÜRK MÜZİK GELENEĞİNİ AKTARMADAKI ROLÜ Arslan Cüneyt , araştırma görevlisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye	425
BENZILE DESENAȚE CA MEDIERE VIZUALĂ ÎN DEZVOLTAREA CULTURII LITERARE ROMÂNE Cazac Viorica , doctor, conf. univ., Universitatea Tehnică a Moldovei, Republica Moldova; Adascalîța Lucia , doctor, lect. univ., Universitatea Tehnică a Moldovei, Republica Moldova	434



REPREZENTĂRI MITICE PRACTICATE ÎN CULTURA TRADIȚIONALĂ PENTRU AMÂNAREA MORȚII Cotoman Carolina , cercetător științific, Institutul Patrimoniului Cultural, Ministerul Culturii al Republicii Moldova	441
BAȘCĂ – TIP DE LOCUINȚĂ TRADIȚIONALĂ ÎN MICROZONA ETNOGRAFICĂ ȘOLDĂNEȘTI–FLOREȘTI Grajdari Sorin , drd, cercetător științific, Institutul Patrimoniului Cultural, Republica Moldova	444
RESEARCH ON MUSEUMS AS A CORE ELEMENT OF CULTURAL TOURISM Hasanli Aygun , PhD student, Azerbaijan Tourism and Management University, Azerbaijan	448
SAXA YERİ'NDE (YAKUTISTAN) SOĞUK İMGESİNİN DÖNÜŞÜMÜ: GELENEKSEL KIŞ BOĞASI'NDAN MODERN ÇİSXAAN'A Keser Alper , PhD, Independent Researcher, Aydın, Türkiye	452
TOFİG AĞABABAYEV'İN ANITSAL-DEKORATİF SANATI ve BAKÜ'NÜN KENTSEL ESTETİĞİ Orujova Vefa , assist. prof., Azerbaijan State Academy of Fine Arts, Azerbaijan	459
GAGAVUZ MÜZİĞİNDE İCRA BAĞLAMLARI ÜZERİNE BİR SAHA ÇALIŞMASI Özdemir Erdem , PhD, professor, Bursa Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Türkiye	463
ANALIZA STRUCTURII GRAFICE ȘI A SOLUȚIILOR EDITORIALE ÎN ROMANELE GRAFICE Vasiliev Nicoleta , asist. univ., Universitatea Tehnică a Moldovei, Republica Moldova; Adascalîța Lucia , doctor, lect. univ., Universitatea Tehnică a Moldovei, Republica Moldova	469
ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЛЕЗГИНСКОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА В РАЗВЛЕКАТЕЛЬНОМ МЕДИАКОНТЕНТЕ Алиосманова Арзу , аспирант ФГБОУ ВО МГЛУ, Москва, Россия	478
ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТРАДИЦИИ ГАГАУЗОВ В СФЕРЕ ЭВОЛЮЦИИ КУЛЬТУРНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО НАСЛЕДИЯ Барбанягра Наталья , maestru în concert, КГУ, Республика Молдова	480
ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В КЛАССЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ФОРТЕПИАНО В КОЛЛЕДЖЕ ВЕЛИКИЙ ШЕЛКОВЫЙ ПУТЬ Василькова Майя , преподаватель, Колледж им. М. Чакира, Комрат, Республика Молдова	483
КОРРЕЛЯЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНИКАХ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ» Горбачева Нина , доктор, конференциар, КГУ, Республика Молдова	487
ВЕЛИКИЙ ШЕЛКОВЫЙ ПУТЬ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ Дадашева Ирада , доцент, кандидат филологических наук, Бакинский славянский университет, Азербайджан	491
ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ И СТАНДАРТЫ АНСАМБЛЕВОЙ ИГРЫ НА ГАЙДЕ В ДМШ Илья Драганов , II дидактическая степень, Преподаватель музыкальных дисциплин Детской музыкальной школы им. А. Валькова, м. Комрат	494
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ КОЛЛЕДЖА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА Ильева Полина , преподаватель, Колледж им. М. Чакира, Комрат, Республика Молдова; Терзи Вероника , преподаватель, Колледж им. М. Чакира, Комрат, Республика Молдова	497
РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ ФОРТЕПИАНО И ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН Казмалы Татьяна , магистр, преподаватель, Колледж им. М. Чакира, Комрат, Республика Молдова	501
РАБОТА НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ОБРАЗОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ Казмалы Татьяна , магистр, преподаватель, Колледж им. М. Чакира, Комрат, Республика Молдова; Гуцу Анна , преподаватель, Колледж им. М. Чакира, Комрат, Республика Молдова	504
ВЕЧНЫЕ ОБРАЗЫ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ: ТРАДИЦИИ, ПЕРЕЖИВШИЕ ВЕКА Кузнецова Валентина , магистр, преподаватель, Гимназия с. Буджак, Республика Молдова	507
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	510



Станцой Наталья, maestru în artă RM, lect. univ., КГУ, Республика Молдова Муткогло Татьяна, lector asistent, КГУ, Республика Молдова	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ НАВЫКОВ ИГРЫ НА АККОРДЕОНЕ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ОСНОВНОГО ИНСТРУМЕНТА ДЛЯ ПОСЛЕДУЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УРО Начиогло Елена, магистр, преподаватель, Колледж им. М. Чакира, Комрат, Республика Молдова	513
ОТ УЧЕБНОЙ АУДИТОРИИ ДО МУЗЫКАЛЬНОГО ЗАНЯТИЯ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ВОКАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ УРО Новак Ирина, преподаватель, Колледж им. М. Чакира, Комрат, Республика Молдова	518
АНСАМБЛЬ «РОДОЛЮБИЕ» В ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ СОХРАНЕНИЯ ФОЛЬКЛОРНОЙ ТРАДИЦИИ БЕССАРАБСКИХ БОЛГАР Попов Максим, докторант, Софийский университет «Св. Климент Охридски», Республика Болгария	521
ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-УНИВЕРСАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ ГАГАУЗСКОГО НАРОДНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРА Пойдолова Ирина, преподаватель, ДМШ им. А. Валькова, Республика Молдова	526
РАЗВИТИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО АППАРАТА ВЫСОКОГО РЕГИСТРА ПРИ ИГРЕ НА ТРУБЕ Тараненко Юрий, maestru în artă RM, преподаватель, КГУ, Республика Молдова	529
КРАТКИЙ ОБЗОР РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БОЛГАРИЯ: ОТ ПЕНИЯ К ЦЕЛОСТНОМУ МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ Тодоров Виталий, доктор, конференциар, КГУ, Республика Молдова	532
ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В КЛАССЕ СКРИПКИ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ Щеголева Татьяна, maestru în artă RM, преподаватель, КГУ, Республика Молдова	536
ПОМИНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ СТАРООБРЯДЦЕВ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА (НА ОСНОВЕ ПОЛЕВЫХ МАТЕРИАЛОВ) Зайковски Татьяна, доктор, конференциар-исследователь, Институт культурного наследия РМ	541
ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРТЕПИАНО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Янак Елена, преподаватель, Колледж им. М. Чакира, Комрат, Республика Молдова; Константинова Анна, преподаватель, Колледж им. М. Чакира, Комрат, Республика Молдова	548



SECTION VI. PHILOLOGY
SEKTIYA VI. FILOLOGIYA
SECȚIUNEA VI. FILOGIE
СЕКЦИЯ VI. ФИЛОЛОГИЯ

Section 6.1. Foreign Languages
Sektıya 6.1. Yabancı dillär
Secțiunea 6.1. Limbi străine
Секция 6.1. Иностранные языки

CZU 81`34=111=112.2

COMPONENTELE STRUCTURII CONSOANELOR COMPUSE ÎN COMPARAȚIE CU
CONSOANELE SIMPLE (ÎN BAZA MATERIALULUI LIMBILOR ENGLEZĂ ȘI
GERMANĂ)

Alexei Chirdeachin,
doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Comrat,
mun. Comrat, Republica Moldova
e-mail: chirdeachin@yahoo.com
orcid id: 0000-0002-0417-7626

Abstract: One of the principles of modern pedagogy is the principle of conscious assimilation of the studied material. In the process of teaching and learning foreign languages, this principle is achieved through a comparative and contrastive analysis of the target languages both in general and at the level of each language compartment and the related language units. One of the basic compartments of the language is pronunciation (phonetics and phonology) which is characterized by phonetic and phonological units (sounds and phonemes) as operational units. Compound consonants, along with compound vowels, constitute a system of compound monophonemic units. But the structural characteristics related to the former are such that each of their components, both occlusive and fricative, generally corresponds to the respective simple occlusive and fricative consonants. In this context, the paper examines the peculiarities of the components of compound consonants as compared to simple consonants.

Keywords: pronunciation, phonetics, phonology, compound monophonemic units, compound consonants, simple consonants.

Unul dintre principiile pedagogiei moderne este principiul însușirii conștiente a materiei. În procesul de predare-învățare a limbilor străine, acest principiu se realizează printr-o analiză comparativ-contrastivă a limbilor vizate atât în general, cât și la nivelul fiecărui compartiment de limbă în parte și al unităților aferente de limbă. Atunci când se studiază mai multe limbi, este necesar să se compare limbile respective nu numai cu limba maternă a studenților, ci și între ele. Acest lucru permite nu numai o însușire mai conștientă a materiei studiate, ci și atenția acordată acelor caracteristici ale fiecărei limbi care pot rămâne neobservate în cazul unei abordări descriptive [7, p.24-40].

Unul dintre compartimentele de bază ale limbii este pronunția (fonetica și fonologia) care se caracterizează prin unități fonetico-fonologice (sunete și foneme) ca unități operaționale. Aceste unități pot fi caracterizate atât articulatoric (vocale și consoane), cât și structural (unități monofonematice simple și compuse).

Consoanele compuse, pe lângă vocalele compuse, constituie un sistem de unități monofonematice compuse. Dar caracteristicile structurale aferente celor dintâi sunt astfel încât fiecare dintre componentele lor, atât oclusiv, cât și fricativ, în fond corespunde consoanelor simple ocluse și fricative respective. În această ordine de idei, în continuare ne propunem să examinăm particularități ale componentelor consoanelor compuse în comparație cu consoanele simple.

Consoanele compuse cunoscute și ca africte, semioclusive (mioclusive), semiconstrictive, oclusiv-constrictive (occlusiv-fricative), consoane complexe (compuse, contopite), ocluse contopite (sau continue), diftongi consonantici, constituie sunete specifice care se produc prin îmbinarea modurilor de articulație oclusiv și fricativ, ce încep cu o ocluzie și se termină printr-o fricțiune omorganică, repetând astfel în faza inițială o oclusivă iar în faza finală o fricativă evitându-se momentul exploziunii și trecând într-un zgomot de fricțiune ca la fricative. Din acest motiv ele nu pot fi privite ca simple secvențe sonore de ocluse și fricative.

În limba engleză, consoanele compuse sunt reprezentate de africtele /tʃ/ și /dʒ/. În cea germană, sunetele /pf, ts, tʃ/ aparțin categoriei de sunete compuse. Astfel, observăm că africata /tʃ/ este singura consoană prezentă în cele două limbi. Consoana /dʒ/, singura africată sonoră din cele menționate, este prezentă numai în limba engleză, pe când sunetele /pf, ts/ figurează numai în limba germană. De menționat că dintre cele patru africte /pf/ este singura consoană compusă bilabial-labiodentală (această caracteristică reflectă cele două trăsături, bilabială și labiodentală, cuprinse de unitatea în cauză), ceea ce înseamnă că se articulează cu buzele și dinții, nu cu limba.

Consoana compusă /tʃ/ include componenta oclusivă /t/ și cea fricativă /ʃ/ și este o africată palato-alveolară (în engleză) sau postalveolară (în germană) surdă. Se produce prin oprirea completă a fluxului de aer, apoi dirijarea acestuia cu limba către marginea ascuțită a dinților, provocând turbulențe de înaltă frecvență. Locul său de articulare este palato-alveolar (în engleză) sau postalveolar (în germană). Fonația sa este surdă, ceea ce înseamnă că se produce fără vibrații ale corzilor vocale. Este o consoană orală, ceea ce înseamnă că aerul nu poate să iasă prin nas.

Consoana simplă /t/ este o oclusivă alveolară surdă. Se produce prin obstrucționarea fluxului de aer în tractul vocal. Deoarece consoana este, de asemenea, orală, fără ieșire nazală, fluxul de aer este blocat complet, iar consoana este o plovivă. În ceea ce privește locul de articulare, această consoană poate fi caracterizată ca alveolară în engleză și ca dental-alveolară în germană. Fonația sa este surdă, ceea ce înseamnă că este produsă fără vibrații ale corzilor vocale.

Consoana simplă /ʃ/ este o fricativă palato-alveolară (în engleză) sau postalveolară (în germană) surdă. Modul ei de articulare este fricativ, ceea ce înseamnă că este produs în general prin canalizarea fluxului de aer de-a lungul unui șanț din spatele limbii până la locul de articulare, moment în care este focalizat pe marginea ascuțită a dinților aproape încheștați, provocând turbulențe de înaltă frecvență. Locul său de articulare este, respectiv, palato-alveolar sau postalveolar, ceea ce înseamnă că este articulată cu vârful sau lama limbii în spatele crestei alveolare. Fonația sa este surdă, ceea ce înseamnă că este produsă fără vibrații ale corzilor vocale. Este o consoană orală, ceea ce înseamnă că aerului nu i se permite să iasă prin nas.

Consoana compusă /dʒ/ include componenta oclusivă /d/ și cea fricativă /ʒ/ și este o africată palato-alveolară sonoră. Articularea ei este identică articulării africtei /tʃ/ la nivel de modul și locul de articulare, dar la nivel de participare a corzilor vocale constatăm că acestea produc vibrații, ceea ce ne permite să caracterizăm această consoană ca sonoră.

De asemenea constatăm că articularea consoanelor /d/ și /ʒ/ este identică articulării sunetelor /t/ și /ʃ/ respective la nivel de modul și locul de articulare, observând totodată participarea corzilor vocale, fapt ce ne permite să le caracterizăm ca sonore.

Consoana compusă /ts/ include componenta oclusivă /t/ și cea fricativă /s/ și este o africată alveolară surdă. Se produce prin oprirea completă a fluxului de aer, apoi dirijarea acestuia cu limba

către marginea ascuțită a dinților, provocând turbulențe de înaltă frecvență. Componenta oclisivă a acestei africate este laminal alveolară, ceea ce înseamnă că este articulată cu lama limbii la nivelul crestei alveolare. Fonația sa este surdă, ceea ce înseamnă că se produce fără vibrații ale corzilor vocale. Este o consoană orală, ceea ce înseamnă că aerului nu i se permite să iasă prin nas.

Caracteristica articulatorie a consoanei oclusive alveolare surde /t/ a fost prezentată supra. Consoana simplă /s/ este o fricativă alveolară surdă. Se produce în general prin canalizarea fluxului de aer de-a lungul unui șanț din partea din spate a limbii până la locul de articulare, moment în care este focalizat pe marginea ascuțită a dinților aproape încheștați, provocând turbulențe de înaltă frecvență. Se articulează cu lama limbii foarte aproape de dinții frontali superiori, cu vârful limbii sprijinit în spatele dinților frontali inferiori. Fonația sa este surdă, ceea ce înseamnă că este produsă fără vibrații ale corzilor vocale. Este o consoană orală, ceea ce înseamnă că aerului nu i se permite să scape prin nas.

Consoana compusă /pf/ include componenta oclisivă /p/ și cea fricativă /f/ și este o africată bilabial-labiodentală (după cum am menționat supra, această caracteristică reflectă cele două trăsături, bilabială și labiodentală, cuprinse de unitatea în cauză) surdă. Se produce prin oprirea completă a fluxului de aer, apoi permițând curgerea aerului printr-un canal îngustat la locul articulației, provocând turbulențe. Componenta oclisivă este bilabială, ceea ce înseamnă că este articulată cu ambele buze. Componenta fricativă a acestei africate este labiodentală, articulată cu buza inferioară și dinții superiori. Africata cu așa componente se numește bilabial-labiodentală. Fonația sa este surdă, ceea ce înseamnă că este produsă fără vibrații ale corzilor vocale.

Consoana simplă /p/ este o oclisivă bilabială surdă. Se produce prin obstrucționarea fluxului de aer în tractul vocal. Deoarece consoana este, de asemenea, orală, fără ieșire nazală, fluxul de aer este blocat complet, iar consoana este o plovivă. Locul său de articulare este bilabial, ceea ce înseamnă că este articulată cu ambele buze. Fonația sa este surdă, ceea ce înseamnă că este produsă fără vibrații ale corzilor vocale.

Consoana simplă /f/ este o fricativă labiodentală surdă. Se produce prin constricția fluxului de aer printr-un canal îngust la locul de articulare, provocând turbulențe. Locul său de articulare este labiodental, ceea ce înseamnă că este articulată cu buza inferioară și dinții superiori. Fonația sa este surdă, ceea ce înseamnă că se produce fără vibrații ale corzilor vocale. Este o consoană orală, ceea ce înseamnă că aerul nu are voie să iasă prin nas.

Observăm că trăsătura comună a consoanelor compuse /ts, tʃ, dʒ/ rezidă în trecerea graduală de la elementul oclisiv la cel fricativ evitându-se momentul exploziei cele două elemente având același loc de articulare. În cazul africatei /pf/ locul de articulare a elementelor oclisiv și fricativ diferă, acestea fiind bilabial și labiodental respectiv.

Toate aceste consoane compuse au relevanță fonologică, fapt ce este demonstrat de prezența perechilor minimale: chair /tʃeə/ – tear /teə/, chair /tʃeə/ – share /ʃeə/, H /eɪtʃ/ – ate /eɪt/, age /eɪdʒ/ – aid /eɪd/ (eng.); Zoll – toll, Netz – nett, deutschen – deuten, Pfad – Pad, Pflug – Flug (germ.) etc.

Ca rezultat al celor examinate supra observăm că elementele / componentele consoanelor compuse în comparație cu consoanele simple respective pot fi caracterizate ca similare: forma principală comună cu trăsături secundare diferite. Pe lângă aceasta, specificul articulării africatei rezidă în trecerea treptată / graduală de la un element la altul, spre deosebire de secvențe simple de oclusive și fricative. De aceea este nevoie de un lucru mai minuțios teoretic și practic în vederea însușirii calitative a materiei studiate ce ține de pronunția consoanelor compuse în comparație cu cele simple.

Bibliografie:

1. Ernst, Peter. Germanistische Sprachwissenschaft. – Wien: WUF, 2004. – 302 S.
2. Vater, Heinz. Einführung in die Sprachwissenschaft. 4. Auflage. – München: W.Fink Verlag, 2002. – 336 S.
3. Roach P. Phonetics. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 116 p.

4. Roach P. English Phonetics and Phonology. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 283 p.
5. Tătaru A. Limba română. Specificul pronunțării în contrast cu germana și engleza. – Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1997. – 212 p.
6. Turculeț A. Introducere în fonetica generală și românească. – Iași: Casa Editorială Demiurg, 1999. – 288 p.
7. Бабырэ, Евгения Д., Бабырэ, Никанор М. О необходимости сравнительно-сопоставительного и контрастивного исследования языков в научных и практических целях. В: Лингвистические исследования научной, художественной и публицистической литературы. – Кишинёв: Штиинца, 1990. – С.24-40.
8. Бабырэ, Никанор М. Фонетический и фонологический статус сложных гласных звуковых комплексов германских и романских языков. – Кишинёв: МолдГУ, 1992. – 137 с.
9. Гринько, Галина. Значение результатов контрастивного анализа для преподавания двух иностранных языков как специальности. В: Наукова спадщина професора С.В.Семчинського і сучасна філологія. Збірник наукових праць. Частина перша. – Київ: ВПЦ «Київський університет», 2001. – С.274-279.
10. Левицкий В.В. Основы германистики. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 527 с.

UDC 81'22

SOME WORD-BUILDING QUESTIONS OF INDUSTRIAL NOMINATIONS

Isakova Alla

PhD, Associate Professor
Industrial University of Tyumen
Tyumen, Russia
e-mail: IsakovaAA@yandex.ru
orcid id: 0000-0003-3312-3034

Abstract The following article is devoted to the word-building of industrial nominations and English borrowing.

Keywords: industrial nominations, word-building, semantics, nominative function, foreign language nominations.

Morphological development depends on the degree of relationship between the contacting languages which predetermines the correspondence or discrepancy between the grammatical characteristics of foreign words and their prototypes and complicates or facilitates the entire process of acquisition.

We agree with the words of O.B. Shakhrai; he writes that "the original design of the borrowed word is already characterized by features of unusual or original words of the borrowing language, that is, it can be "related" or "unrelated" in one or another respect in the system of this language" [1, p. 63]. These words change in the conditions of a new language, therefore, O.V. Velichko notes that the fewer similar features of the contacting languages have the more profound changes and the word must undergo in order to adapt to the new system that has adopted it [2, p. 12]. The most popular borrowing is taken from English language in the context of general globalization [3]. Anglo-American borrowing is a positive phenomenon in limitless opportunities of international cooperation [4]. The grammatical development of English words occurs according to the main categories (gender, number, case) in Russian.

The active influence of the Russian grammatical system on English words is clearly manifested in the course of their adaptation to the category of case. In English, nouns are not inflected, and case

relations are conveyed by prepositions or determined by the noun's position in the sentence. English words adopted by Russian are formed according to the rules of Russian grammar in case. All words whose morphemic characteristics coincide with Russians or are replaced by them during the borrowing process implement case relations according to the laws of Russian grammar.

The formation of English words according to one or another type of Russian declension occurs depending on the word's final form. For example:

Delfin, DOTEK, Boeing, Thomson, etc.

In other words, English words change in cases according to the paradigmatic system of Russian declension. In Russian science, there are different points of view on the definition of the word-forming structure of naming.

V.A. Nikonov studies anthroponomic material, he proclaimed the formant criterion as the primary one in establishing the national-cultural affiliation of a family name: "It is practically the only expedient to attribute to Russian surnames which have received Russian design, regardless of the origin of the basis" [5].

The question of the motivating word remains difficult in linguistics. It is impossible to analyze the word-forming structure of a word arbitrarily, without taking into account the connections and relations that exist between the derivative and the producing stems.

We consider the motivation of industrial nominations is a concept broader of a particular motivating feature. The presence or absence of a motivating feature is also a manifestation of the subject's nominative attitude, their orientation of "objective" and "non-objective" names.

We understand that motivation is the reflection of the nominative motives, and we think that the set of factors operates in a nominative situation and they influence on the creation of a particular nomination to make a particular choice.

The problem of the motivating feature determining is also relevant for industrial nominations, despite the large provision of their word-forming analysis with sources and archival data. The main classification naming contrast is formed by the vectors "name → subject" and "name → person."

The division of nominative material is based on the nature of the implementation of motivation which can be direct or indirect.

As a result of this approach to the material, we propose the following classification:

1. Objectively motivated nominations:

- Object-motivated nominations with a direct embodiment of motivation: drugs – Lesivit, Cardiophyte, etc.

- Detailed and informative nominations: oil for cars – Lukoil, Rolf, etc.

- Strength informative nominations: Al Therm aluminium radiators, plumbing fittings Plumbing fittings

- Motivated with indirect implementation of motivation: Termaflex pipe insulation

- Realistically identifying nominations: Mustang loader

2. non-objectively motivated nominations:

- Non-object motivated with direct embodiment of motivation: Turist candles, Aqua Relax "water for relaxation," Colonial Pipeline

- "Geographical" nominations: Eastern Siberia - Pacific Ocean oil pipeline (ESPO), Mid-Valley oil pipeline, Ivanovets - crane

3. non-objectively motivated with indirect embodiment of motivation

Vesta, Lada, Daina.

It should be noted that the place of development and/or manufacture is not a qualitative characteristic of the nomination object itself. There are cases where the "geographic" characteristic does not correlate with information about the object. It may be due to the transfer of technology to other plants, industry unification, etc.

Industrial nominations of the "geographical" type are very common in the English and Russian nomenclature system. They are typical names of a wide variety of nomenclatures (for example, "Ural" – motorcycle, truck, vacuum cleaner, chainsaw). We should say that the addressee is ready to perceive

this nominative model. It allows to introduce "geographical" nominations in motivated industrial nominations because the nominee is guided by the traditional, generally accepted nominative model. They are peculiarly motivated by the entire system of nominative stamps in language. Thus, these industrial nominations are oriented to the naming situation.

The nominator is limited in his nominative activity only by the most general requirements. The criteria of industrial nomination choosing are the personal linguistic taste. On the other hand, certain ideas have developed in society and demand an adequate name. As a rule, the second point (social criterion) dominates. Currently, "direct" names are unpopular. In addition, the presence of an emotive component reduces the distance between the nominee and the addressee and leads to a change in the traditional nature of industrial nominations.

The highest level of industrial naming formation is the onymization of a common noun.

Some industrial names arise from single-word simple (non-derivative and derivative), complex, common nouns and phrases. Naming creating is based on a common noun. The components of its meaning are significant portions of the onym's semantics in the initial stage. But, in other cases, this share can decrease. The process of the meaning losing of a common noun is natural in an industrial naming because some names have a random sign of motivation, for example, Happy Baby - products for cars and motorcycles; Morphy Richards - household appliances; Oldsmobile - an English car.

Nowadays, the meaning of such proper names is associated only with well-known city stores and companies is in the minds of many people. The lexical and grammatical boundary occurs within the word dividing signifier into two parts: the lexical meaning and the grammatical meaning. Structurally, industrial nomination are represented by 1) single-word (monolexemic) and 2) multi-word (polysemic) designations. For example: 1) BAXI - heating boilers; Binatone - electric heaters; the company Lukoil, etc.; 2) English Electric - machine tool manufacturing; Associated Electrical Industries - electrical engineering; Imperial Chemical Industries - non-metallic and metallic oxides; Lady Sew and Sew - accessories for sewing and knitting equipment, etc.

However, the simplification of complex forms changes single-word ones in the speech of modern native speakers.

We distinguish simple and complex names among single industrial nominations compound ones among the verbose.

Motivated industrial nominations have a stronger connection with the meaning of the appellative: it is based on the metaphorization or metonymization of the primary meaning. A metaphor is created due to biplanarity: by the position to two subjects at the same time. So, the properties of an object denote by a common noun and suggest the same properties in the proper names when the appellative passes into it. As for industrial nominations, metonymic onimization of the appellative is also characteristic - the process of name transferring from one object to another according to semantic association and contiguity:

Gnome pumps, Druzhba - oil pipeline, Mustang - loader.

Metaphorization and metonymization constitute the essence of many industrial nominations formed from derivatives of common noun.

The logic global public progress and high intensity of language interaction conducts to inflow of numerous speaking foreign language names in primordial dictionaries. The actual tendencies of modern language development and stylistics, language system histories get significant scales and find the reflection in industrial nominations.

Reference:

1. Shahraj O. B. K probleme klassifikacii zaimstvovannoj leksiki. // Voprosy yazykoznaniya. 1961. №2. S. 53–58. (in Russian)
2. Velichko O. V. Anglijskie zaimstvovaniya v ruskoj medicinskoj terminologii. Dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filologicheskikh nauk / Astrakhanskij gosudarstvennyj universitet. Astrakhan', 2010. (in Russian)



3. Isakova A. A. Yazykovaya adaptaciya pragmonimov anglijskogo proiskhozhdeniya v rusском reklamnom tekste. Avtoreferat dissertacii na soiskanie stepeni kandidata filologicheskikh nauk / Saratovskaya gosudarstvennaya akademiya prava. Saratov. 2004. (in Russian)
4. Akhmetshina YU. V. Sovremennye angloyazychnye zaimstvovaniya i problema mezhvariativnosti v svete obshchej teorii variativnosti. // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 1 (80). S. 324-326. (in Russian)
5. Nikonov V.A. Geografiya familij. M.: Nauka, 1988. 192 s. (in Russian)

UDC 37.014:004

MULTIMODALITY AND MULTIMEDIA IN A FOREIGN LANGUAGE CLASS: A CASE STUDY

Carmina Meola

Adjunct Professor

University of Benevento

Benevento, Italy

e-mail: prof.melina.meola@gmail.com

orcid id: 0000-9004-3817-7626

Abstract The pandemic has had a significant impact on education worldwide, driving a shift from traditional teaching to technological learning through the adoption of educational technology (EdTech). Educational institutions have been obliged to foster new skill sets through multimodal means of learning by integrating technology and digital media with traditional teaching methods. Transcending geographic limitations, students have been able to access resources at their own pace and convenience, and educators have used technology to monitor their students, interact with them, and create critical-thinking learning experiences. Online learning platforms and virtual classrooms provide personalised experiences that respond to individual needs and learning styles. Incorporating technology into education enhances accessibility and inclusivity, develops ready skills, and promotes engagement and motivation. Hence, digital transformation in education is fundamental to creating effective, dynamic learning environments that prepare students for future success. Multimodality in education involves diverse modes of communication for meaning-making: the standard written word is replaced by modes that go beyond the verbal alone. This paper examines the different modes used for teaching English as a foreign language to a group of secondary school students in Italy and how effective and efficient they may be when media and modes are part of the learning scenario to support, encourage, motivate, and empower students' willingness to learn.

Keywords: AI, EdTech, Multimodality

Introduction

In the last years there has been a shift from a traditional way of teaching to a technological way of learning through the adoption of educational technology (EdTech) and in particular, since the pandemic, which has affected education worldwide incredibly. Educational institutions have been obliged to foster new skill sets through multimodal means of learning by integrating technology and digital media with traditional teaching methods. The many online learning platforms and virtual classrooms provide personalised experiences that respond to individual needs and learning styles. Incorporating technology into education enhances accessibility and inclusivity, develops ready skills, and promotes engagement and motivation. This study uses digital transformation in both digital and in-person classes. Multimedia and the use of multimodality (10, 2001) was an experience that started

in a remote class during the pandemic, in March 2020 and continued in the classroom for the following two years, until May 2022. However, since then, EdTech strategies have also been used with students of other classes at school, and results show that motivation is higher and teaching is much more effective.

Multimodality, which uses multiple sensory modalities or channels, such as visual, auditory, kinesthetic, and tactile, enhances the learning experience and promotes a deeper understanding of concepts. Contrary to relying on a single mode of communication, such as traditional lectures or text-based materials, and that "chalk and talk" approach, multimodal-multimedia learning engages learners through various senses and media. Different formats: text, images, videos, audio, and interactive elements, are involved to cater to different learning preferences and maximise the learning potential of students. By incorporating multiple modes of representation, learners can access and process information through the sensory channels they prefer, thereby reinforcing their understanding and retention of the material. Multimodal learning also acknowledges the power of multimedia to engage students and make learning more interactive and dynamic. Hence, technology and digital tools were used to integrate different modes of representation seamlessly, in a secondary school class in Italy, in order to enable the students to explore, interact, and construct knowledge in a more personalised and meaningful way, as well as to support, encourage, motivate, and empower their willingness to learning.

Multimodal Approach

The concept of multimodality begins with the understanding that language is but one of the communicative resources through which meaning is (re)made, distributed, and interpreted (6, 2008; 10, 2001). For learners to be engaged in a subject, they need to relate to the material and connect it to their everyday lives; in other words, they need to be situated (8, 2018). Such relationships could be generated by following an alternative approach to learning: one that incorporates learners' multiple modalities and the available instruments of the environment, including the multiple representations provided by books or multimedia software. Such an approach is argued to be multimodal learning (3, 2001). It is linked to the various learning styles, which refer to the different ways a student can acquire and process knowledge. On the whole, the concept of learning styles suggests that students have unique preferences for how they learn best; thus, understanding and adapting to different learning styles can help optimise teaching and improve educational outcomes. Multimodality, as a teaching method, has an essential role in learning and commonly learners may be:

Visual learners who prefer to process information through visual aids such as diagrams, charts, graphs, and images. They benefit from seeing information presented in a clear and organised manner.

Auditory learners who learn best through listening and verbal communication. They prefer lectures, discussions, and spoken explanations. They may also benefit from using recordings or reading aloud to reinforce learning.

Kinesthetic learners or **tactile learners** who learn through physical experiences and hands-on activities. They prefer practical tasks, experiments, and interactive learning. They often learn best by doing and moving around.

Reading/Writing learners, those learners who prefer reading and writing to acquire and process information. They excel at text-based activities such as reading, taking notes, and writing summaries. They may also benefit from creating lists, flashcards, or written explanations.

All the above learning styles are part of a multimodal approach, an instructional approach that engages learners through multiple sensory channels. It involves incorporating various modes of communication and representation to enhance the learning experience and promote deeper understanding. Thus, the different modalities in the teaching-learning process: visual, auditory, kinesthetic, and textual, all present information and engage learners in a much more effective and efficient way.

Theoretical Framework and Research Questions

In line with multimodality, according to Kress, this paper outlines an experience carried out during the pandemic (March 2020 to May 2020) and that continued for the two following years after the lockdown in the classroom to reach a very positive teaching-learning achievement. Two groups of third-form students, aged 15 and 16, were involved at a State Technical school where I teach in Italy, and where English as a foreign language is studied as a compulsory subject from the first form to the fifth. The two classes are of the same year, one class specialising in mechanics and the other in telecommunications. One class comprised 18 students, and the other, 20. There were three lessons per week, each lesson was 1 hour, and an extra hour of out-of-school time once a month for revision and feedback. The EdTech approach continued in the fourth year from October 2020 to the end of May 2021, and again in the fifth year, from October 2021 to May 2022.

In the beginning, studying from a distance created several difficulties, including economic, social interaction, and motivation issues, which became challenges in implementing online learning. Many students had difficulty buying internet data packages and getting a good Internet connection (1, 2020). Besides, because it was a sudden necessity, online learning reduced teachers' and students' interaction compared to face-to-face learning, and students felt less motivated when learning online (22, 2021). Although online learning surely has more benefits outweighing its challenges (21, 2021), the issues encountered were, for example, Internet connection, which was not always efficient; some students did not have a computer, but luckily, that was sorted out marvelously as the school was kind enough to lend school computers to the needy students. From a psychological point of view, a very important issue was that the pandemic had not only brought the risk of death from infection but also brought an irresistible psychological pressure, which had increased due to the lockdown applied in the country. There were effects of the pandemic on the anxiety levels of students, and some of my students felt that pressure enormously. It was seen that this pandemic had a high effect on the mental health of the students (19, 2020). In a research, Zhang (2022) argued that there were cases of college students who had new psychological characteristics, such as depression and anxiety, awakening confusion, fragmented learning, and even panic, anger, and depression.

The prevention and management regulations not to go out, to stay at home, and the derived online teaching method caused some cognitively immature students to become rebellious and even act rebelliously (17, 2020). Many of my school students had initially lost all willingness and motivation to attend lessons remotely. The outcome was to immediately change the method of teaching-learning and come up with all sorts of strategies to commit them to a more active, stimulating, and pleasant learning approach. Using multimodal tools through the media to provide and exchange information across multiple channels, accessible to learners, gave them more opportunities to process and internalise the content in ways that align with their individual learning preferences and strengths. My questions were: how much participation and willingness would the students dedicate to these learning strategies, would they find the activities motivating and interesting, and would they not feel intimidated when having to intervene and being tested? Would they enjoy using technological devices and studying the different modes of meaning-making? Would it be important to get students' feedback after every module before facing a testing task? The questions were challenging, but with so much effort and pre-organisation, the results were positive.

Research Methodology

To engage my students and motivate them, I started by telling them that for a while we would not use the course book, that everyone would contribute to building up the lessons as a team and that I would not be considered their teacher but their tutor, supporter, actually, I myself would be a student with them too. Together we reflected on a series of ways to make our lessons varied, different, creative, interesting, motivating and also curious. Brainstorming was the first step, because even the weaker students happily intervened to suggest a variety of ways to differentiate the learning methods from plenary lessons, such as using the course book, getting boring homework (in their words), and being tested without feedback, just for the sake of getting a mark. Meeting virtually via online platforms, whether synchronously or asynchronously, meant we could use many platforms and apps, which is very appealing to youngsters. In fact, online learning: "... offers several benefits for the

learners in terms of flexibility and accessibility, self-regulated learning, information and material resources access, and individual learner differences,” (21, 2021, p. 247). Therefore, suggestions from the students included many updated and upgraded tools: the use of videos or animations, to visually demonstrate complex concepts; the use of real-world examples and case studies to connect abstract concepts to practical applications (online quizzes, drag-and-drop activities, interactive worksheets); the incorporation of multimedia presentations (slides and narration, digital storytelling); integration of music or sound effects to create an atmosphere during the lesson, and L2 songs for grammar, semantics and functional purposes. One of the most highly rated suggestions was the use of virtual reality (VR) or augmented reality (AR), as they stimulate our senses and immerse our minds in the experience, just like a real version of reality. In fact, Nayyar et al. (2018, p. 156) remark that: *Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) are regarded as the most world-changing technologies of 21st Century. By stimulating our senses with computer-generated images, we are able to immerse our minds in the experience, which temporarily accepts VR/AR as another real version of reality. VR and AR are used to create powerful 3D interactive visual experiences for all kinds of purposes.*

As for production skills, the students were encouraged to create multimedia presentations to exchange information, ideas, and opinions (critical thinking) in order to speak in L2 with their peers after consolidating a topic, e.g., slide presentations with voice narration so as to integrate text, images and audio. Multimedia research projects were part of the learning process because students particularly liked interviewing their peers, friends, and relatives for specific information and for gathering salient information for their research projects. Multimedia annotation tools proved useful for analysing and discussing visual artworks, particularly photographs, given the specific technical language they use.

Back at school, luckily, after the lockdown, media and modes continued to be part of our teaching-learning strategies. The modes we used were pictures, colours, illustrations, audio, speech, writing, music, gestures, movement, and facial expressions, all channels of information for meaning-making. Through the media, educational videos, and songs, especially Rap/Trap/Hip Hop songs, were particularly enjoyable, and the students had positive perspectives towards the use of YouTube videos in both online and face-to-face learning because they were attractive, for their convenience, affordability, and accessibility (5, 2022), hence, they served as incredible tools to understand new vocabulary, word formation and syntax. The fact that YouTube is the top video-sharing website in the world (14, 2019) makes us aware that it has been used widely by many people with different backgrounds, and my learners were among those. Yet, students commonly watch YouTube without realising that it can help improve their knowledge and skills (14, 2019). My students were learning and acquiring knowledge, almost without realising it. Some studies reveal the effectiveness of YouTube and students’ perspectives on the presence of YouTube in English classrooms. The study conducted by Nasution (2019), entitled “YouTube as a Media in English Language Teaching (ELT) Context: Teaching Procedure Text,” found that YouTube is a valuable medium for English language teaching (ELT) because it can motivate students and provide additional resources. This is in line with the study by Ilyas and Putri (2020) titled “YouTube Channel: An Alternative Social Media to Enhance EFL Students’ Speaking Skill,” which also found that students who were treated with YouTube were more motivated, had better participation, and showed greater confidence.

Applying Modes in Media: Analytical Approach

In line with the structures identified by Gunther Kress and Theo van Leeuwen (1996) as regards to visual images, in the videos we identified the characters and the relationship between them in terms of implied action (realized as vectors), gaze, proximity, orientation to each other, as well as their attributes, for example: costumes, hair, hairstyles, adornment and accessories, instruments. These aspects were considered for studying and repeating pronouns, lexis, verbs, adjectives, and modal verbs. Location, directions, colours, and lighting, the construction of foreground and background, centre and margin construction of left and right, top and bottom, and camera angle (vertical and horizontal) were very useful for learning and repeating prepositions of place together with adjectives

and adverbs. Simple conditional forms and verb tenses were also part of the lesson's objectives for the analysis of the temporal sequence.

The music, not only in songs but also in the short English videos, was analysed in terms of melody, tonality, harmony, rhythm, style, instrumentation and dynamics. The students enjoyed listening to the sound effects and reproduced some sounds and words through acting games. It was a bit limited online, but in the classroom, students, divided into groups, role-played the scenes from the videos using gestures, movements, voice tones, timbre, and intonation, to sing along with the background music. In turn, they role-played as actors and as spectators, expressing their opinions. This created a very joyful atmosphere, and all the students took part, notwithstanding that some had more difficulties than others.

By using games, students were presented with a more or less naturalistic representation of a narrativised world, featuring cities, trees, lakes, people, and so on. Part of what makes it appealing is this naturalistic modality (9, 1996). Playing video games for learning was assigned as homework; for example, if the topic and research were about the environment and pollution, students were given the option to play games to reinforce and consolidate vocabulary. However, it must be said that environmental games promote ecological consciousness through play; they rely on the players' curiosity, resourcefulness, instincts and thirst for knowledge. Dynamic Learning, first-hand experience, real-life simulations, practical applications, and measurable outcomes are among the most important reasons for using games for didactic purposes.

Flipped classrooms were applied once every two weeks, though a few students did not really adapt at first. Only after insisting that it was important for them to dedicate that time to their assignment did they get down to doing their work. In a flipped classroom (2, 2013; 16, 2014), students are expected to watch videos or other digital resources before class, so they save time in class. I guided my students in completing the tasks at home, and eventually most became autonomous in looking up information to share with others during the lesson. It is important to ensure that students understand when and why they are expected to access specific media. They have to know what they are required to do and what role the media plays towards their learning. In other words, instructors need to ensure that media deemed essential for student learning are clearly indicated (for example, by the description accompanying the link in the learning environment). In addition, students need to be told when and why they are expected to access the media. Flooding lectures and virtual learning environments with digital media without providing guidance would be confusing and counterproductive (15, 2017). Several games were part of lessons, especially quiz games like Trivia Crack and Who Is? World Tour: Where's Your Country? Brain Puzzle & Chats; Word Chains; The Impossible Quizmas. Testing and reviewing, both online and in presence, was mostly carried out through games: Kahoot, Quizizz, Quizlet Live, Padlet, Bamboozle (for vocabulary), and although I kept a record of the students' actual learning progress, I would always praise them, encourage them to keep on going the way they were, and award them a good mark for their great effort.

Results and Discussion

The use of media and multimodality can help save valuable time during lectures, allowing them to be used more effectively. The advantage of asking students to contribute by using and even producing digital material on social media, as well as videos/photos, is that lessons become much more stimulating and interesting, especially for weaker and disabled students. The use of media increased students' engagement and enhanced their learning experience. The advantage of social media, both inside and outside the classroom, is that students who are exposed to it become more engaged and perform better. Junco et al. (2013) observed a positive effect of social media on students' collaboration. The use of more interactive visual material, such as clickable images and interactive diagrams, questions with additional questions and hints, was so helpful in leading the students towards a correct answer. According to Sharma and Barret (2007), there are several reasons for using technology in language teaching. We saw that technology can be motivating, and offers the possibility to work autonomously or interact and collaborate with others. Furthermore, it provides instant feedback on language performance across various tasks and exercises, and it can serve as an extension

of the classroom, saving time. Finally, technology can promote language learning with fresh, authentic, and motivating materials that can be used directly from the Internet. Learners are more comfortable learning in an environment that reflects their predominant learning style (18, 2006). Some learners have a preferred learning modality, namely, visual, aural, read/write or kinesthetic, and many other learners are multimodal (use a combination of these modalities). Multimedia can be used to develop a more inclusive curriculum that appeals to visual, aural and kinesthetic learners and overcome differences in student performance that may result from different learning styles. Presenting material in a variety of modes has been used to encourage students to develop a more versatile approach to learning (11, 2003). A multimodal approach to the classroom highlights the important use of multiple modalities in real learning environments. Each modality contains information that is a resource for students' meaning construction. Each modality covers a different aspect of phenomena that could challenge prior conceptions of the world and provide resources for imagining and thinking with (10, 2001). Having used gestures together with speech to draw attention to images and other references within the classroom, (online and in presence), made it possible to interact and interplay: gestures, drawings, speech, and objects either on the net or on the interactive board, contributed to meaning construction, and required the pupils to do a different type of work in order to understand (10, 2001).

Conclusions

The multimodal approach refers to the ability to understand and create meaning using multiple modes of communication, such as visuals, auditory elements, and digital technologies. This study aimed to incorporate multimodal approaches through digital tools in English learning classes, first remotely during the Pandemic lockdown, and later in person inside the classroom, to enhance student engagement and learning outcomes. The theoretical underpinnings of multimodal literacy and the use of multimedia sources had a very positive impact on the language acquisition/learning process of a group of students from their third year at a secondary school to their last year, the fifth form. The research analyses multimodality and multimedia and shows how diverse modes of communication, supported by EdTech, helped the target group engage with English learning in a more interesting and motivating way. Multimodal literacy strategies and digital tools provided the means and modes to make language learning effective and efficient, and significantly promoted student engagement, critical thinking, and communication skills in a foreign language class.

Bibliography:

1. Agustina, R. [2020]. The Effect of Mind Mapping Techniques on Writing Skill of Procedure Text for Students Class VII. *Journal Polingua: scientific journal linguistics, literature and education*, Vol. 9, 34-37.
2. Bishop, J. L., & Verleger, M. A. [2013]. *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA.
3. Daniels, H. [2001]. *Vygotsky and Pedagogy*. Routledge.
4. Ilyas, M., & Putri, M. E. [2020]. YouTube channel: An Alternative Social Media to Enhance EFL students' speaking skills. *J-SHMIC: Journal of English for Academic*, 7(1), 77-87. [https://doi.org/10.25299/jshmic.2020.vol7\(1\).414](https://doi.org/10.25299/jshmic.2020.vol7(1).414)
5. Jailani, A., Tinggi, S., Islam, A., & Bengkalis, N. [2022]. The use of YouTube videos in English language teaching: A perspective of Indonesian undergraduate students majoring in English language education. *J-SHMIC: Journal of English for Academic*, 9(2).
6. Jewitt, C. [2008]. Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241-267.
7. Junco, R., Elavsky, C. M., & Heiberger, G. [2013]. Putting Twitter to the test: Assessing outcomes for student collaboration, engagement and success. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 273-287. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01284.x>
8. KLUA. [2018]. *The outcome of multimodality on language teaching and learning*. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), Vol. 228. Universitas Airlangga.

9. Kress, G., & van Leeuwen, T. [1996]. *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
10. Kress, G., & van Leeuwen, T. [2001]. *Multimodal discourse: The modes and media of Contemporary Communication*. Edward Arnold.
11. Morrison, M., Sweeney, A., & Heffernan, T. [2003]. Learning styles of on-campus and off-campus marketing students: The challenge for marketing educators. *Journal of Marketing Education*, 25(3), 208–217.
12. Nasution, A. K. R. [2019]. YouTube as a Media in English Language Teaching (ELT) Context: Teaching Procedure Text. *Utamax: Journal of Ultimate Research and Trends in Education*, 1(1), 29–33. <https://doi.org/10.31849/utamax.v1i1.2788>
13. Nayyar, A., Mahapatra, B., Dac-Nhuong, L., & Suseendran, G. [2018]. Virtual Reality (VR) & Augmented Reality (AR) Technologies for Tourism and Hospitality Industry. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(2.21), 156–160.
14. Nofrika, I. [2019]. EFL students' voices: The role of YouTube in developing English Competences. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 4(1). <https://doi.org/10.18196/ftl.4138>
15. Pezzino, M. [2017]. *The use of media and technology in the classroom*. University of Manchester.
16. Roach, T. [2014]. Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*, 17, 74–84. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.08.003>
17. Salerno, J. P., Williams, N. D., & Gattamorta, K. A. [2020]. LGBTQ Populations: Psychologically Vulnerable Communities in the COVID-19 Pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 239–242. <https://doi.org/10.1037/tra0000837>
18. Sankey, M., & Birch, D. [2005]. Researching transmodal delivery at USQ: Different horses for different courses. Paper presented at the *New Researchers for New Times Conference*, Queensland University of Technology, Brisbane.
19. Şengül, H., Bulut, A., & Çelik, N. S. [2020]. Psychological effect of COVID-19 pandemic on university students in Turkey. *Annals of Clinical and Analytical Medicine*, 11(6), 609–615. <https://doi.org/10.4328/ACAM.20358>
20. Sharma, P., & Barrett, B. [2007]. *Blended learning: Using technology in and beyond the language classroom*. Macmillan.
21. Suharsih, S., & Wijayanti, M. A. [2021]. Online Learning for EFL Learners: Perceptions, challenges, and expectations. *Journal of English Language Studies*, 6(2), 244. <https://doi.org/10.30870/jels.v6i2.12122>
22. Zboun, J. S., & Farrah, M. [2021]. Students' perspectives of online language learning during the Corona pandemic: Benefits and challenges. *Indonesian EFL Journal*, 7(1), 8.
23. Zhang, J. [2022]. Analysis of the psychological state of college students in the post-pandemic period and adjustment strategies. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* (Vol. 670). Proceedings of the 3rd International Conference on Mental Health, Education and Human Development (MHEHD 2022). Annenberg School of Communication and Journalism, University of Southern California, Los Angeles, California, 90089, United States alexzhan@usc.edu



UDC 37.018.43:004:811.111

PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: DIGITAL TOOLS AND EUROPEAN PERSPECTIVES

Sandu Tatiana

PhD, Associate Professor
Comrat State University
Comrat, Republic of Moldova
e-mail: s.sandu9@gmail.com
orcid id: 0000-0001-8035-1473

Sciuchina Olga

PhD, University Lecturer
Comrat State University
Comrat, Republic of Moldova
e-mail: o.shchukina@gmail.com
orcid id: 0000-0002-7449-4870

Abstract The ongoing alignment of national education systems with European pedagogical frameworks has significantly influenced contemporary English Language Teaching (ELT) practices at both school and university levels. This paper examines pedagogical and methodological approaches employed in ELT in the Republic of Moldova, with particular emphasis on the integration of digital tools and the adoption of European educational perspectives. Drawing on a qualitative analysis of policy documents and academic literature, the study explores the implementation of the Communicative Approach, Task-Based Learning, Content and Language Integrated Learning (CLIL), and English-Medium Instruction (EMI). Special attention is given to the role of digital technologies in enhancing communicative competence, learner autonomy, and content-integrated instruction. The analysis reveals a gradual but consistent convergence with European best practices, reflected in communicative, task-oriented, and technology-enhanced teaching models. At the same time, persistent challenges related to teacher training, digital inequality, and institutional support are identified. The paper concludes that while significant progress has been achieved, sustained methodological development is required to ensure long-term alignment with European standards in English language education.

Keywords: English Language Teaching; pedagogical approaches; digital tools; European educational perspectives; schools and universities.

The contemporary development of English Language Teaching (ELT) in the Republic of Moldova is increasingly influenced by processes of European integration in education. Both school and university systems demonstrate a gradual shift toward pedagogical models that emphasize communicative competence, learner autonomy, and the integration of subject content with language learning. These developments reflect broader European Union (EU) educational priorities articulated through the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), plurilingual education principles, and digitalization strategies promoted by the European Commission [9, p. 5; 12, p. 14; 11, p. 4].

In this context, the adoption of innovative methodologies and digital tools has become a central component of ELT reform. European-oriented approaches such as the Communicative Approach, Task-Based Learning, Content and Language Integrated Learning (CLIL), and English-Medium Instruction (EMI) are increasingly shaping instructional practices. The purpose of this paper is to analyze these pedagogical and methodological approaches as they are implemented in schools and universities, with particular attention to the role of digital technologies and the extent to which local practices align with European educational perspectives.

The Communicative Approach (CA) remains the methodological foundation of English language instruction across secondary and higher education institutions in Moldova. Teaching practices increasingly prioritize meaning-oriented interaction, functional language use, and situational communication rather than rote memorization of grammatical structures. This orientation corresponds to the CEFR's action-oriented view of the learner as a social agent engaged in real-life communicative tasks [9, p. 8].

In school education, CA is implemented through role-play activities, pair and group work, classroom discussions, and exposure to authentic audio-visual materials. At university level, curricula increasingly emphasize discourse competence and pragmatic language use through project-based learning, interdisciplinary seminars, and collaborative tasks. Research confirms that communicative methodologies foster linguistic fluency, intercultural awareness, and transferable soft skills that are essential for participation in European academic and professional contexts [6, p. 37; 8, p. 349].

Task-Based Learning (TBL) is progressively integrated into ELT practice, particularly in educational institutions undergoing curricular modernization. By shifting the instructional focus from formal language structures to meaningful tasks, TBL enables learners to acquire language through problem-solving, cooperation, and purposeful communication. European scholars emphasize that task-oriented instruction enhances learner motivation, supports natural language production, and promotes autonomy – competences explicitly prioritized within the European Education Area [5, p. 6; 7, p. 247].

In the Moldovan educational context, TBL is implemented through interviews, surveys, mini-research projects, presentations, and digitally mediated collaborative activities. Although the methodology is not yet applied uniformly, its use is steadily expanding through teacher-training initiatives and international cooperation projects, including Erasmus+ programs [10, p. 19].

Content and Language Integrated Learning (CLIL) represents one of the most influential European pedagogical innovations and is gradually being introduced into institutional practice in the region. CLIL enables learners to study non-linguistic subjects: such as geography, history, or biology through English, thereby facilitating the simultaneous development of language competence and subject knowledge. European research highlights that CLIL enhances cognitive engagement, receptive language skills, and academic vocabulary acquisition [2, p. 3; 4, p. 104].

In Moldova, CLIL is primarily implemented in lyceums participating in EU-funded educational projects and in universities experimenting with bilingual or multilingual curriculum models. Teachers trained through international mobility programs report increased learner motivation and improved listening and reading comprehension. However, challenges remain, including limited teacher proficiency, insufficient bilingual teaching materials, and the lack of comprehensive institutional guidelines, which restrict wider implementation.

English-Medium Instruction (EMI) is expanding in Moldovan and Gagauz higher education institutions as part of broader internationalization strategies influenced by European higher education policies. EMI is increasingly employed in disciplines such as economics, computer science, international relations, and teacher education, aiming to enhance institutional competitiveness and academic mobility. Research indicates that EMI facilitates access to international academic discourse and strengthens universities' participation in global research networks [1, p. 198].

At the same time, local implementation faces challenges similar to those observed across many European contexts, including disparities in students' entry-level English proficiency, limited methodological training for subject lecturers, and concerns related to content comprehension. In response, universities have introduced Academic English support courses and parallel-language instruction models in order to balance internationalization goals with principles of educational inclusivity [4, p. 109].

Digitalization has become a defining feature of contemporary ELT, particularly following the rapid expansion of online and blended learning during the COVID-19 pandemic. Educational institutions in Moldova and Gagauzia increasingly employ learning management systems, AI-supported language platforms, virtual classrooms, and interactive multimedia resources. European research underscores

that digital pedagogies enhance learner autonomy, analytical thinking, and authentic communication, aligning language education with the competencies required in the twenty-first century [3, p. 182]. Teachers use digital tools for pronunciation training, formative assessment, online collaboration, and exposure to authentic language input. At university level, blended and hybrid learning formats are becoming integral components of curriculum design. Nevertheless, persistent challenges – such as digital inequality and insufficient technical training – continue to limit the full pedagogical potential of educational technologies.

A key characteristic of contemporary European pedagogy is methodological integration, which involves combining communicative, task-based, content-integrated, EMI, and digital approaches into flexible instructional models. This principle is increasingly evident in Moldovan and Gagauz educational contexts, where European methodologies are adapted to local realities shaped by multilingualism, institutional resources, and national education policies.

Local pedagogical innovation is frequently supported through participation in Erasmus+ and ECML professional development programs, collaboration with EU partner institutions, curriculum reforms aligned with CEFR descriptors, and the adoption of digital competence frameworks promoted by the Digital Education Action Plan [11, p. 5].

The analysis demonstrates that pedagogical and methodological approaches to English Language Teaching in schools and universities in Moldova and Gagauzia are increasingly aligned with European educational perspectives. The growing use of communicative, task-based, content-integrated, and English-medium methodologies, supported by digital tools, reflects a clear trend toward convergence with European best practices. At the same time, the study highlights persistent challenges related to teacher training, digital inequality, and institutional support, which continue to affect the depth and consistency of implementation. Overall, the findings suggest that while significant progress has been achieved, sustained investment in professional development, digital infrastructure, and methodological guidance is essential to ensure long-term alignment with European standards in English language education.

References:

1. Coleman, J. A. (2019). *English-Medium Instruction in European Higher Education: Challenges and Perspectives*. *Language Teaching*, 52(2), 193 -208.
2. Dalton-Puffer, C. (2020). Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. *Annual Review of Applied Linguistics*, 40, 1–15.
3. Godwin-Jones, R. (2020). Emerging Technologies for Language Learning. *CALICO Journal*, 37(3), 175–189.
4. Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2022). CLIL and EMI in the Context of European Multilingualism. *Journal of English for Academic Purposes*, 57, 101–112.
5. Moore, P., & Lorenzo, F. (2021). Languages for European Education. *European Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 5–24.
6. Pegrum, M. (2022). *Digital Literacies and Language Learning*. Cambridge University Press.
7. Pérez-Cañado, M. L. (2020). Innovations in English Language Teaching across Europe. *ELT Journal*, 74(3), 243–253.
8. Widdowson, H. G. (2021). The Ownership of English and European Integration. *World Englishes*, 40(3), 345–360.
9. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Available at: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/> (Accessed: 19.10.2025).
10. European Commission. (2023). *Erasmus+ Programme Guide 2023*. Available at: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/> (Accessed: 19.10.2025).



11. European Commission. (2024). *Digital Education Action Plan 2021–2027*. Available at: <https://education.ec.europa.eu/...> (Accessed: 19.10.2025).
12. European Commission. (2024). *Languages in the European Education Area: Plurilingualism and Diversity*. Luxembourg: Publications Office of the EU.

УДК 811.111-26
81'373.45

THE INFLUENCE OF FRENCH LOANWORDS ON THE DEVELOPMENT OF ENGLISH VOCABULARY

Țaulean Micaela

Associate Professor, Ph.D.

Alecu Russo State University of Bălți,

Bălți, Republic of Moldova

e-mail: mtaulean@yahoo.com

orcid id: 0000-0003-0622-3654

Abstract Foreign languages should be regarded not only as academic disciplines but also as functional means of communication used in everyday and professional contexts. The international lexicon of a language evolves continuously under the influence of economic, scientific, educational, and other societal developments, as well as over time. Etymological studies indicate that borrowed lexical items often outnumber native words within a language. Accordingly, the present research aims to examine the role and occurrence of French loanwords in modern English.

Keywords: categorical-conceptual apparatus, comprehensive approach, borrowings, French borrowings, linguistic concept

Introduction

Borrowings represent a significant element of a language's lexical system. The study of word etymology enables scholars to trace the historical development of the English language and to identify the linguistic influences that have shaped it. In the twentieth and twenty-first centuries, the English lexicon has continued to expand through the incorporation of loanwords from various languages, with French remaining one of the most influential sources, which underlines the relevance of the present research. The central hypothesis of this study posits that, in contemporary English, French borrowings are most frequently found within the thematic domain of *Art and Culture*. The object of the research is borrowing as a linguistic phenomenon, while the subject focuses on Gallicisms in the English language. The aim of the study is to explore the role and significance of French loanwords in modern English. To achieve this aim, the following objectives are established: to examine the historical formation and evolution of the English language; to clarify the concept of "borrowing" within modern linguistic theory; to analyze existing classifications of borrowings; to investigate the processes through which French loanwords are assimilated into English; and to carry out a thematic analysis of French-derived lexical items in English during the twentieth and twenty-first centuries.

The theoretical significance of the study lies in its systematic and comprehensive analysis of French borrowings in the English language. In this context, the research contributes to the advancement of linguistic studies by extending and refining the categorical and conceptual framework of lexicology, particularly in relation to contemporary language use and internet-mediated communication. The practical significance of the research is primarily associated with the applicability of the findings as a resource for lexicographical work, including the development and support of dictionary entries. The

integrated approach proposed for the analysis of Gallicisms in English, together with the results obtained, may be effectively employed in specialized courses and seminars focused on modern English vocabulary, as well as in lexicographic practice, especially in the compilation of dictionaries. The theoretical and methodological foundation of the study is based on the works of prominent linguists in the fields of language theory and lexicology, such as A. Smirnitsky, L. Krysin, G. Babich, and I. Arnold, among others. This body of scholarly literature provides a solid basis for the systematic examination of Gallicisms in the English language. Overall, the study analyzes approximately fifty lexical units of contemporary French origin.

Borrowing as a Linguistic Phenomenon in Modern Linguistics

The etymology of the English language is highly heterogeneous, reflecting the influence of various other languages at different historical periods. This linguistic diversity can be attributed to several key factors, including: *The Roman invasion of Britain; The Norman and Scandinavian conquests of the British Isles; The adoption of Christianity; The expansion of British colonialism and the resulting trade and cultural exchanges, among others*. All of these historical factors contributed to a substantial expansion of the English vocabulary. Based on their origin, English words can be classified into two main groups: native words and borrowed words. Statistical analyses indicate that borrowed vocabulary constitutes a considerably larger proportion of the lexicon than native words. Research shows that native English words make up only approximately 30% of the total lexicon. The issue of language interaction was first addressed by the Russian linguist Ivan Baudouin de Courtenay in 1875. By the early twentieth century, the German-Austrian linguist G. Schuchardt, in his studies of the fundamental causes of language development, emphasized the primary role of “language mixing” (Samarin, 2010). It is important to note that during this period, many scholars understood “borrowing” as the introduction of individual elements or entire words from one language into another. In the twentieth century, the concept evolved, and a synonymous notion emerged: the “mutual influence of languages.”

Scholars (Krysin, Geranina, Reformatsky, Marinova, etc) have approached the concept of “borrowing” from two distinct perspectives. One view considers borrowing as the transfer of a word or its components from one language to another, closely linked to social and cultural contexts. The other perspective regards borrowing not merely as the process of transfer, but as the full integration and adoption of the incoming word into the recipient language. Based on an analysis of the perspectives of prominent linguists regarding the concept of “borrowing,” it can be concluded that no universally accepted definition exists. For the purposes of this study, however, the term will be understood as follows: borrowings are the process of introducing foreign lexical elements into a recipient language, followed by their adaptation to the linguistic system of that language.

The Influence of Gallicisms on Modern English Vocabulary

French words began to enter the English language in the 12th century, following the Norman Conquests. The enrichment of English vocabulary during this period occurred not only through the introduction of new French lexical items but also through the cultural and social influences that the Normans brought to life in England (Ismaelova, 2020). At that time, French held official status: it was the language of administration, legal documents, education, and diplomatic negotiations. Nevertheless, the native population largely resisted adopting the foreign language and continued to speak English. This bilingual environment led to significant changes and simplifications in English. Members of the upper classes, fluent in French, often relied on English when communicating with lower social strata, while the common people needed to learn French vocabulary to interact with the elite. As a result, bilingualism was widespread, which served as a primary factor in the emergence of Gallicisms in English.

The extent of French influence on English varied across different historical periods. The majority of Gallicisms incorporated into English originate from the 12th to the 15th centuries and are associated with various semantic fields, including:

- Emotions and feelings: French *fatigué* (tired), *miserable* (unhappy), *tendre* (tenderness) → English *fatigued*, *miserable*, *tender*;

- Military: French *general, lieutenant, guerre* (war) → English *general, lieutenant, war*;
- Education: French *lesson, library, pupil, pen, pencil*;
- Domestic life: French *table, dîner* (dinner), *souper* (supper), *assiette* (plate);
- Industry: French *machine, engine*;
- Trade: French *fair, market, money*;
- Political life: French *gouvernement* (government), *parlement* (parliament).

The assimilation of French borrowings into English entails their integration into the language's lexical and phonological systems. Through this process, borrowed words adapt to English pronunciation patterns and structural norms. Assimilation may involve modifications in sound, stress, as well as morphological and syntactic features. For instance, the French term *government* has evolved into the English form *governance*, reflecting changes in both suffix and pronunciation. Such adaptations facilitate the seamless incorporation of borrowed words into English. Overall, assimilation represents a natural aspect of language development, enabling foreign lexical items to align more closely with the structural and phonetic characteristics of the recipient language.

Grammatical assimilation of French borrowings into English primarily concerns their integration into the English grammatical system, a process that has contributed to the evolution of the language over time, particularly in vocabulary. Borrowed French words have been incorporated into active grammatical categories, conforming to English rules of inflection and word formation. Morphological elements such as the French articles *le, la, and les*, which indicate gender and number, were dropped, reflecting the broader loss of grammatical gender in English. Assimilated words also follow English patterns for derived forms, including genitive singular and plural, as seen in examples like *beornes, hostages, toures, and crunes*. In English, adjectives generally adhere only to rules for degrees of comparison, while verbs are conjugated according to person and follow the system of simple and compound tenses. Many learned French verbs adapted to English as weak verbs, forming the preterite and past participle in line with English conventions (e.g., *to turn, to evoke, to control, to revenge*). French verbs ending in a vowel were assimilated with weak verbs of the first type, as in *cryien* → *to shout*, *assayin* → *to try*, *obeien* → *to obey*. Verbs ending in a consonant, initially conjugated regionally in southern England according to the weak type 2 pattern, eventually adopted the standard preterite forms common to all weak verbs after the disappearance of special regional forms, illustrated by *servi* → *served*.

Many French borrowings in English feature the suffixes *-ance* and *-ence*, as seen in words such as *ignorance, arrogance, entrance, repentance, and innocence*. These suffixes are readily understood by English speakers, as they serve to form abstract nouns from adjectives and verbs. This productive pattern allows for the creation of words like *hindrance*, where the French suffix is appended to the English verb *hinder*. Similarly, the English suffix *-ment*, found in words such as *government, treatment, and agreement*, is well established in English. It facilitates the formation of new words from native English roots, including *fulfillment, bereavement, amazement, and bewilderment*, demonstrating the integration and productive use of French morphological patterns in English.

Within the thematic field of "Culture and Art," French borrowings in English can be categorized according to the degree of assimilation:

- **Fully assimilated words** have undergone significant adaptation to English spelling, pronunciation, and stress patterns. Examples include *cubism* (spelling modified, stress shifted to the first syllable), *fauvism* (loss of the French definite article *le*, disappearance of the final *e*, stress on the first syllable), *dadaism* (removal of the diacritic over *i* and final *e*, stress on the first syllable), *ambiance* (stress adjustment, conforms to English norms), *decor* (French accent removed, stress shifted), *surrealism* (accent and final *e* removed, pronounced [sə'riəlɪzəm]), and *montage* (stress shifted to the first syllable, fully integrated into English, analogous to other borrowings such as *garage*). All these terms are widely used in English today.

- **Partially assimilated words** retain some French features, whether in spelling or phonetics. Examples include *collage* (spelling preserved, but the letter *g* pronounced [ʒ] instead of the English [dʒ]), *film noir* (definite article *le* dropped, French form largely retained), *discotheque* and *cinematheque* (accents removed, stress shifted, spelling largely retained), and *netiquette* (stress shifted, spelling retained).
- **Non-assimilated words** have preserved typical French characteristics, such as diacritical marks, endings, letter combinations, conjunctions (e.g., *et*), and original pronunciation. Examples include *art nouveau*, *advance guard*, *tachisme*, *antiroman*, *faux-naïf*, and *son et lumière*. Overall, in the cultural and artistic domain, fully assimilated borrowings are far more numerous than partially or non-assimilated words. This reflects the continuous introduction of foreign lexical items into English in response to emerging movements, trends, styles, and genres within art and culture.

Conclusion

The highest concentration of Gallicisms in English occurred during the Norman Conquest. As French words entered English usage, many gained widespread popularity and, in some cases, supplanted existing English equivalents. Contemporary French borrowings, in contrast, are largely linked to scientific and technological advancements as well as developments in economic and cultural domains. Both historical and modern Gallicisms have exerted a notable influence on the evolution of the English language, becoming firmly embedded in everyday usage. The assimilation of borrowed words is a complex process in which lexical items undergo adaptation and transformation, acquiring the phonological, morphological, and syntactic characteristics of the recipient language. Through this process, borrowed words significantly enrich the English lexicon. A substantial portion of borrowed vocabulary pertains to the domain of “Art and Culture,” reflecting the extensive development of new artistic trends in France during the 20th and 21st centuries. The findings of this research may serve as a practical resource for enhancing the comprehensiveness of dictionaries. Furthermore, the proposed comprehensive methodology for analyzing Gallicisms in English can be applied to future in-depth studies of borrowed words in other languages.

References:

1. Ayto, John. (1991). *Dictionary of Foreign Words in English*. Edinburgh: Wordsworth Reference.
2. Baugh, Albert C. & Thomas Cable, (1997). *A History of the English Language*, London: Routledge.
3. Bliss, Alan J. (1999). *A Dictionary of Foreign Words and Phrases in Current English*. London: Routledge and Kegan Paul.
4. The British National Corpus. <http://corpus.byu.edu/bnc/x.asp?w=1024&h=640> (accessed 14 June 2013).
5. Reformatsky A. A. (1996). *Vvedeniye v yazykovedeniye* / Pod red. V. A. Vinogradova. Moskova: Aspekt Press.
6. Safarova X. S. (2021). Borrowed words from French to English language. Actual problems of modern science, education and training 2021, март. ISSN 2181-9750. 50-54 pages. <http://khorezmscience.uz>.
7. Speake, Jennifer. (1998). *The Oxford Dictionary of Foreign Words and Phrases*. Oxford: Oxford University Press.
8. Zhou L. N. (2016). *Loan Words in Modern English and Their Features*. - DAVID PUBLISHING, 2016.
9. Алфимова Н.Н., Братчук М.В. (2021). Французский и английский языки: невероятная история любви // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. - 2021. - С. 71-74 <https://elibrary.ru/item.asp?id=47215224>

10. Бабич Г. Н. (2010). Lexicology: A Current Guide / Лексикология английского языка / Г.Н. Бабич. - М.: Флинта, Наука. 2010. - 200 с.
11. Батрова М.Ф. (2017). Роль галлицизмов в английском языке: историкофункциональный аспект// TERRA LINGUAЕ: сборник научных статей/ ред. Д. Р. Сабиров. - Казань: ООО «Издательство ТАИ», 2017. -Вып. 3. - С. 75-78.
12. Горина В.А. (2019). Французские заимствования в английском языке (в контексте овладения французским языком как вторым иностранным) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. -2019. -№3 (832). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frantsuzskie-zaimstvovaniya-v-angliyskom-yazyke-v-kontekste-ovladieniya-frantsuzskim-yazykom-kak-vtorym-inostrannym>
13. Исмаилова Э.А. (2020). Причины лексических заимствований в английском языке // E-Scio. - 2020. - №7 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-leksicheskikh-zaimstvovaniy-vangliyskom-yazyke>
14. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие / И.В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М. : ФЛИНТА: Наука, 2012. – 376 с.
15. Лысенко С.В. (2019). История английского языка. Brevissima Institutio / С. В. Лысенко. – М.: Серебро Слов, 2019. – 52 с. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41530929>
16. Самарин Д.А. (2010). Проблема смешения языков в концепции г. Шухардта // Вестник ИГЛУ. - 2010.- №2 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-smesheniya-yazykov-v-kontseptsii-gshuhardta>
17. Online Etymology Dictionary, <https://www.etymonline.com/>

CZU 81'243.2:796

METHODOLOGICAL FRAMEWORKS AND LEARNING CHALLENGES IN FRENCH LANGUAGE ACQUISITION AMONG SPORTS-ORIENTED STUDENTS

Cacian Diana

asistent universitar

Universitatea de Stat din Moldova,

Chișinău, Republica Moldova

e-mail: caciandiana30@gmail.com

orcid id: 0009-0000-6769-1924

Abstract The acquisition of French as a foreign language by sports-oriented students presents specific methodological and pedagogical challenges that require a tailored instructional approach. Due to intensive training schedules and strong professional orientation, these learners demonstrate instrumental motivation and limited availability for traditional language study. This article examines methodological principles relevant to French language acquisition in sports-oriented contexts, including needs analysis, the action-oriented approach, task-based learning, communicative competence development, and neurolinguistic perspectives. Learning challenges such as time constraints, lack of specialized teaching materials, and cultural-pragmatic difficulties are analyzed. The study emphasizes aligning language instruction with professional sports realities in order to enhance communicative efficiency and learning outcomes.

Keywords: French as a foreign language, sports-oriented students, action-oriented approach, task-based learning, communicative competence

Introduction. In the context of globalization and increased international mobility, foreign language competence has become an essential professional skill in the field of sports. Athletes, coaches, sports managers, and physical education specialists are increasingly required to communicate in multilingual environments, participate in international competitions, and interact with foreign institutions and media. Among foreign languages, French occupies an important position due to its use within international sports organizations and events.

French language acquisition for sports-oriented students differs significantly from general language learning, as it is primarily goal-driven and professionally motivated. These learners require functional communicative competence rather than abstract linguistic knowledge. Consequently, traditional teaching approaches must be adapted to meet these specific educational needs.

Theoretical Framework of Second Language Acquisition

Second Language Acquisition (SLA) research investigates how learners acquire a language other than their mother tongue. SLA theories emphasize the importance of meaningful interaction, comprehensible input, learner motivation, and contextual relevance in language development [1]. Research demonstrates that language acquisition is more effective when learners are actively engaged in communicative situations closely related to their real-life needs [2].

For sports-oriented students, SLA principles must be applied within a professional and performance-based framework. Language learning often competes with intensive physical training, which reinforces the need for efficient and context-specific instructional strategies.

Methodological Principles in French Language Teaching for Sports-Oriented Students

Needs analysis represents a fundamental component of language teaching for specific purposes. It involves identifying learners' professional objectives, communicative situations, and linguistic requirements in order to design an effective curriculum. In sports education, this includes mastery of specialized vocabulary such as "*entraînement intensif, préparation physique, performance sportive*" and "*règlement de la compétition*", which are essential for professional communication [3].

In sport-specialized educational contexts, needs analysis reveals the importance of specialized vocabulary related to training routines, competition regulations, injury prevention, performance analysis, and media communication. Addressing these needs enhances learner motivation and facilitates immediate application of acquired language skills.

The Action-Oriented Approach promoted by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) considers learners as social actors who use language to accomplish meaningful tasks [4]. For example, students may simulate press conferences using expressions such as "*Nous avons bien préparé cette compétition.*" or "*L'équipe a montré une excellente cohésion.*". This approach supports learner engagement and encourages active participation in realistic communicative scenarios closely linked to professional sports practice.

Concerning task-based Language Teaching, this approach is particularly suitable for sports-oriented students because it mirrors authentic professional activities.

Typical tasks include simulating press conferences, conducting interviews with athletes, and preparing tactical briefings in French. Studies indicate that task-based and action-oriented learning improves oral fluency and pragmatic competence [5].

Task-Based Language Teaching (TBLT) focuses on meaningful tasks rather than explicit grammar instruction. Learners acquire linguistic structures implicitly while working toward communicative goals [6].

In sports education, tasks such as organizing a sporting event, explaining training exercises, or negotiating sponsorship agreements provide authentic opportunities for language use. These activities encourage interaction, problem-solving, and functional language acquisition.

Communicative competence development includes linguistic, sociolinguistic, and pragmatic components [7, p.1–47]. In sports-related communication, effective interaction requires not only grammatical accuracy but also appropriate register, politeness strategies, and discourse coherence. Communicative competence also involves pragmatic and sociolinguistic appropriateness. Formal expressions such as “*Je tiens à remercier le staff technique*” illustrate the register commonly used in official francophone sports communication.

Role-play activities, group discussions, and simulations allow students to practice these competencies in realistic contexts. Interaction-based learning has been shown to support deeper cognitive processing and long-term retention of language forms [2].

The Neurolinguistic approach emphasizes the development of oral communication skills prior to explicit grammar instruction. This methodology relies on procedural memory, facilitating automatic and spontaneous language use.

Exposure to authentic spoken French, such as sports commentaries, interviews, and coaching instructions, enables learners to internalize language patterns naturally. Neuroscientific research confirms that frequent oral practice contributes significantly to language fluency [8, p.85–114].

Learning Challenges for Sports-Oriented Students

1. Limited Specialized Teaching Materials

A major challenge in French language instruction for sports-oriented students is the limited availability of specialized teaching materials. Most textbooks focus on general language content and fail to address the specific discourse used in sports environments.

2. Time Constraints and Cognitive Load

Sports-oriented students often face demanding schedules involving training sessions, competitions, and recovery periods. These constraints reduce the time available for language learning and may affect learning continuity. Flexible instructional formats, such as blended learning and micro-learning, offer viable solutions [9].

3. Cultural and Pragmatic Difficulties

Sports communication in francophone contexts involves culturally specific expressions and institutional discourse. Learners may understand technical terminology but struggle with pragmatic nuances during formal interactions. Cultural competence must therefore be integrated into language instruction [10].

Effective instructional strategies for sports-oriented students include role-play simulations, terminology projects, discourse analysis of sports media, and task-based collaborative activities. These methods align language learning with professional sports realities and increase learner engagement.

A frequently used activity in teaching French to sports-oriented students is the simulation of post-competition press conferences. Students are divided into roles (athletes, coaches, journalists), each with clearly defined communicative tasks. Athletes respond to questions such as “*Comment avez-vous évalué votre performance aujourd’hui ?*”, while coaches provide tactical explanations like “*La stratégie mise en place a été respectée par toute l’équipe.*” This activity develops oral fluency, pragmatic competence, and appropriate use of formal registers.

The use of articles from francophone sports media or excerpts from audio-video commentaries represents an important authentic resource. Students analyze discourse structure, evaluative vocabulary, and idiomatic expressions such as “*une victoire méritée*,” “*un match décisif*,” or “*une performance exceptionnelle*.” This activity strengthens receptive skills and cultural awareness.

French language acquisition also contributes to professional identity development among sports students. Language competence enhances confidence, autonomy, and participation in international

sports communities. Research indicates that language skills support professional mobility and intercultural communication [10].

A relevant example of good practice is the integration of French language learning into a training program for students specializing in physical education and sports. Language modules are thematically coordinated with specialized subjects such as training theory, sports management, and sports psychology. For instance, during a module on injury prevention, students work with French-language materials related to “*prévention des blessures*” and “*récupération physique*”. This interdisciplinary approach enhances relevance and knowledge transfer.

Curricula designed for sports-oriented students should emphasize flexibility, interdisciplinarity, and professional relevance. Thematic modules focusing on sports ethics, international regulations, and media communication allow for integrated language and professional training [4].

Assessment for sports-oriented students should reflect professional communication needs rather than focus exclusively on grammatical knowledge. Authentic assessment methods include oral presentations on sports events, writing press releases, and simulating interviews or sponsorship negotiations. These formats allow evaluation of functional communicative competence in realistic contexts.

Despite methodological adaptations, sports-oriented students face challenges related to limited time, lack of specialized materials, and cultural differences in sports discourse.

Digital platforms and mobile applications support flexible French language learning for students with intensive sports schedules. Micro-tasks such as short videos, interactive exercises, and sports-related podcasts facilitate learning within limited time frames. Online environments also provide sustained exposure to authentic language input and foster learner autonomy.

In the long term, proficiency in French contributes to the professional identity and development of sports-oriented students. Language competence facilitates access to international training programs, institutional cooperation, and active participation in global sports networks. Foreign language skills thus become a tool for professional performance rather than merely a theoretical subject.

Conclusion

French language acquisition for sports-oriented students requires a methodological framework grounded in needs analysis, action-oriented learning, and communicative competence development. Adapting instruction to professional sports contexts enhances motivation, communicative efficiency, and long-term learning outcomes.

Integrating authentic French expressions into task-based and action-oriented instruction enhances both linguistic accuracy and professional relevance.

Bibliography:

1. Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
2. Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
3. Mangiante, J.-M., Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique*. Paris: Hachette.
4. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Council of Europe. (2018). *CEFR Companion Volume*. Strasbourg.
6. Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Canale, M., Swain, M. (1980). *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
8. Germain, C., Netten, J. (2011). *Neuroeducation*, 1(1), 85–114.
9. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.



10. Rowe, D. (1999). *Sport, Culture and the Media*. Buckingham.

UDC 37.016:811.111'366.58

LEARNERS' DIFFICULTIES IN DISTINGUISHING BETWEEN THE PRESENT PERFECT TENSE AND THE PAST SIMPLE TENSE IN ENGLISH

Călăraș Angela

University Assistant

“Alec Russo” Bălți State University,

Bălți, Moldova

e-mail: angela.calaras@usarb.md

orcid id: 0009-0005-3929-9219

Abstract Learners of English as a foreign language often face difficulties in distinguishing between the Present Perfect and the Past Simple Tenses. These difficulties arise from semantic complexity, contextual ambiguity, and interference from the learners' first language.

The research investigates common learners' errors viewed from teaching-oriented perspective, analyzing mistakes related to time reference, present relevance, and discourse context. The theoretical framework relies on famous linguists' perspectives, placing emphasis on instruction that prioritizes context and meaning. The analysis shows that overgeneralization of tense rules and misinterpretation of temporal markers are frequent sources of error. Pedagogical recommendations include context-based teaching, contrastive examples, error awareness activities, and focused attention on definite versus indefinite time expressions.

The study aims to contribute to improved classroom strategies for teaching tense differentiation and enhancing learners' communicative competence.

Keywords: Present Perfect, Past Simple, learners' errors, Tense distinction, contextualized teaching, English as a foreign language, error awareness, context-based teaching, temporal markers, lexical and contextual approach.

According to the definitions given by remarkable linguists, grammar plays a central role in any language, serving as the system that organizes words and structures to convey meaning accurately and efficiently as it provides learners with rules for forming sentences, expressing tense, aspect, mood, and voice, and connecting ideas coherently. And it is but evident that without grammar, communication becomes ambiguous, leading to misunderstandings or incomplete expression of thought.

The distinction between the Present Perfect and the Past Simple represents one of the most persistent difficulties for learners of English as a foreign language. Although both tenses refer to past events, their usage is governed by different semantic, temporal, and pragmatic principles, which are often insufficiently understood by non-native speakers. As a result, learners frequently confuse these two tense forms, especially in contexts where temporal reference is implicit rather than explicitly marked.

Unlike many other languages, English draws a clear functional distinction between past actions that are completed and detached from the present moment and those that maintain a connection with the present. The Past Simple Tense is typically used to describe completed actions that occurred at a definite time in the past, while the Present Perfect Tense emphasizes the relevance of a past action to the present or the absence of a specific time reference. And, practice proves that this distinction, however, is not always transparent to learners, particularly when similar grammatical structures exist in their mother tongue or when such a contrast is absent altogether [1, p. 200].

After a thorough study of linguistic literature in applied linguistics, it can be affirmed that tense misuse often comes from learners' reliance on surface-level indicators, such as *adverbials of time*,

rather than on *deeper semantic interpretation*. Moreover, contextual factors play a crucial role in tense selection; however, they are frequently overlooked in traditional grammar instruction, which tends to emphasize rigid rules rather than contextualized usage.

The present study aims to explore the main difficulties learners encounter when distinguishing between the Present Perfect and the Past Simple Tenses, focusing on typical error patterns and their underlying causes. By analyzing learners' errors from a contextual and semantic perspective, this research seeks to contribute to a better understanding of tense acquisition and to propose effective pedagogical strategies for improving learners' grammatical competence.

Thus, a remarkable scholar Comrie emphasizes in his works that tense expresses the location of an event in time, while aspect reflects how the speaker views the internal temporal structure of that event. From this point of view, the Past Simple Tense situates an action firmly in the past, whereas the Present Perfect Tense expresses a past action viewed from a present standpoint (2, p. 27].
She lived in Paris for five years.

She has lived in Paris for five years.

Analyzing these examples, we can see that in the first sentence, the Past Simple Tense suggests that the situation is entirely over, while in the second, the Present Perfect Tense indicates that the situation still holds or is connected with the present moment. Unfortunately, learners often overlook this aspectual distinction and, therefore, mistakes are made.

Dwelling on the given issue scholars including Quirk, Greenbaum, Leech, Svartvik and others described The Present Perfect as “**A bridge between Past and Present**” [5, p. 532].

They claim that Present Perfect is a tense that establishes a “**current relevance**” of a past event. According to them, the Present Perfect cannot be used with adverbials denoting definite past time such as *yesterday, last year, on Monday, in the evening, in 2025*.

Looking at the following examples it is clearly seen that the first sentence is incorrect.
I have done my homework yesterday.

I did my homework yesterday.

It is worth mentioning that it is one of the most frequent learners' errors and it clearly illustrates the misunderstanding of temporal restriction rules associated with the Present Perfect Tense.

According to linguistic literature we see that in 2004 Leech argues that tense choice is often influenced by the discourse context and the speakers' intention. He explains that the difference between the Present Perfect and the Past Simple may depend on whether the speaker views the event as part of a “**a current situation**” or as “**a closed past narrative**” [3, p.46].

Have you finished your homework?

Did you finish your homework?

Analyzing the examples given above, it is seen that the first question focuses on the present result, while the second refers to a specific past occasion. Sadly, but learners frequently fail to interpret this pragmatic nuance.

Studies in pedagogical grammar indicate that learners often misinterpret the use of the Present Perfect Tense by associating it primarily with actions perceived as **recent or significant**. This tendency frequently leads to overgeneralization and incorrect tense choice [6, p. 247- 262]. From a pedagogical point of view effective grammar instruction should therefore address not only grammatical form but also meaning and communicative use, integrating these components into a coherent teaching framework [1, p.235].

Consequently, looking at the following examples we can see typical learners' errors.
She has graduated from university in 2025.

She graduated from university in 2025.

As we can understand the error here results from focusing on the significance of the event rather than on the definite past time expression.

It should be remarked that grammarians support a lexical and contextual approach to grammar teaching, arguing that tenses should be taught through real communicative contexts rather than isolated rules [4, p. 94].

He's lost his keys. (Keys are still missing)

He lost his keys, but he found them later. (They are not missing anymore because we have the result given by the speaker and, namely, that he found them).

It is vividly seen here that it is the context that determines the tense choice. And, it is but natural, that regrettably without contextual awareness, learners apply rules mechanically, leading to misuse.

One of the most frequent errors involves the inappropriate use of the Present Perfect Tense in sentences containing definite past time expressions. In such cases, learners tend to select the Present Perfect Tense instead of The Past Simple Tense, despite the presence of clear temporal markers indicating a completed action in the past. In order to prove it some examples selected from learners' answers are introduced below:

I have visited my grandmother last weekend.

I visited my grandmother last weekend.

The explanation might be quite simple here that learners associate the Present Perfect Tense with personal experience and relevance, ignoring the rule that excludes its use with definite time expressions.

It is crucially vital for students to be constantly reminded the basic rule according to which markers of time such as **ago, last, yesterday, when, while, then**, the name of the day-**On Tuesday, On Sunday**, the name of the season – **in spring, in winter**, the year- **in 2010, in 2025**, the part of the day – **in the morning, in the afternoon, in the evening** express a completed action that has no connection with the present moment. According to linguistic literature, it is seen that this point of view is supported by famous scholars who note that *such temporal markers require the Past Simple, regardless of the importance of the event* [5, p. 530-564].

Talking about the inappropriate use of the Past Simple Tense then it should be pointed out that it mostly occurs while describing life experiences. Thus, while describing their holidays or as it has been mentioned above -their individual life events, students often commit the following mistakes: They say- *I went to Italy twice*- instead of saying-*I have been to Italy twice*. The very examples demonstrate that the error reflects learners' tendency to interpret all past actions as requiring the Past Simple Tense. According to Leech, the absence of a specific time frame shifts the focus from past narration to present relevance, thus favoring the use of the Present Perfect Tense [3, p. 60-71]

Thus, the error can be explained by learners' tendency to interpret past experiences exclusively through the lens of Past Simple. In sentences where no definite time expression is mentioned, learners often consider that Past Simple is required because the action occurred in the past. However, Present Perfect is used to describe experiences that are relevant to the present, without specifying the moment when they happened. Accordingly, the lack of an explicit temporal marker therefore favors the use of the Present Perfect Tense, a distinction that learners frequently fail to observe.

From personal teaching experience we have observed that in certain communicative situations, learners experience difficulties in selecting the appropriate tense due to an inadequate interpretation of the discourse context. Instead of adjusting tense choice according to pragmatic meaning, learners often rely on surface grammatical cues, which leads to inaccurate use of tense forms. This problem is particularly evident in contexts involving adverbials such as **ever, never, just, already, yet, lately, recently** which refer to an indefinite time span extending up to the present moment and typically require the use of the Present Perfect Tense. Regrettably, students frequently overlook this semantic feature and incorrectly apply the Past Simple Tense, assuming that any reference to past experience must be expressed through a past tense form.

Did you ever travel to Great Britain?

Have you ever travelled to Great Britain?

As we do understand such errors reveal a limited awareness of the interaction between temporal adverbials and tense selection and point to the need for context-sensitive grammar instruction.

And, of course, another recurrent source of tense misuse can be attributed to the influence of the learners' first language. In linguistic systems where a single past tense form is commonly used to

express both definite and indefinite past actions, learners tend to transfer native-language patterns into English. This cross-linguistic influence often results in the inappropriate use of the Present Perfect Tense in contexts that contain explicit past time markers, where the Past Simple Tense is required. It is clear that the confusion reflects negative transfer and highlights the considerable variation in tense–aspect systems across languages. As a result, learners encounter persistent difficulties in distinguishing between experiential meaning and definite past reference in English, which underscores the importance of explicit pedagogical intervention focusing on functional and contextual distinctions between tense forms. As scholars affirm “*tense–aspect distinctions vary significantly across languages, posing challenges for foreign language learners*” [2, p. 47-63].

Based on the analysis mentioned above and the insights provided by prominent scholars, several pedagogical recommendations can be formulated for teaching grammar in the EFL classes.

1. It is utterly important to teach grammatical tenses through **a context-based approach**. Grammar instruction should therefore be embedded in meaningful and authentic situations rather than relying on isolated sentences or mechanical drills. Presenting tense forms within coherent discourse enables learners to understand how grammatical choices are shaped by context, communicative intention, and temporal reference, which contributes to more accurate and meaningful language use.

2. In addition, **the use of contrastive examples** represents an effective instructional strategy for clarifying tense distinctions. Regular exposure to paired sentences that highlight differences in meaning rather than form alone encourages learners to notice subtle semantic contrasts between tense forms. For example, contrasting *I lost my wallet* with *I’ve lost my wallet* helps learners distinguish between a completed past event and an action whose effects are still relevant in the present. Such comparisons foster analytical awareness and support deeper grammatical understanding.

3. Another key pedagogical recommendation involves **directing learners’ attention to time reference rather than to the perceived importance of an event**. Learners should be explicitly trained to determine whether a temporal reference is definite or indefinite before selecting a tense. This focus helps counteract the common tendency to choose the Present Perfect based on subjective notions of significance, thereby promoting more accurate and principled tense selection.

4. Finally, **incorporating error awareness activities into grammar instruction** can significantly enhance learners’ metalinguistic awareness. By analyzing frequent learner errors and discussing the reasons behind incorrect tense choices, students become more conscious of their own language use. Such reflective practices encourage self-monitoring and gradual internalization of tense distinctions, ultimately leading to improved communicative competence and greater grammatical accuracy.

In conclusion, it is worth mentioning that the Present Perfect Tense and the Past Simple Tense constitute a major area of difficulty for learners of English due to their semantic complexity, contextual dependence, and cross-linguistic differences. The analysis demonstrates that learners’ errors are largely the result of misunderstanding time reference and present relevance rather than lack of grammatical knowledge.

Grounded in established research on tense and aspect, this study clearly shows that difficulties in distinguishing between the Present Perfect Tense and the Past Simple Tense stem largely from insufficient attention to meaning and contextual factors. The findings confirm that a meaning-oriented and context-based approach to tense instruction is essential for developing accurate and functional language use. By combining theoretical insights with targeted pedagogical practices—such as contextualized instruction, contrastive examples, and error awareness activities—teachers can support their students in making principled tense choices. It is certain that such an approach not only enhances grammatical accuracy but also contributes to the development of learners’ overall communicative competence.

References:

1. Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. *The grammar book: An ESL/EFL teacher’s course* (2nd ed.). Heinle & Heinle.1999.
2. Comrie, B. *Aspect*. Cambridge University Press.1976.



3. Leech, G. *Meaning and the English verb* (3rd ed.). Pearson Education. 2004.
4. Lewis, M. *The English verb: An exploration of structure and meaning*. Language Teaching Publications. 1986.
5. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. *A comprehensive grammar of the English language*. Longman. 1985.
6. Swan, M. *Practical English usage* (4th ed.). Oxford University Press. 2016.

UDC 81'25:004:81'373

MODELLE DER ÜBERSETZUNGSÄQUIVALENZ BEI DER ÜBERTRAGUNG DER DEUTSCHEN COMPUTERTERMINOLOGIE INS GAGAUSISCHE

Todorici Tatiana

MA, University Assistant,

Comrat State University,

Comrat, Republic of Moldova

e-mail: tatiana.todorici@gmail.com

orcid id: 0000-0002-0987-317X

Abstract The article explores translation equivalence models applied in the transfer of German computer terminology into the Gagauz language. The focus is placed on the challenges of translating specialized vocabulary into a minority language in the context of digitalization and language contact. The study shows that functional and descriptive equivalence play a key role in ensuring comprehensibility and contributing to the development of Gagauz computer terminology.

Keywords: translation equivalence, computer terminology, specialized translation, minority language, terminology development.

Die fortschreitende Digitalisierung und der intensive technologische Wandel prägen nicht nur gesellschaftliche und wirtschaftliche Prozesse, sondern wirken sich auch nachhaltig auf die Entwicklung von Sprachen aus. Besonders deutlich wird dies im Bereich der Computer- und Informationstechnologien, deren Terminologie sich durch eine hohe Innovationsdynamik, starke Internationalisierung und enge Verbindung zur englischen Sprache auszeichnet. Für viele Sprachen bedeutet dies eine kontinuierliche Anpassung ihres lexikalischen Systems. Minderheitensprachen wie das Gagausische stehen dabei vor besonderen Herausforderungen, da ihre terminologischen Ressourcen begrenzt sind und die Standardisierung fachsprachlicher Lexik noch nicht abgeschlossen ist. In diesem Zusammenhang rückt die Frage nach geeigneten Modellen der Übersetzungsäquivalenz bei der Übertragung der deutschen Computerterminologie ins Gagausische in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses.

Der Begriff der Übersetzungsäquivalenz gehört zu den zentralen Kategorien der Übersetzungswissenschaft. Bereits in den frühen Phasen der Disziplin wurde versucht, die Beziehung zwischen Ausgangs- und Zieltext theoretisch zu fassen. E. Nida unterscheidet bekanntlich zwischen formaler und dynamischer Äquivalenz, wobei erstere auf strukturelle und lexikalische Übereinstimmung abzielt, während letztere die Wirkung des Textes auf den Rezipienten in den Vordergrund stellt [2, S. 159–166]. Für die Fachübersetzung erweist sich insbesondere die dynamische beziehungsweise funktionale Äquivalenz als relevant, da Fachtexte in erster Linie der Informationsvermittlung dienen und für den Zieladressaten verständlich und funktional sein müssen. Auch in den Arbeiten von K. Reiß und H. J. Vermeer wird die Äquivalenz nicht als starres Verhältnis verstanden, sondern im Rahmen der Skopostheorie an den Zweck der Übersetzung gebunden [3, S. 96–105]. Demnach bestimmt der kommunikative Zweck des Zieltextes die Wahl der Übersetzungsstrategien. Diese Sichtweise ist für die Übersetzung von Computerterminologie ins

Gagausische von besonderer Bedeutung, da Zieltexte häufig didaktischen, informativen oder normierenden Charakter haben und sich an Rezipienten richten, die über unterschiedliches Vorwissen verfügen. Ähnlich argumentiert W. Koller, der verschiedene Äquivalenztypen unterscheidet, darunter denotative, konnotative, pragmatische und textnormative Äquivalenz [1, S. 216–224]. Gerade die pragmatische Äquivalenz spielt bei der Fachübersetzung eine entscheidende Rolle, da sie die situativen Bedingungen und Erwartungen der Zielkultur berücksichtigt.

Die deutsche Computerterminologie weist eine heterogene Struktur auf. Einerseits existieren zahlreiche Internationalismen und Anglizismen wie *Software*, *Hardware*, *Browser*, *Download* oder *Update*, die im Deutschen weitgehend unverändert verwendet werden. Andererseits finden sich auch komplexe Komposita wie *Benutzeroberfläche*, *Datensicherung*, *Datenverarbeitung* oder *Netzwerkschnittstelle*, die typische Merkmale der deutschen Wortbildung widerspiegeln. Bei der Übertragung dieser Termini ins Gagausische ergeben sich mehrere Probleme. Zum einen fehlen häufig etablierte terminologische Entsprechungen, zum anderen ist das gagausische Sprachsystem stark durch Sprachkontakt geprägt, insbesondere durch das Russische, Türkische und zunehmend durch das Englische.

Die formale Äquivalenz äußert sich in diesem Kontext vor allem in der direkten Übernahme internationaler Fachbegriffe. So werden Termini wie *Software*, *Internet* oder *Server* häufig ohne wesentliche Veränderungen in gagausische Texte integriert (*software*, *internet*, *server*). Diese Strategie gewährleistet eine hohe Wiedererkennbarkeit und erleichtert den Anschluss an internationale Diskurse, kann jedoch zu einer verstärkten Fremdwortdominanz führen.

Die funktionale Äquivalenz hingegen zielt darauf ab, **die kommunikative Funktion** des Ausgangsterminus im Zieltext abzubilden. Ein deutscher Begriff wie *Benutzeroberfläche* oder *Datenbank* kann beispielsweise durch eine gagausische Wortgruppe wie *Kullanıcı arayüzü* bzw. *Bilgilerin bazası* wiedergegeben werden. Dadurch wird die Verständlichkeit erhöht, auch wenn die terminologische Kompaktheit verloren geht.

Besonders produktiv erweist sich bei der Übersetzung ins Gagausische **die deskriptive Äquivalenz**. Sie kommt vor allem dann zum Einsatz, wenn weder ein etabliertes Lehnwort noch ein funktionales Äquivalent existiert. Ein Terminus wie *Datensicherung* wird in solchen Fällen durch eine erklärende Umschreibung wiedergegeben, z. B. *Bilgileri kompüter içinde saklama hem koruma yontemi*, die den Vorgang des Speicherns und Schützens von Informationen beschreibt. Ähnlich verhält es sich bei Begriffen wie *Cloud-Speicher* (*bilgilerin internet üzärindän saklanması*) oder *Benutzerkonto* (*Kullanıcının bilgileri tefteri*), die häufig nur durch mehrgliedrige Beschreibungen adäquat vermittelt werden können. Diese Strategie ist insbesondere in didaktischen Texten von großer Bedeutung, da sie den Wissenserwerb unterstützt und zur schrittweisen Etablierung neuer Termini beiträgt.

In der Übersetzungspraxis lassen sich zudem **hybride Modelle** beobachten, bei denen verschiedene Äquivalenztypen kombiniert werden. Ein internationaler Terminus kann beispielsweise übernommen und gleichzeitig durch eine gagausische Erklärung ergänzt werden, vgl.

Verschlüsselung (*bilgilerin okunmaması için şifrlenmesi*), *Zugriffsrechte* (*bilgilerä erişim hükukları / icazeleri*), *Datenmigration* (*bilgilerin bir sistemadan başka sistemaya geçirmesi*). Solche Lösungen ermöglichen es, sowohl terminologische Präzision als auch Verständlichkeit zu gewährleisten. Gleichzeitig spiegeln sie den dynamischen Charakter der terminologischen Entwicklung wider und zeigen, dass Übersetzungsäquivalenz als flexibles, kontextabhängiges Konzept zu verstehen ist.

Die Wahl des jeweiligen Äquivalenzmodells hat nicht nur unmittelbare Auswirkungen auf die Qualität der Übersetzung, sondern auch auf die langfristige Entwicklung der gagausischen Fachsprache. Übersetzungen computerbezogener Texte tragen wesentlich zur Terminologiebildung und -standardisierung bei und beeinflussen die sprachliche Gestaltung des digitalen Diskurses [4, S. 45–52]. Für den universitären Unterricht der Übersetzungswissenschaft ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Studierende gezielt auf die Besonderheiten der Fachübersetzung in Minderheitensprachen vorzubereiten und ihnen ein reflektiertes Verständnis von Äquivalenzmodellen zu vermitteln.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Übertragung der deutschen Computerterminologie ins Gagausische einen differenzierten Einsatz verschiedener Modelle der Übersetzungsäquivalenz erfordert. Weder die formale noch die funktionale oder die deskriptive Äquivalenz allein kann den komplexen Anforderungen gerecht werden. Erst ihre situationsabhängige Kombination ermöglicht Übersetzungen, die sowohl verständlich als auch terminologisch angemessen sind und zugleich zur Weiterentwicklung der gagausischen Sprache im Kontext der digitalen Transformation beitragen.

Darüber hinaus ist zu betonen, dass die Übersetzung computerbezogener Terminologie nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern stets in einem breiteren soziokulturellen und sprachpolitischen Kontext verankert ist. Die zunehmende Präsenz digitaler Technologien im Alltag der Sprecherinnen und Sprecher des Gagausischen führt dazu, dass computerbezogene Fachlexik immer häufiger auch außerhalb strikt fachlicher Texte verwendet wird. Dadurch verschwimmen die Grenzen zwischen Fach- und Gemeinsprache, was zusätzliche Anforderungen an die Übersetzung und Terminologiebildung stellt. Übersetzerinnen und Übersetzer übernehmen in diesem Prozess eine vermittelnde Rolle zwischen globalen technologischen Diskursen und lokalen sprachlichen Traditionen [4, S. 98–104].

Zudem erfordert die Erstellung konsistenter gagausischer Fachterminologie die enge Zusammenarbeit zwischen Sprachwissenschaftlern, Informatikern und Pädagogen, um sowohl technische Präzision als auch sprachliche Verständlichkeit zu gewährleisten. Es zeigt sich, dass insbesondere die funktionale Äquivalenz dazu beiträgt, komplexe Konzepte für unterschiedliche Zielgruppen adäquat zu vermitteln. In vielen Fällen müssen Übersetzer innovative Strategien entwickeln, die sowohl die Aufnahme internationaler Fachbegriffe als auch ihre Anpassung an die morphologischen und syntaktischen Regeln des Gagausischen berücksichtigen. Darüber hinaus kann die systematische Dokumentation neu eingeführter Termini die langfristige Standardisierung der Fachsprache unterstützen. Solche terminologischen Datenbanken dienen nicht nur als Nachschlagewerke, sondern auch als didaktisches Instrument für Studierende und Lehrkräfte. Gleichzeitig verdeutlicht die Analyse von Übersetzungsäquivalenzmodellen die Notwendigkeit, flexibel auf sprachliche Innovationen zu reagieren, insbesondere in dynamischen Bereichen wie der Informationstechnologie. Besonders relevant ist in diesem Zusammenhang auch die Schulung von Studierenden in der kritischen Bewertung unterschiedlicher Übersetzungslösungen, um ein Bewusstsein für kulturelle und pragmatische Faktoren zu entwickeln. Übersetzungen müssen nicht nur linguistisch korrekt, sondern auch kontextuell sinnvoll sein, um die Akzeptanz bei den Sprechern zu erhöhen. Schließlich unterstützt die bewusste Anwendung von formaler, funktionaler und deskriptiver Äquivalenz die nachhaltige Weiterentwicklung der gagausischen Fachsprache und fördert zugleich die sprachliche Souveränität der Sprecherinnen und Sprecher im digitalen Raum.

Darüber hinaus eröffnet die systematische Anwendung von Übersetzungsäquivalenzmodellen Möglichkeiten zur Entwicklung standardisierter Terminologien für neue Technologien, die bisher keine gagausischen Entsprechungen besitzen. Die Analyse erfolgreicher Übersetzungen aus anderen Minderheitensprachen kann hierbei als Vorbild dienen und innovative Strategien für die gagausische Fachsprache liefern. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Adaption von Anglizismen, deren Integration sorgfältig abgewogen werden muss, um die Lesbarkeit und Verständlichkeit nicht zu beeinträchtigen. Darüber hinaus zeigt die Forschung, dass die kontinuierliche Schulung von Übersetzerinnen und Übersetzern entscheidend ist, um die Qualität der Fachübersetzungen aufrechtzuerhalten und konsistente Terminologien zu gewährleisten. Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit IT-Experten trägt dazu bei, dass technische Konzepte korrekt erfasst und übertragen werden. Ebenso ist die Einbindung von Feedback aus der Zielgruppe notwendig, um die Praktikabilität und Akzeptanz der Übersetzungen zu prüfen.

Die digitalen Werkzeuge zur Terminologieverwaltung, wie Datenbanken und Glossare, spielen eine zunehmend wichtige Rolle bei der Pflege und Erweiterung der Fachsprache. Gleichzeitig ermöglicht die Verwendung solcher Hilfsmittel die Dokumentation von Varianten und Neuschöpfungen, was für die Normierung unverzichtbar ist. In der Lehre sollten Studierende lernen, wie digitale Ressourcen effektiv eingesetzt werden, um präzise und konsistente Übersetzungen zu erstellen. Schließlich

fördern bewusst eingesetzte Übersetzungsstrategien nicht nur die sprachliche Qualität, sondern auch die langfristige Stabilität und Akzeptanz der gagausischen Fachterminologie im digitalen Umfeld. Abschließend kann festgehalten werden, dass die Modelle der Übersetzungsäquivalenz bei der Übertragung der deutschen Computerterminologie ins Gagausische ein zentrales Instrument zur Beschreibung und Optimierung translatorischer Entscheidungen darstellen. Ihre bewusste und reflektierte Anwendung ermöglicht es, den Herausforderungen der Fachübersetzung in einer Minderheitensprache gerecht zu werden und gleichzeitig einen Beitrag zur sprachlichen und kulturellen Nachhaltigkeit zu leisten.

Bibliographie:

1. Koller, W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Tübingen, 2011.
2. Nida, E. Toward a Science of Translating. Leiden, 1964.
3. Reiß, K., Vermeer, H. J. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen, 1984.
4. Stolze, R. Fachübersetzen. Ein Lehrbuch. Berlin, 2009.

УДК 37.02: 81'246.3

LEARNING AND COMMUNICATION IN MULTILINGUAL CONTEXTS: THE TEACHER-STUDENT PERSPECTIVE

Anghelova Alexandra

English teacher,

TL Dm. Chelenghir,

Avdarma, Republic of Moldova

e-mail: alexandra.iabanji@mail.ru

orcid id: 0000-0001-9974-6555

Abstract The article addresses learning and communication in multilingual primary school contexts where students study Romanian as a second language and English as a foreign language. Multilingualism is viewed as an educational resource, and the teacher's role is examined in terms of mediation, communicative support, and the creation of an inclusive learning environment.

Keywords: multilingualism, primary education, translanguaging, teacher-student communication, language transfer.

The increasing linguistic diversity in contemporary schools has become an increasingly visible reality, particularly at the primary education level. Migration, educational mobility, and early exposure to foreign languages contribute to the development of multilingual educational contexts in which students may learn Romanian as a second language (L2) or English as a foreign language. Within this framework, multilingualism can no longer be regarded solely as a challenge, but rather as a valuable resource for learning and development.

Modern education promotes an inclusive view of language, in which children's linguistic repertoires are valued and integrated into the teaching-learning process. Consequently, the teacher's role becomes essential in facilitating communication, mediating meaning, and creating a climate of linguistic and emotional safety for students.

Multilingualism is defined as an individual's ability to use multiple languages at different levels of proficiency, depending on communicative contexts and needs. The educational literature highlights that the development of skills in one language supports the acquisition of other languages through mechanisms of positive transfer.

Multilingualism is defined as an individual's ability to use multiple languages at varying levels of proficiency, depending on communicative contexts and needs. Educational research emphasizes that the development of skills in one language can support the acquisition of other languages through mechanisms of positive transfer, such as shared vocabulary, grammatical structures, and cognitive strategies. Furthermore, multilingual learners often demonstrate enhanced metalinguistic awareness, problem-solving abilities, and adaptability, which contribute to their overall academic success. As a result, fostering multilingual competence in primary education represents not only a linguistic goal but also a broader educational priority aimed at preparing learners for participation in an increasingly interconnected world.

A fundamental theoretical reference is Jim Cummins' **Linguistic Interdependence Hypothesis**, according to which cognitive and academic skills developed in one language can be transferred and applied in the learning of another language. This perspective supports the idea that a child's mother tongue or dominant language should not be excluded from the educational process, but rather used strategically to support learning in the target language.

Another key concept is **translanguaging**, associated with the research of Ofelia García, which describes the flexible and natural use of the entire linguistic repertoire of multilingual speakers. In the school environment, translanguaging becomes an effective pedagogical tool when guided by the teacher and oriented toward meaning-making, reducing linguistic anxiety, and developing academic language.

In addition, socio-constructivist theories, particularly Lev Vygotsky's view of the **Zone of Proximal Development**, emphasize the importance of social interaction in the learning process. In multilingual contexts, teacher–student dialogue and peer collaboration significantly contribute to concept comprehension and the development of communication skills.

In primary education, the teacher assumes a complex role. In multilingual contexts, the teacher becomes:

1. a **linguistic and cultural mediator**, facilitating students' access to educational content through adapted language and by valuing cultural diversity;
2. a **facilitator of communication**, encouraging interaction, collaboration, and free expression, even when students combine elements from different languages;
3. a **support provider for students with different proficiency levels**, through differentiated instructional strategies and adapted tasks.
4. Teacher–student communication is essential for meaning construction, especially in the case of academic language. The use of clear discourse, structured explanations, language modeling, and the creation of a positive affective climate contribute to increasing students' confidence and active participation.

Applying theoretical principles in the classroom requires the use of concrete strategies adapted to students' age and level of linguistic proficiency.

a) Teacher–Student Communication Strategies

- **Simplification and language modeling**: using short sentences, clear structures, synonyms, and repetition when explaining new concepts;
- **Visual support**: using flashcards, images, gestures, graphic organizers, and visual routines to facilitate comprehension;
- **Checking understanding**: asking simple questions, encouraging paraphrasing (“Can you tell me in your own words what you understood?”), and providing constant feedback.

b) Practical Activities in Romanian (or Russian) and English Language Classes

Students' personal vocabulary journals, including new words in both languages, illustrated and used in short sentences;

Bilingual role-play activities (“At the shop,” “At the library,” “Meeting a new friend”), which stimulate functional communication and reduce fear of making mistakes; Guided translanguaging, allowing students to discuss ideas in the language they feel most comfortable with and subsequently



formulate responses in the target language; Daily bilingual routines (greetings, expressing emotions, discussions about the weather or the calendar), ensuring constant exposure to language; Simple intercultural projects focused on traditions, stories, or games from different cultures, transforming diversity into a pedagogical advantage.

Teaching practice may involve various challenges, such as:

1. Differences in students' proficiency levels, which can be addressed through mixed-ability groups and tasks with progressive difficulty;
2. Students' anxiety toward foreign languages, reduced through games, short activities, and constant encouragement;
3. Language interference and confusion, addressed through guided clarifications, examples, and comparisons, rather than excessive penalization.
4. An open and empathetic teacher attitude significantly contributes to overcoming these challenges.

References:

1. Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
2. Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
3. Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 2, pp. 71–83). New York, NY: Springer.
4. García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
5. García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London, UK: Palgrave Macmillan.
6. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
7. Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

УДК 37.016:811.111.046.16:821

THE ROLE OF READING FICTION IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS IN 10-12 GRADES. INNOVATIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LITERATURE

Costeanova Irina

Master of Education, Bachelor of English Language

Comrat College named after Mihail Cakir,

Comrat, Republic of Moldova

e-mail: irinacosteanova71@gmail.com

orcid id: 0009-0009-7500-080X

Abstract This article examines the role of reading fiction in teaching English to students in grades 10–12. The relevance of the study is determined by the need to develop students' communicative competence, critical thinking, and cultural awareness through authentic literary texts. The study focuses on innovative methods of teaching foreign literature, including extensive reading, digital storytelling, project-based learning, and interactive discussion techniques. The results show that systematic work with literary texts contributes to the improvement of reading skills, vocabulary acquisition, increased motivation, and intercultural competence of students.

Keywords: reading skills, English language teaching, foreign literature, innovative methods, secondary education.

Introduction

In today's world, English language proficiency is considered an integral part of the educational and cultural training of senior high school students. The general education system in the Republic of Moldova is characterized by a focus on developing functional literacy, intercultural dialogue, and students' readiness to continue their education in an international environment. In this context, reading works of fiction in English plays a special role, allowing language learning to be combined with cultural and personal development.

Working with foreign literature in grades 10–12 contributes to the formation of meaningful reading, the expansion of vocabulary, and the development of text interpretation skills. At the same time, traditional forms of literary analysis do not always meet the interests of the current generation of students, which requires the introduction of innovative methodological solutions. The purpose of this article is to analyze the pedagogical potential of reading English-language fiction in teaching English to students in grades 10–12 in the Republic of Moldova and to justify the effectiveness of modern innovative methods of teaching it. The study was conducted in the context of the current challenges of modern education and culture, discussed at international scientific and practical conferences.

Literature is boundless and knows no boundaries. As a product of humanity, literature makes a significant contribution to creativity, revealing unspoken feelings, thoughts, and even hidden events. Many people, scholars, and students today have changed their worldview and have come to appreciate literary works more. As a teacher of English language and literature, I find it very interesting to observe these changes and talk about the benefits of reading to ordinary people and students who now prefer reading to complex gadgets. It cannot be denied that literature also contributes to satisfying our passion for humanity. For example, novels, as a source of literary masterpieces, touch on many topics that reflect the problems of humanity over a long period of time. In this article, we will try to show the importance of vocabulary acquisition through reading novels in an English course for 10th-12th grade high school students, since in our country the curriculum gives preference to the study of structure or grammar rather than the practice of understanding English through reading novels. It would be great to see students at this level acquire comprehension skills and enrich their vocabulary through reading novels.

Theoretical principles of teaching reading in a foreign language

Reading in a foreign language is a multi-level process that includes language perception, comprehension of content, and analytical processing of information. In English language teaching methodology, reading is considered a basic type of speech activity that influences the development of vocabulary, grammatical correctness, and written and oral speech skills [1, pp. 52–54].

In senior classes, reading fiction acquires particular pedagogical value, as students are able to work with texts that are more complex in structure and content. For the Republic of Moldova, which is characterized by a multilingual and multicultural educational environment, the use of English-language literary works contributes to the formation of tolerance, cultural reflection, and understanding of the sociocultural characteristics of the English-speaking world. Analysis of literary texts allows students to understand the relationship between language and culture, as well as to develop critical thinking and argumentation skills [2, pp. 88–90].

Innovative methods of teaching foreign literature

Modern educational practice requires a transition from reproductive teaching methods to active and personality-oriented forms of working with text. In teaching English literature in grades 10–12, the method of extensive reading is becoming increasingly popular, based on regular independent reading of works selected according to the language level and interests of students. This approach contributes to the formation of a positive attitude towards reading and the development of language guessing skills. Considering reading novels as one of the topics, developing reading skills contributes to improving student performance. A strong desire for change in the curriculum is necessary to improve

the quality of education. This can come from the government as the decision-maker, from teachers as direct mentors and leaders in the classroom, and from the students themselves as the subjects of education.

Skimming is a reading process that allows you to get a general idea of a given passage of text. The main goal of skimming is to understand and analyze the main idea of the text, which involves reading quickly and analyzing efficiently. Every passage or text has a theme or main idea that the reader must identify. Therefore, the process involves reading a paragraph or passage from the beginning to the end. The opening and closing paragraphs usually give an idea of the main idea. Both skimming and scanning are necessary for effective reading. When scanning, you can try to find specific information, while when skimming, you can quickly understand the gist of the passage by reading the text. Sometimes the reader may skim a passage out of curiosity and interest, and then review the same passage to write down a name or number that may be useful to him/her.

Digital educational technologies, which are being actively introduced in schools in the Republic of Moldova, have significant potential. The use of e-books, educational platforms, and multimedia resources allows for a wider range of approaches to working with literary texts. Students create digital projects, book trailers, podcasts, and video reviews, which stimulates their creative activity and increases their motivation to learn English.

Project-based research and an interdisciplinary approach allow literary works to be considered in their historical, social, and cultural context. Forms of work such as discussions, analytical essays, role-playing interpretations of characters, and literary debates contribute to the development of communication skills and a deeper understanding of the material read [3, pp. 115–118].

Research results and discussion

During the pedagogical observation of the educational activities of students in grades 10–12, it was found that the systematic inclusion of English-language fiction in the educational process has a noticeable impact on the quality of language training. Students demonstrated a more conscious attitude toward reading, were more actively involved in discussing the content of the works, and showed initiative in completing creative tasks. Understanding what you read is more difficult than it may seem at first glance. It is defined as acquiring knowledge about a text and applying strategies to extract meaning from written form. It involves an active process of extracting meaning from a given text. It allows the reader to form a clear understanding of the text through the effective use of strategic processes, meta cognition, and monitoring and evaluation of comprehension. The reader must have prior knowledge and working memory, basic reading skills, vocabulary, the ability to make inferences, predict, and motivation. The level of text comprehension depends on how the reader uses knowledge beyond the text message.

The survey results showed that most students find working with literary texts more interesting and meaningful than traditional textbook exercises. Analysis of tests and creative assignments indicates an improvement in text comprehension, reasoned expression, and the use of lexical units in context. Students have become more confident in expressing their own opinions, participating in discussions, and using English as a means of educational and cultural communication.

Practical significance of the study

The practical significance of the study is determined by the possibility of directly applying the conclusions obtained in the educational activities of general education institutions in the Republic of Moldova. The approaches to working with English-language fiction presented here can be used when planning English lessons for grades 10–12, as well as when developing elective courses and optional classes. The proposed forms of work, which are focused on actively involving students in the analysis and interpretation of texts, are particularly valuable.

The use of these methodological solutions contributes to increasing motivation to read and developing independent learning skills. The research materials can be adapted for open lessons, extracurricular activities, and school literature clubs.

Scientific novelty of the research

The scientific novelty of the research lies in a comprehensive examination of the role of reading fiction in teaching English to students in grades 10–12 in the context of the modern education system of the Republic of Moldova. The work substantiates the effectiveness of combining traditional reading with digital and project-oriented teaching technologies.

For the first time in this study, innovative methods of teaching English literature (extensive reading, digital storytelling, project-based and interdisciplinary activities) are considered as a holistic system for developing the communicative and intercultural competencies of high school students

Conclusion

Thus, reading fiction plays an important role in teaching English to students in grades 10–12.

The main goal of developing a student's reading comprehension skills is to make him or her an effective reader and independent learner. Scholars noted that materials used for language skills training should be slightly above the student's current level of competence in order to make learning effective. Only through practice can reading skills be improved and mastered. Therefore, the materials used should be designed to help students seek out the best opportunities to improve these skills. The materials should be designed to improve all four language skills, such as summarizing and note-taking, comparing newspaper articles and news bulletins, participating in discussions and debates, improving the lexical structure of sentences, understanding text, and so on. The text should contain meaningful tasks that encourage students to read.

The use of innovative methods of teaching foreign literature allows for increasing the effectiveness of the learning process, developing communicative and intercultural competencies, and forming a lasting interest in reading. Prospects for further research are linked to the expansion of the use of digital resources and the development of integrated courses combining literature and language.

According to Dave Singh, "Teachers follow their own method: after all, the teacher is the main method. Much depends on their personality, manner of presentation, initiative, determination, the means they use, etc. However, there are still important stages in a lesson that no competent teacher can afford to skip without compromising the effectiveness of their teaching."

Bibliography:

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Просвещение, 2020. – 280 с.
2. Grellet F. Developing Reading Skills. – Cambridge: Cambridge University Press, 2019. – 250 p.
3. Harmer J. How to Teach English. – London: Longman, 2018. – 320 p.
4. Ahmadi, M. R., & Pourhoseini Gilakjani, A. (2012). Reciprocal Teaching Strategies and Their Impacts on English Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10), 2053-2060. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.2.10.2053-2060>
5. Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255– 292). New York: Longman.
6. Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a Nation of Readers*. Washington, D. C.: National Institute of Education.
7. Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Challert, D. L., & Goetz, E. T. (1977). Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal*, 14, 367–382.
8. Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 22, 331–346.
9. Brookbank, D., Grover, S., Kullberg, K., & Strawser, C. (1999). Improving student achievement through organization of student learning. (ED 435094).
10. Cziko, G. A. (1980). Language competence and reading strategies: A comparison of first and second language oral reading errors. *Language Learning*, 30, 101-116.



11. Francois Grellet . A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge University Press 1981.
12. Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems the role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127–139

УДК 37.091.385:811.111

PROJECT-BASED LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Mazurencu Natalia

M.A. in Germanic Languages, Bachelor of English Language

M. Chakir College,

Comrat, Republic of Moldova

e-mail: mazurencu1994@gmail.com

orcid id: 0009-0002-5857-6320

Abstract Modern education focuses on developing students' communication skills, especially when learning foreign languages. Project-based learning (PBL) engages students in meaningful collaborative tasks, developing communicative competence, critical thinking, and independence. In English lessons, PBL includes activities such as media magazines, presentations, debates, and research projects. Examples include the "School of the Future," where lyceum students design innovative schools, and the "Ecological Earth," which promotes environmental awareness. PBL increases motivation, helps to work in a team and develops language skills, with teachers acting as facilitators. Despite challenges such as time management and assessment, PBL remains an effective tool for developing communication skills and social responsibility.

Keywords: Project-based learning, communicative competence, English language teaching, lyceum students, media projects, student motivation, collaboration, authentic communication.

Modern education is increasingly focused on improving students' communication skills, especially in the process of learning foreign languages. Communicative competence includes not only knowledge of grammar and vocabulary, but also the ability to use language appropriately in a variety of social and professional situations. As a result, English language teachers are constantly looking for effective methods that promote active communication and promote the development of students' independence.

Project-based learning (PBL) is a personality-oriented approach that combines language learning with meaningful, practice-oriented activities. When working on projects, students use English as an effective means of communication in real situations, rather than as an abstract academic subject, which significantly contributes to the development of their communicative competence.

Communicative competence is generally considered to be a set of several components: linguistic, sociolinguistic, discursive, and strategic competencies. When teaching English, the main goal is to develop students' skills to express their thoughts clearly, understand their interlocutors, participate in discussions and confidently solve communication problems.

Traditional teaching methods, focused mainly on memorizing and reproducing material, often limit students' opportunities in oral practice. Therefore, innovative approaches such as project-based learning are increasingly recognized as effective means of creating authentic communication situations.

Project-based learning is an educational approach that helps students master the knowledge and skills of using a foreign language through long-term collaboration, research projects, debates, and problem-

solving situations. This learning process is characterized by active learning, using digital tools, collaboration, and the development of students' linguistic, creative, and critical thinking skills.

In the context of teaching English, project-based learning activities may include presentations, research assignments, role-playing, debates, and the creation of digital products. These activities encourage students to interact in English, exchange ideas, discuss problems, and use language knowledge in meaningful communication situations.

Project-based learning creates a natural environment for authentic communication. During the process of working on projects, students discuss ideas, exchange opinions, ask questions, and present the results of their work. This interaction contributes to the development of speaking, listening, reading, and writing skills.

In addition, project-based learning helps to reduce students' language anxiety and remove the language barrier, as students focus on completing practical tasks rather than on the fear of making a mistake. Group work promotes collaboration, learning from each other, and developing social skills, while the teacher acts as a consultant and advisor.

Project activities provide students with effective opportunities to develop critical thinking, creativity, and practical skills. Depending on teaching goals, structure, and expected results, projects can be classified as follows.

Research-oriented projects boast a well-defined framework, precise objectives, a methodical approach to gathering data from credible sources, and quantifiable outcomes, closely mirroring a scientific investigation. Engaging in such projects cultivates analytical prowess, sharpens critical thinking skills, and hones the ability to work autonomously.

Creative projects, often seen in educational settings like schools and lyceums, diverge from research projects by forgoing rigid structures and formal presentations. Students may produce pieces like newspaper articles, essays, game designs, theatrical performances, or artistic creations. These projects prioritize ingenuity, personal expression, and active participation, rather than strict methodological adherence.

Information-based projects are centered on amassing data regarding a specific subject, occurrence, or individual. Frequently interwoven with research-driven projects, they involve collecting, organizing, and evaluating information, culminating in a report, presentation, or infographic.

Practice-driven projects are distinguished by a specific deliverable and a focus on addressing a particular problem. Students utilize their knowledge and skills to build a model, create a tangible product, or implement a tailored solution. These projects nurture practical expertise and cultivate problem-solving abilities.

Interdisciplinary projects, typically conducted outside of regular class hours, integrate multiple academic disciplines. Students leverage knowledge from diverse fields to tackle intricate challenges that span social, scientific, or environmental domains.

Other project styles meld research, creative, and practical elements, permitting flexible adaptation to the learning aims and student interests. The variety of project types enables educators to foster both academic and social proficiencies in students, boosting their motivation and engagement, while simulating authentic, real-world scenarios.

Examples of project assignments include creating a class magazine, preparing presentations on socially significant topics, conducting interviews, and developing multimedia projects. These tasks simulate real communication situations and increase students' motivation to use English.

A highly effective project involves creating *a media magazine*. In this project, each student is assigned a specific newspaper or magazine for analysis. Over a certain period, students regularly visit the official website of the selected publication and collect approximately 50 news articles. Based on the collected materials, students create their own media magazines, analyzing topics, vocabulary, presentation style, and possible author bias. At the final stage, students evaluate the publication, determine its main themes and sources, and assess its overall information policy.

Another example is the “*School of the Future*” project, which focuses on modern educational trends. High school students (grades X–XII) explore innovative teaching methods and collaboratively design



their vision of a future-oriented school. The project includes research, group work, design, and presentation. As a result, students create a layout or multimedia presentation and defend their project. This project develops communication skills, project thinking, and a conscious attitude toward education and career choice.

The “**Ecological Earth**” project involves students in exploring environmental problems. Through research and creative tasks, students analyze ecological issues, compare natural and damaged ecosystems, create models, and propose solutions. This project develops ecological awareness, analytical thinking, collaboration, and communicative competence.

Students can effectively express themselves in creativity through a **video creation project**. This activity stimulates their creativity, teaches them to use digital tools confidently, work in a team and logically organize information. Each participant gets the freedom to choose a topic for their video, independently determines its purpose and distributes tasks within their group. This is followed by the stage of data collection and analysis, script writing and visual component planning. Then there is shooting and editing, where the video is complemented by texts, graphics and music. The result is a finished video product, which is then shown to an audience – a classroom or at school events. This format promotes the development of creative thinking, communication skills, and the ability to work in a group.

The project, which allows students to broaden their horizons about the traditions of English-speaking countries, is to create a **brochure** with tips. In the brochure, students, based on the information they have studied and the materials they have viewed, give recommendations on what should be done in the country, what absolutely should not be done, and how to comply with local rules of conduct and etiquette.

The main advantages of project-based learning include increased motivation to learn, the development of communication and social skills, the integration of all types of speech activity and the formation of students' independence. Students become more confident in using English and develop a positive attitude towards learning it. The teacher also acts as an assistant and consultant.

At the same time, project-based learning comes with **certain challenges**, such as time management, evaluation difficulties, and the need for careful planning. To overcome these problems, it is important for the teacher to define clear instructions, assessment criteria in advance, and provide ongoing support to students at all stages of the project.

Project-based learning is a productive way to develop students' communicative competence in teaching English. By involving students in thorough, collaborative, and practice-oriented activities, this approach promotes the use of language in real-world communication situations. Despite certain difficulties, the advantages of project-based learning make it an effective pedagogical tool for teaching a foreign language.

Bibliography:

1. Harmer, J. *How to Teach English*. Longman, 2015.
2. Polat, E.S. *Project Method in Foreign Language Lessons. Foreign Languages at School*, 2009.
3. Richards, J. C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University, 2006. Press.
4. Thomas, J. W. *A Review of Research on Project-Based Learning*. Autodesk Foundation, 2000.

CZU 37.091.26: 811.135.1'243

PROVOCĂRI ACTUALE ÎN EVALUAREA RECEPTĂRII ORALE ÎN CAZUL LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ

Iftime Alina

lector limba română

Institutul Limbii Române București, România / Universitatea Ankara, Türkiye

e-mail: alinaiftime@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-0697-1030

Abstract The assessment of listening comprehension is an essential component of the foreign language teaching and learning process, reflecting students' actual capacity for effective communication. In the context of Romanian as Foreign Language, this evaluation faces several specific challenges, ranging from establishing objective criteria to managing subjectivity and integrating technology.

Beyond simple passive listening, oral comprehension involves complex cognitive processes, from decoding sounds to interpreting the speaker's intent. This article analyses these difficulties and explores methodological solutions, aiming to contribute to the development of valid and reliable evaluative practices. Emphasis is placed on the transition from standard teaching materials to authentic sources, as well as the need for assessment grids that balance linguistic accuracy with pragmatic efficiency.

Keywords: Romanian as Foreign Language, assessment, oral comprehension

1. Introducere

În didactica modernă a limbilor străine, competența orală este considerată un indicator principal al succesului în învățare, deoarece capacitatea de a interacționa, de a exprima idei și de a negocia sensuri în timp real stă la baza comunicării.

Deși mult timp neglijată, înțelegerea orală a intrat în centrul atenției începând cu anii '70, odată cu introducerea documentelor autentice în sala de clasă. Voința de a pune cursanții în contact cu diverse situații de comunicare și forme ale discursului oral a condus la studii aprofundate care au demonstrat că înțelegerea orală nu se limitează la simple activități de discriminare auditivă. Procedurile metodologice actuale diferențiază clar înțelegerea de exprimare, favorizând în același timp interacțiunea dintre cunoștințele și abilitățile necesare pentru dezvoltarea competențelor lingvistice:

„La volonté de mettre les apprenants au contact de diverses formes orales, diverses situations de communication, de proposer plusieurs stratégies de compréhension, a entraîné des études approfondies dans le domaine. La compréhension de l'oral ne se limite plus à des activités de discrimination auditive et les procédures méthodologiques différencient bien la compréhension de l'expression tout en favorisant l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis pour développer telle ou telle compétence.” [1, pp. 148-149]

Spre deosebire de competența scrisă, care poate fi evaluată post-factum pe baza unor criterii bine definite precum gramatica sau coerența, evaluarea orală trebuie să ia în considerare aspecte dinamice precum fluența, pronunția, intonația și gestionarea situațiilor de comunicare. Evaluarea acestei competențe este, prin natura sa, complexă și pluridirecțională.

2. Comentarii asupra evaluării competenței de înțelegere orală

Evaluarea competenței de înțelegere orală (ascultare) este o componentă esențială a procesului didactic, care se confruntă cu provocări distincte față de evaluarea celorlalte competențe lingvistice. Evaluarea receptării audio este considerată de mulți cercetători ca fiind una dintre cele mai dificile sarcini de testare, din cauza proceselor psiholingvistice invizibile care au loc în mintea cursantului. Dincolo de simpla ascultare pasivă, înțelegerea orală implică procese cognitive complexe, de la decodarea sunetelor până la interpretarea intenției vorbitorului. Profesorul Jack C. Richards susține

că, în timpul evaluării, cursantul activează simultan două mecanisme cognitive:

a. **Procesarea ascendentă (Bottom-up):** Identificarea elementelor lingvistice (sunete, cuvinte, structuri gramaticale): „Bottom-up processing reffers to using the incoming input as the basis for understanding the message. Comprehension begins with the data that has been received which is analysed as successive levels of organization – sounds, words, clauses, sentences, texts – until meaning is arrived at. Comprehension is viewed as a process of decoding. The listener’s lexical and grammatical competence in a language provides the basis for bottom-up processing” [2, p. 4]. În RLS, evaluarea trebuie să verifice dacă elevul distinge nuanțele fonetice ale limbii române care pot schimba sensul.

b. **Procesarea descendentă (Top-down):** Utilizarea contextului și a cunoștințelor extralingvistice. „Top-down processing refers to the use of background knowledge in understanding the meaning of a message. [...] Background knowledge may take several forms. It may be previous knowledge about the topic of discourse, it may be situational or contextual knowledge, or it may be knowledge in the form of „schemata” or „scripts” – plans about the overall structure of events and the relationships between them.” [2, p. 7]

O evaluare validă trebuie să includă itemi care testează dacă elevul poate anticipa sau deduce sensul unor fragmente neclare folosind logica discursului.

Impactul „zgomotului” și al autenticității: Din punct de vedere științific, evaluarea bazată pe înregistrări de studio (perfect articulate) este adesea criticată pentru lipsa de validitate ecologică. Documentele autentice — precum anunțurile publice sau fragmentele radio — introduc variabile precum accentul regional, eliziunile și ritmul natural. Evaluarea acestor elemente permite determinarea gradului de adaptare a cursantului la realitatea limbii române vorbite.

Sarcina cognitivă și memoria de lucru: Un aspect critic în testarea receptării audio este reprezentat de „presiunea liniară” a discursului. Spre deosebire de lectura unui text, unde cursantul are control asupra ritmului de procesare, ascultătorul este condiționat de un flux informațional ireversibil. Din perspectivă psiholingvistică, evaluarea trebuie să fie riguros calibrată pentru a evita supraîncărcarea memoriei de lucru. Dacă itemii testului sunt formulați prin fraze prea lungi sau solicită reținerea unor detalii excesive, instrumentul de evaluare riscă să măsoare mai degrabă capacitatea mnemică (memoria de scurtă durată) a cursantului și mai puțin competența sa reală de decodare a limbii române. În acest sens, literatura de specialitate [3] recomandă utilizarea unor sarcini care să permită descărcarea efortului cognitiv, cum ar fi utilizarea de repere vizuale sau întrebări care urmează strict ordinea cronologică a fluxului audio.

3. Provocări specifice în evaluarea înțelegerii orale

Evaluarea înțelegerii orale în contextul RLS (româna ca limbă străină) este condiționată de o serie de variabile care pot afecta validitatea și fidelitatea instrumentelor de testare. Identificarea acestora este crucială pentru proiectarea unor itemi care să măsoare competența lingvistică reală, decuplată de factori perturbatori externi sau cognitivi.

3.1. Caracterul tranzitoriu al stimulului sonor și procesarea liniară: Spre deosebire de receptarea mesajului scris, care permite recursivitatea (relectura), înțelegerea orală este marcată de natura efemeră a stimulului. Acest fenomen impune cursantului o procesare liniară și imediată, generând o presiune cognitivă ridicată asupra memoriei de scurtă durată. În absența posibilității de a reveni asupra segmentelor ambigue, procesul de decodare necesită o viteză de reacție care poate distorsiona rezultatele dacă debitul verbal al materialului audio nu este calibrat conform nivelului de referință (A1-C2).

3.2. Autenticitatea discursului și variabilitatea registrelor: O evaluare validă din punct de vedere ecologic trebuie să reflecte diversitatea registrelor lingvistice (formal, informal, colocvial) și a variațiilor fonetice (accente regionale, eliziuni specifice vorbirii rapide). Utilizarea exclusivă a materialelor didactice cu articulare hiper-corectă și ritm lent creează o imagine artificială a competenței, cursantul fiind adesea incapabil să transfere abilitățile demonstrate în test către situațiile de comunicare autentice, marcate de „zgomot lingvistic” și spontaneitate.

3.3. Factori distractori și calitatea semnalului acustic: Performanța în sarcinile de ascultare este direct

proporțională cu puritatea semnalului audio. Factori externi precum zgomotul de fundal, suprapunerea canalelor de comunicare sau calitatea tehnică deficitară a înregistrării nu reprezintă doar obstacole fizice, ci cresc efortul de procesare necesar, penalizând cursanții care, deși posedă competența lingvistică necesară, eșuează în filtrarea distorsiunilor externe.

3.4. Competența pragmatică și decodarea subînțelesurilor culturale: Înțelegerea profundă a unui mesaj în limba română depinde de capacitatea de a descifra indicii pragmatici și culturali (ironia, metafora, actele de limbaj indirecte). Pentru un non-nativ, aceste nuanțe sunt adesea „invizibile” în absența unei competențe socio-culturale solide. Evaluarea trebuie, deci, să includă itemi de tip inferențial care să testeze nu doar recepția literală, ci și interpretarea corectă a intenției comunicative a locutorului.

3.5. Obiectivitatea evaluării - între subiectivitatea umană și rigoarea grilelor: Un risc major în evaluarea orală îl reprezintă variabilitatea inter-evaluatori. Percepțiile subiective asupra „calității” pronunției sau a fluenței pot altera scorurile în absența unor descriptori de performanță binari sau scalari foarte preciși. Standardizarea evaluării depinde de elaborarea unor grile de corectare care să reducă marja de interpretare și să asigure o echitate procedurală pentru toți candidații.

3.6. Dilema echilibrului între acuratețea structurală și eficiența comunicativă: Proiectarea descriptorilor de performanță impune o abordare echilibrată: focalizarea excesivă pe corectitudinea gramaticală poate inhiba procesele de producție și receptare spontană, în timp ce o orientare exclusivă către succesul comunicativ (înțelegerea sensului global) poate masca lacune structurale severe. Un sistem de evaluare riguros trebuie să pondereze cele două dimensiuni, valorificând atât rigoarea lingvistică, cât și funcționalitatea comunicării.

3.7. Impactul factorilor afectivi - anxietatea performanței: Evaluarea înțelegerii orale este intrinsec legată de starea afectivă a cursantului. Teama de a nu „capta” un cuvânt cheie și presiunea timpului pot declanșa un nivel ridicat de anxietate, care blochează procesele cognitive superioare. În acest context, rezultatul testării riscă să reflecte reziliența emoțională a individului mai degrabă decât nivelul său real de competență în limba română, impunând necesitatea unor strategii de testare care să minimizeze stresul evaluativ.

4. Metode și tipuri de sarcini de evaluare

Pentru a asigura o evaluare echitabilă și relevantă, este recomandat să se utilizeze o varietate de sarcini care să acopere o gamă largă de abilități, de la înțelegerea globală până la cea a detaliilor specifice.

Sarcini care vizează înțelegerea globală: Acestea vizează înțelegerea ideii principale a unui document audio. Exemple de sarcini:

- **Identificarea subiectului:** „Despre ce vorbește persoana?”
- **Asocierea titlului corect:** „Alegeți titlul care se potrivește cel mai bine textului.”
- **Identificarea intenției:** „Care este scopul vorbitorului (să informeze, să convingă, să-i mulțumească)?”

Sarcini care vizează înțelegerea detaliată: Acestea testează capacitatea cursantului de a extrage informații specifice dintr-un mesaj. Exemple de sarcini:

- **Completarea unui tabel:** „Ascultați anunțul și completați informațiile (dată, oră, loc).”
- **Întrebări cu variante multiple:** „Cine a făcut X? a) Y, b) Z, c) W.”
- **Întrebări deschise:** „Ce a spus vorbitorul despre ...?”

Sarcini de tip inferențial: Acestea evaluează capacitatea de a deduce informații care nu sunt spuse explicit, bazându-se pe context și ton. Exemple de sarcini:

- **Identificarea sentimentelor:** „Ce emoție exprimă vorbitorul?”
- **„Predicting the outcome”:** „Ce crezi că se va întâmpla mai departe?”

Exemplu: „Anunț la Radio” – nivel B1 (Voce masculină, energică și plină de entuziasm)

Bună ziua, dragi ascultători ai postului nostru de radio, Frecvența Zilei! Astăzi avem o veste extraordinară pentru toți iubitorii de artă și cultură. Sâmbătă, pe 13 septembrie, va avea loc o expoziție inedită de sculptură și pictură la Galeria de Artă „Lumina”, situată pe strada Trandafirilor, numărul 25. Evenimentul va începe la ora 18:00 și va include lucrări ale artiștilor locali, dar și ale unor nume internaționale.

Invitatul serii va fi celebrul critic de artă, domnul Dan Caragea. Domnul Caragea ne va oferi o



perspectivă unică asupra evoluției artei contemporane. Dar surprizele nu se opresc aici! Vizitatorii vor avea ocazia să participe la o tombolă cu premii, iar marele premiu este o lucrare originală a artistului Corneliu Vasilescu.

Pentru a participa, tot ce trebuie să faceți este să vă înregistrați la intrare. De asemenea, trebuie să știți că intrarea este liberă, dar numărul de locuri este limitat. Așa că vă invităm să ajungeți la timp. Vă așteptăm cu drag! Sâmbătă, 13 septembrie, ora 18:00, la Galeria de Artă „Lumina”.

Sugestii de sarcini de evaluare

1. Sarcini înțelegere generală

- **Identificarea subiectului:** Despre ce vorbește persoana la radio?
- **Asocierea titlului corect:** Alege titlul care se potrivește cel mai bine textului:

a) O nouă carte a lui Dan Caragea.

b) Un eveniment muzical de sâmbătă.

c) Anunțul unei expoziții de artă.

- **Identificarea intenției:** Care este scopul vorbitorului? (să informeze, să convingă, să-i mulțumească)

2. Sarcini extragere de informații specifice

- **Completarea unui tabel:** Ascultați anunțul și completați informațiile:

- **Data evenimentului:**

- **Ora de începere:**

- **Locația (nume și adresă):**

- **Întrebări cu variante multiple de răspuns:** Cine este invitatul serii?

a) Dan Caragea

b) Corneliu Vasilescu

c) Un reprezentant al postului de radio

- **Întrebări cu răspuns deschis:** Ce trebuie să facă oamenii pentru a participa la tombolă?

3. Sarcini de tip inferențial (deducerea informațiilor implicite)

- **Identificarea sentimentelor:** Ce emoție exprimă vorbitorul pe parcursul anunțului? Justificați răspunsul pe baza tonului vocii.

- **Predicting the outcome (anticipare):** Ce credeți că se va întâmpla dacă oamenii nu ajung la timp la eveniment?

- **Identificarea publicului țintă:** Cui credeți că i se adresează acest anunț?

Răspunsuri la sarcini înțelegere globală:

- **Identificarea subiectului:** Persoana vorbește despre o expoziție de artă.

- **Asocierea titlului corect:** c) Anunțul unei expoziții de artă.

- **Identificarea intenției:** Scopul vorbitorului este să informeze publicul despre eveniment și să-l convingă să participe.

Răspunsuri la sarcini înțelegere detaliată:

- **Completarea unui tabel:**

Data evenimentului: Sâmbătă, 13 septembrie

Ora de începere: 18:00

Locația (nume și adresă): Galeria de Artă „Lumina”, pe strada Trandafirilor, numărul 25.

- **Întrebări cu variante multiple de răspuns:** b) Dan Caragea.

- **Întrebări deschise:** Pentru a participa la tombolă, oamenii trebuie să se înregistreze la intrare.

Răspunsuri la sarcini de tip inferențial:

- **Identificarea sentimentelor:** Vorbitorul exprimă entuziasm și bucurie, deoarece tonul său este energic și folosește cuvinte precum „extraordinară” și „surprize”.

- **Predicting the outcome:** Cel mai probabil, dacă oamenii nu ajung la timp, nu vor mai găsi locuri, deoarece anunțul specifică faptul că numărul de locuri este limitat.

- **Identificarea publicului țintă:** Acest anunț se adresează în principal iubitorilor de artă și cultură, precum și persoanelor interesate de evenimente locale.

3. Criterii de evaluare și bune practici

O evaluare riguroasă necesită criterii clare și o aplicare consecventă.

- **Diversitate contextuală:** Probele de evaluare ar trebui să includă contexte diverse, de la conversații cotidiene (la piață, în birou) la știri, anunțuri publice sau fragmente din emisiuni radio, în funcție de nivelul de competență lingvistică.
- **Numărul de audiții:** O bună practică este să se permită două audiții ale textului, prima pentru a înțelege ideea generală și a doua pentru a se concentra pe detalii.
- **Grile de evaluare:** Evaluatorul trebuie să dispună de o grilă de evaluare detaliată, care să stabilească clar punctajul pentru fiecare tip de sarcină. De exemplu, un răspuns corect la o întrebare de verificare a înțelegerii detaliate valorează mai mult decât identificarea subiectului principal.
- **Feedback formativ:** Pe lângă nota finală, este esențial ca profesorul să ofere un feedback constructiv. Analiza greșelilor, discuția despre motivele pentru care unii termeni au fost neînțeleși și propunerea de strategii de ascultare activă contribuie la îmbunătățirea competenței pe termen lung.

Grilă de evaluare

Această grilă a fost creată pentru a evalua performanța unui cursant în rezolvarea sarcinilor bazate pe documentul audio „Anunț la Radio”. Grila analizează trei competențe esențiale: înțelegerea globală, înțelegerea detaliată și capacitatea de a face inferențe.

- **Punctaj total: 10 puncte**

Criteriu de evaluare	Descriere	Punctaj maxim	Punctaj obținut
1. Sarcini înțelegere globală	Cursantul demonstrează înțelegerea corectă a subiectului principal al materialului audio și a intenției vorbitorului.	3 puncte	
2. Sarcini înțelegere detaliată	Cursantul extrage cu precizie informațiile specifice din documentul audio (dată, oră, locație, nume etc.). Răspunsurile sunt corecte și complete.	4 puncte	
3. Sarcini de tip inferențial	Cursantul deduce informații implicite, precum emoțiile sau contextul, și își justifică răspunsurile pe baza indiciilor din materialul audio.	3 puncte	

Detalierea punctajului

- **Punctaj pentru sarcini înțelegere globală (total 3 puncte):**
 - **Identificarea subiectului:** 1 punct (răspuns corect)
 - **Asocierea titlului:** 1 punct (răspuns corect)
 - **Identificarea intenției:** 1 punct (răspuns corect)
- **Punctaj pentru sarcini înțelegere detaliată (total 4 puncte):**
 - **Completarea tabelului:** 2 puncte (0,5 puncte pentru fiecare informație corectă: dată, oră, nume, adresă)
 - **Item cu variante multiple:** 1 punct (răspuns corect)
 - **Întrebare cu răspuns deschis:** 1 punct (răspuns corect și complet)
- **Punctaj pentru sarcini de tip inferențial (total 3 puncte):**
 - **Identificarea sentimentelor:** 1,5 puncte (1 punct pentru identificarea emoției + 0,5 puncte pentru justificare)
 - **Anticiparea rezultatului:** 1,5 puncte (1 punct pentru predicție + 0,5 puncte pentru justificare)

Aprecieri finale

- **9-10 puncte (Foarte bine):** Cursantul a demonstrat o înțelegere excelentă a documentului la toate nivelurile.
- **7-8,5 puncte (Bine):** Cursantul a înțeles bine documentul, dar a avut mici erori la sarcinile de detaliu sau inferențiale.
- **5-6,5 puncte (Suficient):** Cursantul are dificultăți în a extrage informații detaliate și în a face

inferențe, dar a înțeles ideea generală.

- **Sub 5 puncte (Necesită îmbunătățiri):** Cursantul a demonstrat o înțelegere redusă a documentului, având nevoie de exerciții suplimentare.

4. Soluții și strategii

Dificultățile în evaluarea înțelegerii orale în RLS pot fi depășite prin implementarea unor soluții și strategii bine definite. Acestea se concentrează pe diversificarea materialelor, pe crearea de sarcini adaptate și pe formarea continuă a capacității de ascultare a cursanților.

- **Diversificarea materialelor audio:** Este esențial să se utilizeze o gamă largă de materiale audio, care să reflecte varietatea de situații de comunicare din viața reală. O înțelegere solidă a limbii nu se bazează doar pe dialoguri standard, ci și pe expunerea la diferite registre și accente.

- **Folosirea de surse autentice:** La nivel A1, A2, B1 putem recurge și la înregistrări special create pentru cursuri, dar la nivelul B2, C1, C2, se recomandă fragmente din știrile de la radio, podcast-uri, interviuri sau fragmente din filme românești. Acestea includ un ritm natural al vorbirii, pauze, ezitări și intonații specifice, care sunt esențiale pentru a testa înțelegerea în contexte autentice.

- **Adaptarea la nivelul de dificultate:** Materialele trebuie selectate și adaptate la nivelul de competență al cursanților. De exemplu, pentru începători, se pot folosi anunțuri scurte sau instrucțiuni simple, în timp ce pentru avansați, se pot utiliza dezbateri complexe sau conferințe.

- **Crearea de sarcini variate și progresive:**

Sarcina de evaluare trebuie să testeze nu doar capacitatea de a reține informații, ci și pe cea de a le procesa și de a le utiliza. În evaluarea înțelegerii orale, răspunsurile solicitate cursantului ar trebui să minimizeze efortul de scriere sau vorbire (de exemplu, prin itemi cu alegere multiplă, tabele sau scheme), astfel încât rezultatul să reflecte strict ceea ce s-a înțeles, nu capacitatea elevului de a formula fraze corecte în scris sub presiunea timpului.

Sarcini de înțelegere globală: Acestea vizează ideea principală și scopul general al mesajului.

Exemplu: „Ascultați anunțul și alegeți varianta care se potrivește cel mai bine: a) reclamă la un produs, b) invitație la un eveniment etc.”

Sarcini de înțelegere detaliată: Acestea cer extragerea de informații specifice, cum ar fi nume, date, ore sau locații. **Exemplu:** „Notați pe foaie data și ora la care are loc evenimentul.”

Sarcini de înțelegere inferențială: Acestea testează capacitatea de a deduce informații care nu sunt spuse explicit, bazându-se pe context, intonație sau tonul vocii. **Exemplu:** “Bazat pe tonul vocii, ce emoție a simțit vorbitorul în momentul anunțului?”

- **Promovarea ascultării active și a feedback-ului:** Încurajarea ascultării active prin tehnici specifice și oferirea constantă a feedback-ului formativ (sfaturi personalizate). Acest proces ajută la identificarea problemelor specifice (de exemplu, dificultăți în a distinge sunetele sau în a înțelege un anumit accent).

- **Antrenarea tehnicilor de ascultare:** Cursanții pot fi învățați să asculte pentru a extrage informații specifice (ascultare selectivă) sau pentru a înțelege ideea generală (ascultare globală). O activitate utilă este „prediction”, unde cursanții ascultă doar o parte dintr-un document și trebuie să anticipeze ce va urma.

5. Concluzii

Evaluarea competenței orale în româna ca L2 rămâne un domeniu de cercetare și dezvoltare. Succesul nu constă în eliminarea completă a subiectivității, ci în gestionarea ei prin metode riguroase și transparente. O evaluare eficientă trebuie să fie nu doar un mijloc de măsurare, ci și o parte integrantă a procesului de învățare, motivând cursanții și ghidându-i în evoluția lor lingvistică. Viitorul stă în combinarea unor metodologii solide cu instrumente inovatoare, creând astfel un cadru de evaluare echitabil și relevant.

Bibliografie:

1. Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4^e édition), Grenoble : PUG.

2. Richards, J. C. (2008), *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*, Cambridge University Press.
3. Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012), *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge.

УДК 811.512.162

ЭТИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ «ЧЕСТЬ» В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Аллахвердиева Вафа

доктор философии по филологии, старший преподаватель

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджанская Республика,

e-mail: vefabsu@mail.ru

orcid id: 0000-0002-3429-7311

Abstract The ethical concept of “honor” represents an essential socio-ethical category that encompasses a person's moral qualities, self-esteem, and societal recognition. It reflects a commitment to high moral standards, often linked to tradition, and is closely tied to personal dignity and societal values. The concept of honor includes several key components: moral-ethical characteristics (honesty, integrity, nobility, and loyalty), self-respect, social evaluation, and adherence to high ideals of justice and truth. Furthermore, it is metaphorically portrayed through concepts of purity, height, and fall, which reflect its significance in different contexts.

In Azerbaijani culture, the concept of honor is deeply intertwined with national identity, traditions, and moral values, emphasizing both personal and collective dimensions. Honor is reflected in behavior, language, etiquette, and interpersonal relations. It is considered a core aspect of societal relationships, with expressions such as “family honor” and “guest honor” highlighting its importance in shaping societal interactions.

The ethical concept of honor in Azerbaijani culture continues to play a significant role in shaping social behavior, personal relationships, and national identity.

Keywords: honor, Azerbaijani culture, moral values, identity, language, folklore, ethics, reputation, traditions, social norms

Этический концепт «честь» представляет собой важную социально-этическую категорию, которая охватывает совокупность моральных качеств человека, заслуживающих уважения (например, честность, порядочность), его самооценку и признание в обществе. Он включает в себя чувство собственного достоинства и приверженность высоким нравственным стандартам, часто сопряженным с традициями. Это многогранный культурный феномен, который отражает взгляды общества на то, что является правильным, а его утрата воспринимается как «падение» или «осквернение».

Основные компоненты концепта «честь» следующие:

Морально-этические характеристики: честность, добросовестность, порядочность, благородство, верность обязательствам.

Самоуважение: чувство собственного достоинства, защита личной неприкосновенности.

Социальная оценка: уважение и признание со стороны общества, репутация.

Принципы поведения: приверженность высоким идеалам, готовность защищать справедливость и правду.

Образные и метафорические проявления. «Чистота»: невозможно запятнать честь, она кристально чиста. «Высота»: честь, вознесенная на высокий уровень, гордость за поднятую голову. «Падение»: уронить честь, попасть в грязь.

Культурные особенности. В различных культурах этот концепт может иметь свои особенности (например, в Китае это понятие связано с «сохранением лица»).

В русской культуре «честь» часто ассоциируется с историческими образами, такими как воинская или офицерская честь, а также с понятием долга и верности [3, с. 117].

Этический концепт «честь» в азербайджанской лингвокультуре является одним из центральных понятий, тесно связанным с национальной идентичностью, традициями и моральными ценностями. Он включает в себя как личностные, так и социальные аспекты, проявляясь в поведении, языке, этикете и межличностных отношениях. Важность чести в Азербайджане может быть прослежена через язык, культуру, историю и религию.

Вот некоторые ключевые моменты, которые помогут понять концепт «чести» в азербайджанской культуре:

Связь с традиционным мировоззрением. Азербайджанская культура, как и многие другие культуры Востока, в значительной степени основана на патриархальных ценностях. Честь здесь не только личная, но и коллективная. Она включает в себя не только репутацию человека, но и репутацию его семьи, рода и даже всей нации. Утрата чести может восприниматься как величайшее оскорбление, что порой приводит к крайне серьезным последствиям.

Честь как основа взаимоотношений в обществе. Азербайджанское общество традиционно ценит уважение к старшим, честность, гостеприимство и благородство. Взаимоотношения между людьми часто определяются через призму чести. Например, выражение «честь рода» означает обязанность защищать доброе имя своей семьи, а любые действия, которые могут поставить под сомнение эту честь, воспринимаются как тяжкое нарушение. Институт гостеприимства, когда гость всегда является «почетным» и его «честь» должна быть защищена, также является важной частью культурного кода.

Честь в языке и фольклоре. В языке можно найти множество выражений, связанных с понятием чести. В азербайджанских пословицах, поговорках, песнях и стихах часто упоминается ценность чести: *Namussuz yaşamaqdan ölmək min pay yaxşıdır* (Лучше умереть, чем жить без чести.), *Varını itirən az şey itirər, namusunu itirən çox şey* (Тот, кто теряет свое богатство, теряет немного, а тот, кто теряет свою честь, теряет многое.). В фольклоре, в том числе в поэзии, огромное значение придается защите чести, а также отстаиванию собственного достоинства.

Мораль и этика. Важным аспектом является моральная ответственность человека перед собой и перед окружающими. Честь в азербайджанской культуре не является абстрактным понятием, а имеет практическое применение в повседневной жизни. Примером является традиция защитить женщину от оскорблений или нападков, так как ее честь часто ассоциируется с честью семьи. Так же важны элементы чести в сфере бизнеса и политики, где соблюдение обещаний и честность в отношениях с партнерами играет ключевую роль.

Роль чести в семье. Семья в азербайджанской культуре стоит в центре многих моральных норм, и честь семьи является важнейшим фактором, влияющим на поведение ее членов. Утрата чести может касаться не только отдельного человека, но и всей семьи. Например, если мужчина теряет свою честь (например, в ходе предательства или поступка, противоречащего нормам общества), это может негативно сказаться на репутации его всей семьи.

Честь в религиозной и духовной традиции. Ислам, как основная религия Азербайджана, также связывает понятие чести с моральными и этическими нормами. Честь человека, по мнению многих духовных лидеров, заключается в соблюдении законов Шариата, честности, праведности и правдивости. Это также касается защиты слабых, защиты прав женщин и детей, а также соблюдения обязательств перед другими людьми.

Современные изменения в восприятии чести. В последние десятилетия в Азербайджане, как и во многих других странах, наблюдается некоторое изменение восприятия чести. Глобализация, влияние западных ценностей, а также экономические и социальные изменения

вносят коррективы в традиционные представления. Тем не менее, понятие чести все равно остается важным в культурном контексте, особенно в более консервативных слоях общества. В азербайджанской лингвокультуре этический концепт «честь» выражается через множество лексических единиц, которые могут быть как прямыми, так и образными: *namus*, *ar*, *şəraf*, *ləyaqət*, *ehtiram*, *hörmət*, *izzət*, *vüqar*, *qürur*, *abır*, *həya*, *ismət*, *vicdan*, *tərbiyə və s.* Эти выражения отражают не только моральные и этические нормы, но и культуру, традиции, исторические реалии и социальные стереотипы. Важность чести в обществе можно проследить через различные фразы, пословицы, поговорки и лексические единицы, которые активно используются в языке.

В азербайджанской лингвокультуре этический концепт «честь» также находит свое выражение в фразеологизмах: *namusunu itirmək*, *namusuna toxunmaq*, *namusuna göz dikmək*, *özünə hörmət qoymaq*, *şərafını ayaqlar altına atmaq*, *şəraf və ləyaqətini alçaltmaq*, *adına ləkə yaxmaq*, *şəninə siğışdırmamaq*, *şəstinə toxunmaq*, *izzəti-nəfsinə toxunmaq*, *qeyrətə gəlmək*, *qürürünü sindirmək*, *ad batırmaq və s.* Эти устойчивые выражения отражают моральные нормы общества и подчеркивают важность чести в жизни каждого человека, семьи и народа. Фразеологизмы, как правило, используются в повседневной речи и передают ценности и нормы, которые формируют культурное восприятие чести в Азербайджане.

Этический концепт «честь» занимает важное место в лексике и культуре Азербайджана, и это ярко выражается в пословицах и поговорках, которые являются не только народной мудростью, но и отражением моральных и этических норм общества: *Varını itirən az şey itirər*, *namusunu itirən çox şey* (Тот, кто теряет свое богатство, теряет немного, а тот, кто теряет свою честь, теряет многое.), *Namus gedər dönməz geri*, *yoxdur onun bəlli yeri* (Честь уходит, не возвращаясь, у неё нет определённого места). Пословицы и поговорки часто служат инструкцией для правильного поведения и подчеркивают важность чести, достоинства и репутации как на личном, так и на семейном уровне. В азербайджанской культуре концепт чести связан с добродетелью, порядочностью и верностью обязательствам.

Слово «*namus*» в азербайджанском языке тесно связано с понятием чести, достоинства и репутации. Честь ассоциируется с моральными качествами личности, её нравственной чистотой, достоинством. Это слово используется как для обозначения личной чести, так и чести семьи или рода: *namusunu qorumaq* (защищать свою честь).

Namus qorunmalıdır (Честь должна быть защищена) используется для выражения необходимости сохранять свою репутацию и моральные ценности, даже если для этого нужно принимать решительные меры.

В выражении *namusla yaşamaq* (жить с честью) подчеркивается важность сохранения чести на протяжении всей жизни.

Важным аспектом является не только то, как ты живешь, но и то, что ты оставляешь после себя – свое имя, свою репутацию: *Namusla yaşamaq şərafli ölməkdir* (Жить с честью – значит умереть с достоинством). Здесь подчеркивается, что честная жизнь – это путь к сохранению своей чести и достоинства даже после смерти. Честь имеет долгосрочное значение, которое влияет не только на жизнь, но и на память о человеке.

Значение выражения *namusunu itirmək* (потерять честь) означает совершить ошибку или ошибиться в чем-то, утрату личной или семейной чести, что является чрезвычайно серьезным нарушением норм. Это в культуре Азербайджана воспринимается как серьезное оскорбление. Потеря чести часто ассоциируется с предательством, унижением, оскорблением или аморальными действиями.

Фразеологизм *namusuna kölgə düşmək* употребляется в значении утраты чести или репутации. Когда человек попадает в «тень», его социальный статус и честь оказываются под угрозой: *Namusuna kölgə düşdü* (Он/она потерял(а) честь).

Слово «*şəraf*» имеет значение «слава», «честь», «достоинство». Оно подчеркивает социальный аспект чести и репутации: *şərafli həyat yaşamaq*, *şərafli ömür yolu keçmək*, *şərafli ömür sürmək* (жить с честью, жить достойно).

Şərafini qorumaq (защитять свою честь) подчеркивает важность защиты своей чести и репутации. Он может использоваться, когда человек сталкивается с угрозой потери уважения и статуса в обществе.

Фразеологизм *şərafini ayaqlar altına atmaq* (уронить честь в грязь) является очень сильным и выразительным выражением, которое обозначает утрату чести, достоинства или репутации из-за унижительных поступков или действий. Он также может использоваться для обозначения того, что человек добровольно соглашается на действия, которые оскорбляют его моральные принципы, тем самым подрывая свою личную честь и достоинство.

Фразеологизм *şəraf vermək* [1, с. 1315], *şərafləndirmək* (оказать честь, почтить) означает проявить уважение или признание чьего-то достоинства, заслуг или положения. Это выражение используется, когда кто-то делает что-то, чтобы выразить своё уважение к другому человеку, например, в виде какого-либо почёта, награды или жеста признания.

Фразеологизм *şəninə sığışdırmamaq* [1, с. 1313], *şəninə yaraşdırmamaq*, *şəninə kəsir saymaq* [1, с. 1313], *şərafinə sığdırma bilməmək* [1, с. 1315] (считать ниже своего достоинства, считать для себя унижением) обозначает, что человек воспринимает какое-то действие, событие или ситуацию как нечто неприемлемое, унижительное для его личных принципов, нравственности или репутации. Это выражение используется, чтобы подчеркнуть, что человек считает какое-то действие или поведение недостойным его статуса или моральных норм. Он считает, что это действие или ситуация умаляет его в глазах других людей или в собственных глазах.

Фразеологизм *şəstinə dəymək*, *şərafinə toxunmaq* (задеть честолюбие) означает обидеть или унижить человека, оскорбив его амбиции, стремления или желание быть успешным и признанным. Это выражение используется, когда кто-то действует таким образом, что нарушает или подрывает самолюбие человека, особенно в контексте его стремлений или амбиций.

Слово «qeyrət» обозначает честность, достоинство и моральную силу, которые человек проявляет в сложных ситуациях: *qeyrətini qorumaq* – защищать свою доблесть, защищать свою честь.

Фразеологизм *qeyrətə gəlmək* [1, с. 946], *qeyrətə dolmaq* [1, с. 946] (заговорил в ком-то голос чести) – это образное выражение, которое означает, что человек, наконец, осознал или почувствовал внутренний моральный долг и стал действовать в соответствии со своими моральными принципами. Это выражение связано с моментом, когда кто-то решает поступить правильно, слушая свою совесть и честь, даже если до этого он мог игнорировать эти внутренние импульсы.

Фразеологизм *qeyrətini çöldən tapmayıb* [1, с. 946] (не искать честь в чужих глазах). Когда говорят, что человек *qeyrətini çöldən tapmayıb*, это означает, что он не ищет свою честь или достоинство во внешнем мире, не пытается найти его в чужих взглядах или поступках других людей. Человек сам определяет свои моральные ориентиры и сохраняет внутреннее достоинство, не ожидая одобрения или поддержки от окружающих. Это выражение акцентирует внимание на внутренней целеустремленности и честности человека перед самим собой.

Это выражение также подчеркивает независимость человека от внешних факторов, его способность оставаться верным своим внутренним принципам, несмотря на внешние влияния. Слово «ad» имеет значение «имя», но в контексте чести оно означает репутацию или моральную ценность. Честь часто ассоциируется с сохранением «имени» в обществе: *adını təmizə çıxarmaq* (очистить своё имя) (в случае обвинений или клеветы); *adını qorumaq* (защитить своё имя, сохранять честь).

Adını pis işlərdə çəkmək, *adını pis işlərdə hallandırmaq* (упоминать имя) – в контексте чести выражение означает говорить о репутации человека или его чести, в значении обсудить человека в свете его чести и достоинства. Здесь раскрывается связь между честью и социальными отношениями. Оскорбление чести другого человека через его имя может быть воспринято как серьезное нарушение моральных норм.

Фразеологизм *adını ləkələmək* [1, с. 39], *adına ləkə yaxmaq* [1, с. 38], *adına qara yaxmaq* [1, с. 38] (*запятнать имя*) выражает идею утраты чести и репутации, когда поступки или слова человека наносят вред его имени и моральному облику.

Фразеологизм *ad batırmaq* [1, с. 24] (*лишиться доброго имени*) означает потерять репутацию, честь или уважение окружающих из-за какого-либо проступка, аморального поступка или поступка, который влияет на общественное мнение о человеке. Это выражение подчеркивает утрату уважения и хорошей репутации из-за поступков, которые считаются неприемлемыми и позорными.

В выражении *adın çıxınca canın çıxsə yaxşıdır* [1, с. 37] говорится о том, что человек должен быть ответственным и сознательным в своих поступках, чтобы сохранить свою репутацию и честь.

Фразеологизм *adını uca tutmaq* [1, с. 39] (*держат честь высоко*) означает поступать таким образом, чтобы сохранить или приумножить уважение, достоинство и репутацию другого человека. Это выражение используется для того, чтобы подчеркнуть, что кто-то действует с уважением к кому-то и делает все возможное, чтобы репутация этого человека оставалась чистой, а его честь – неприкосновенной.

Слово «*hörmət*» относится к уважению, но оно также может обозначать социальный статус и честь. Уважение к человеку во многом основывается на его чести: *hörmətini itirmək* (*потерять уважение*), что также означает потерю чести в обществе.

Özünə hörmət etmək, özünə hörmət qoymaq (*уважать себя*) связан с понятием чести, ведь уважение к себе – это основа личной чести. В азербайджанской культуре очень ценится самообладание, достоинство и уважение к собственным принципам и ценностям.

Hörmətlə yanaşmaq [1, с. 760] (*относиться с уважением*) означает проявлять уважение, почтение и вежливость к другому человеку, его мнению, личным границам и правам. Это связано с честью, поскольку уважение предполагает признание ценности и достоинства другого человека, что отражает высокую моральную позицию.

Когда кто-то относится с уважением к другому, это означает, что он признает его значимость и индивидуальность. Такой подход строится на честности, искренности и уважении к правам и свободам других. В этом контексте уважение становится частью чести, потому что оно связано с соблюдением моральных норм, честных и благородных поступков.

В принципе, быть честным и проявлять уважение – это неотъемлемые аспекты того, что можно назвать достойным поведением или «честью» в широком смысле этого слова.

Слово «*izzət*» (достоинство, уважение) в азербайджанском языке также связано с понятием чести, особенно в контексте уважения и социальной репутации. Честь и достоинство часто воспринимаются как неразделимые: *izzətini qorumaq* (*сохранить своё достоинство или защищать свою честь*); *izzətli olmaq* (*быть уважаемым*), что также подразумевает наличие чести.

Фразеологизм *izzəti-nəfsinə toxunmaq* [1, с. 848] (*затронуть достоинство человека*) употребляется, когда кто-то унижает или оскорбляет другого человека, нанося вред его самоуважению и внутреннему достоинству. В контексте культурных норм Азербайджана, где честь и достоинство играют важную роль, такая ситуация воспринимается как серьезное оскорбление и нарушение социальных норм.

Фразеологизм подчеркивает важность уважения к личному достоинству и самоуважению человека, а его нарушение часто вызывает негативные последствия в межличностных отношениях.

В контексте чести фразеологизм *qürurunı sındırmaq, qürurunı qırmaq* [1, с. 1023] означает унижение или психологическое воздействие, которое подрывает чувство собственного достоинства человека. Это не просто выражение боли от действий других людей, это обозначает потерю внутреннего чувства гордости, которое трудно восстановить. Это происходит, когда человек чувствует, что его достоинство было сильно нарушено и он больше не может чувствовать себя тем, кем был до этого.

Этический концепт честь в азербайджанской культуре тесно связан с понятием воспитания (*tərbiyə*) и манер. Весьма важное значение придается тому, как человек ведет себя в обществе: *tərbiyəsiz olmaq* (быть невоспитанным), что также подразумевает отсутствие чести.

Выражение *tərbiyəsizlik etmək* в азербайджанском языке означает вести себя невоспитанно, поступать неподобающим образом или действовать грубо и неуважительно. Это выражение подчеркивает нарушение моральных и этических норм, проявление безобразного или аморального поведения, которое не соответствует социальным ожиданиям.

Связь с честью заключается в том, что невоспитанность напрямую ведет к утрате чести. В азербайджанской культуре, как и в других культурах Востока, честь тесно связана с личным поведением и манерами. Если человек *tərbiyəsizlik edir* (ведет себя невоспитанно), это воспринимается как подрыв его чести и достоинства. Поступки, которые противоречат общепринятым нормам вежливости, уважения и порядочности, могут привести к социальной изоляции, потере уважения и репутации.

Tərbiyəsizlik etmək может быть связано с действиями, которые оскорбляют других людей, нарушают семейные или общественные ценности. Например, грубость в общении, отказ от уважения к старшим или нарушение социальных обязательств могут восприниматься как потеря чести. В контексте азербайджанской лингвокультуры это также может отразиться на репутации всей семьи, поскольку честь семьи часто воспринимается как неотъемлемая часть чести ее членов.

Выражение *sözünün üstündə durmaq* (стоять на своем слове) символизирует честность и верность своим обещаниям, что также связано с понятием чести. Человек, который не выполняет свои обещания, теряет свою репутацию и честь. *Sözünün üstündə durmaq* (стоять на своем слове) ассоциируется с сохранением чести.

Фразеологизм *sözünə əməl etmək* (соблюдать слово) обозначает важность выполнения своих обещаний и обязательств, что напрямую связано с сохранением чести. Это выражение акцентирует внимание на честности и надежности человека.

Фразеологизм *sözü ilə əməli üst-üstə düşmək* (Слова и поступки честного человека должны совпадать) – подчеркивается важность соответствия между тем, что человек говорит, и тем, что он делает. Эта фраза описывает ситуацию, когда человек не нарушает своих обещаний и следует своим словам в действиях, что указывает на его честность и последовательность. Для сохранения чести поступки должны быть честными и соответствовать моральным стандартам.

Фразеологизм *xəyanətə uğramaq* (попасть в предательство) подчеркивает, что измена или предательство могут нанести ущерб чести, репутации и социальной позиции человека.

В некоторых выражениях честь ассоциируется также с уважением к государственным структурам и своему долгу перед Родиной: *Vətənin namusunu qorumaq* (защищать честь Родины), *dövlətin namusunu qorumaq* (защищать честь государства).

Vətəni qorumaq öz mənliliyini, namusunu, şərəfini qorumaqdır (Защищать Родину – значит защищать свою личность, честь и достоинство) выражает высокое моральное и патриотическое обязательство защищать честь и достоинство страны, родины, что также является частью национальной идентичности и гордости.

Этический концепт честь в азербайджанской лингвокультуре является многогранным и многозначным. Он охватывает не только личное достоинство, но и семейную репутацию, коллективную мораль, религиозные и культурные ценности. Этот концепт продолжает играть важную роль в социальной жизни и восприятии личных и межличностных отношений в Азербайджане.

Библиография:

1. Həmidov İ., Qocayev M., Məmmədova R., Həmidova L. Azərbaycan dilinin frazeologiya lüğəti. Bakı, TEAS Press Nəşriyyat evi, 2020, 1560 s.



2. Гамидов И., Мамедли Н., Мамедова Р., Гусейнова Т. Русско-азербайджанский и азербайджанско-русский лингвокультурологический словарь. Bakı, Elm və təhsil, 2025, 360 s.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001, 208 с.

УДК 378.016:81'243:316.7

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО КОМПЛЕКСНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ УЧАЩИХСЯ-АЗЕРБАЙДЖАНЦЕВ

Амирбекова Светлана

доктор философии по педагогике, доцент
Бакинский славянский университет,
г. Баку, Республика Азербайджан
e-mail: sabunitaamirbayova@gmail.com;
orcid id: 0009-0004-4227-1383

Халыгова Илаха

доктор философии по филологии наукам, преподаватель
Бакинский славянский университет,
г. Баку, Республика Азербайджан
e-mail: ilahequliyeva2021@gmail.com
orcid id: 0009-0006-1447-8605

Abstract The article analyzes the peculiarities of teaching English as a foreign language in an Azerbaijani school in the context of the transition to a curriculum model of education focused on the mechanisms of students' speech competencies. The content of the curriculum based on a system of content lines and training is disclosed, as well as the originality of interactive and integrative methods in the development of speech skills. Particular attention is paid to a conscious-communicative approach as a methodological basis for teaching RCTs, providing a meaningful definition of language material and its practical application. The article analyzes two main directions of modern linguodidactics: improving the forms of traditional methods and introducing test control methods. The practical part is illustrated as an interactive lesson in grade 10 on the theme «Pushkin and Azerbaijan» demonstrating the possibilities of interdisciplinary training and intensification of student learning activities.

Keywords: Russian as a foreign language, educational model, speech competence, interactive methods, conscious communication approach, linguodidactics, RCT training, interdisciplinary integration, speech skills, school education.

Известно, что в последние пятнадцать лет в Азербайджане осуществляется переход школьного обучения русскому языку на курикулумную модель, в основе которой лежит определение и описание системы базовых результатов, сформулированных в виде речевых компетенций. Учебный план представляет собой комплексный, концептуально выстроенный документ, охватывающий весь образовательный курс. Он определяет содержание и объем знаний, умений и навыков, сложностей обязательному освоению, а также структуру разделов и темы с их распределением по годам обучения. Реализация учебного курса ориентирована на достижение заранее определенных образовательных результатов. [9]. Принципиально важной и

качественно новой формулировкой учебного плана является представление содержания обучения не в форме простого перечня тем, а в виде системы содержательных линий и соответствующих стандартов.

В куррикулярной модели обучения английскому языку содержание обучения отличается гибкостью, которая проявляется в соответствии с стандартами, сгруппированными по содержательным линиям (аудирование, говорение, чтение, письмо, языковые нормы), и определяется на основе интегративного и интерактивного. В своих выступлениях Общенациональный Лидер азербайджанского народа Гейдар Алиев неоднократно подчёркивал, что свободное владение несколькими иностранными языками, в том числе и русским языком, стало объективной необходимостью для каждого ученика, служит приобщению их к духовным ценностям отечественной и мировой культуры, достижениям научно-технического прогресса [1, 320]. Поэтому выполнение социального заказа по изучению русского языка как иностранного (РКИ) в нашей стране всё настойчивее подчёркивает необходимость выдвижения на первый план качества знаний, умений и навыков. Реализация этого требования применительно к преподаванию РКИ в азербайджанской школе предполагает не только совершенствование методики формирования навыков и умений общения на русском языке учащихся, но и разработку чёткой системы работы по использованию традиционных и новых методов, направленных на развитие русской речи. Как всякая другая человеческая деятельность, процесс обучения русскому языку как иностранному требует систематического обновления разнообразных методов и приёмов, без чего процесс становления речевых навыков и умений не может идти эффективным путём.

Необходимость применения методов как важнейшего средства управления обуславливает саму суть обучения, поскольку его эффективность невозможна без получения современной объективной информации о ходе и опасности учебной деятельности обучающихся. Метод, являющийся зависимым компонентом процесса обучения, позволяет не только определить уровень достижений обучения для достижения поставленных конечных целей, но и изучить данные процесса.

В современной лингводидактике ведутся поиски путей улучшения организации процесса обучения русскому языку посредством совершенствования в нем методов и приёмов. В этой области, на наш взгляд, наметились два основных подхода. В рамках первого (В.С.Цетлин, А.Н.Щукин, М.Е.Брейгина, А.Д.Климентенко, Э.Л.Носенко, Е.И.Пассов, Ч.А.Бедалов, М.М.Нахабина, Т.П.Ишанова, М.Н.Канн, Н.М.Кузнецова, И.М.Алиева и др.) ставятся и решаются задачи по конкретизации речевых навыков и умений, характеризующих уровень обученности учащихся; разрабатываются качественные и количественные показатели речевых умений и навыков, а также проверяется эффективность использования различных интерактивных методов с помощью традиционных в школьной практике способов его осуществления.

Второй подход связан с изучением возможностей введения других методов и приёмов обучения, в частности, тестов (И.А.Цатурова, Э.А.Штульман, И.А.Рапопорт, Р.Сельг, И.Соттер, Л.Г.Векилова, Г.В.Кузьмина, Е.А.Михайлычев, С.К. Фоломкина, Е.Л.Товма, Н.А.Дадыкина, Г.В.Иванова, Я.К.Алхасов). Изучение опыта зарубежных стран и специальные исследования отечественных ученых показывают, что тесты вполне приемлемы как для обучения, так и для целей контроля отдельных параметров владения иностранным языком.

В обучении русскому языку как иностранному приоритетным является осознанно-коммуникативный подход, в рамках которого владение иностранным языком предполагает осознанное восприятие и осмысление учащимися языкового материала на основе правил, его запоминание и последующее практическое применение, обеспечение соблюдения речевых навыков и умений. [11]. Другими



словами, формирование языковой компетенции – способности оперировать разноаспектными единицами языка происходит не само по себе, а в ходе использования учителем интерактивных методов, без которых невозможно эффективное обучение. Иначе говоря, интерактивные методы должны способствовать восприятию, осмыслению и запоминанию языкового материала, чтобы он лучше применялся на практике. Таким образом, ход формирования речевых навыков без интерактивных методов нельзя считать полноценной.

Для применения интерактивного метода обучения русскому языку в условиях азербайджанской школы необходимо учитывать все задачи преподавания, следовательно, создание обучающих программ, охватывающих все стороны деятельности обучающихся по усвоению лингводидактической информации. В специальной программе должны проявиться основные принципы интерактивной методики – организация усвоения лингводидактической информации в устно-речевой форме.

С целью применения интерактивного обучения русскому языку самый разумный подход к тексту заключается в анализе его содержания с позиции активного словаря, на базе которого ведутся активно-речевые коммуникации.

После усвоения обучающимися активно-речевых конструкций легко можно приступить к углубленному обучению русскому языку. Отсюда естественный вывод о двух этапах обучения русскому языку:

1 этап – этап обучения активной речи.

2 этап – углубленное обучение русскому языку.

Следуя такой последовательности, соблюдается естественный ход обучения, что может интенсифицировать формирование у обучающихся навыков русской речи и позволит им вести активно-речевую коммуникацию на любом уровне.

Текст – основной носитель языковой информации на уроках русского языка. В то же время он отражает такие конструкции, которые выражают определенные грамматические отношения. На основе одной конструкции возможно образование аналогичных, при этом структура конструкций сохраняется, изменяется только лишь их лексическое наполнение.

Определение объема вводимой лингводидактической информации в процессе обучения русскому языку непосредственно связано с его усвоением обучающейся группой, т.е. это такой объем информации, которая полностью усваивается в процессе обучения и в то же время активно применяется. С этой целью мы предлагаем урок в 10 классе.

Тема урока: «Пушкин и Азербайджан»

Цели урока: 1. Обогащать словарный запас учащихся новыми словами. 2. Способствовать развитию творческих способностей учащихся. 3. Развитие логического мышления учащихся. 4. Воспитание чувства патриотизма. 5. Воспитание у учащихся чувства любви к поэзии А.С.Пушкина.

Оборудование: портрет и автопортрет А.С.Пушкина, стенд «Пушкин и Азербайджан», специально оформленный к этому уроку, учебник, карточки.

Тип урока: комбинированный.

Методы: интерактивный; интегрированный (связь предмета «Русский язык» с предметом «Азербайджанская литература», связь с историей русско-азербайджанских литературных взаимоотношений).

Структура урока на основе интерактивных методов:

1. Мотивация.	4. Обмен новой информацией.
2. Работа учащихся в группах.	5. Подведение итогов.
3. Сообщение новой информации.	6. Применение.



Ход урока

I. Организационный момент. Разделение учащихся на группы; Ученик ассистент раздает карточки всему классу. По изображению на карточках учащиеся делятся на две группы: «Талисман» и «Русалка».

II. Проверка степени усвоения учащимися пройденного материала:

1. Проверка письменного домашнего задания. Задание: составьте предложения с данными словами: *вольномыслие, вдохновение, «болдинские дали», воспринята, светское общество, переживёт*;

III. Фронтальный опрос: данный этап урока начинается с «мозговой атаки»; а) группы по очереди задают друг другу вопросы по теме, учитель только контролирует их деятельность; Вопросы: 1. Где родился великий русский поэт А.С.Пушкин, и где прошло его детство? 2. Где он получил образование? 3. Какой известный русский поэт впервые обнаружил поэтическое дарование Пушкина? 4. Почему поэта сослали на юг России? 5. Какие произведения он написал в ссылке? 6. Какие впечатления произвёл на Пушкина Кавказ? 7. Чему учат нас стихи Пушкина?

Предполагаемые ответы: 1. Гениальный русский поэт А.С.Пушкин родился 26 мая 1799 года в Москве, где и прошло детство будущего поэта. 2. А.С.Пушкин получил образование в Царскосельском лицее – в лучшем для того времени учебном заведении. 3. Когда Пушкин учился ещё в лицее, прославленный русский поэт В.Н.Жуковский писал о нём, что «Пушкин надежда нашей словесности». 4. За вольнолюбивые стихи Пушкина сослали на юг России – в Кишинёв». 5. Наряду с большим количеством стихотворений, Пушкин написал в ссылке несколько поэм: «Кавказский пленник», «Бахчисарайский фонтан», «Братья разбойники», начал работу над поэмой «Цыганы». 6. Кавказский край обогатил поэта новыми впечатлениями, и он посвятил природе и людям этого края ряд стихотворений: «Кавказ», «Не пой, красавица...», поэму «Кавказский пленник». 7. Стихи Пушкина учат нас выше всего ценить свободу, ненавидеть рабство и угнетение.

IV. Индивидуальный опрос: 1. Учащиеся рассказывают о жизни и творчестве А.С.Пушкина. 2. Одновременно работают группы: двое учеников составляют кластер на доске, ключевое слово которого – «А.С.Пушкин». (Кластер – это метод, способствующий свободному рассуждению учеников вокруг пройденной темы). 3. «Художники» команд рисуют портрет поэта (Его автопортрет висит над доской). После индивидуального опроса работы «художников» групп демонстрируются и оцениваются. Затем учитель проверяет кластер, рисует ещё одну стрелку от ключевого слова и пишет рядом: «Пушкин и Азербайджан». Этим он объявляет новую тему урока.



б) *Вводное слово учителя:* – В творчестве Пушкина отразилась не только жизнь русского народа. Поэт не раз обращался в своем творчестве к Востоку. Во время второй ссылки на Кавказ Пушкин написал «Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года». В этом произведении поэтическими средствами он рисует картину сражения, бесстрашие и мужество гарабахских, борчалинских и ширванских полков. 14 июня поэт принял участие в бою, где воочию убедился в героизме азербайджанцев, в частности, Фараджулла бея и Фархад бея. Последнему поэт по горячим следам событий посвятил прекрасное стихотворение.

Пушкина пленила красота юноши – азербайджанца, он нарисовал его портрет, который сохранился в альбоме одной знакомой поэта.

Пушкин говорит здесь и о своей встрече с известным поэтом Фазил ханом Шейда, которому посвятил стихотворение.

В рукописях «Путешествия» встречаются такие слова, как *баш, йок, вер бана ат, гозел...* Кроме того, в библиотеке поэта имелось несколько книг об Азербайджане.

Учитывая то, что учащиеся X класса изучают жизнь и творчество А.С.Пушкина и по учебнику «Азербайджанская литература», уже знакомы с жизнью и творчеством М.Ф.Ахундова, С.Вургуна, за несколько дней до урока некоторым активным ученикам даются дополнительные материалы, чтобы они подготовились к новой теме. Такое совместное проведение урока способствует активизации творческих способностей учащихся и более прочному усвоению пройденной темы.

г) *Обмен новой информацией. Первый ученик группы «Талисман»:*

– К 100-летию со дня смерти А.С. Пушкина С.Вургун перевёл на азербайджанский язык его роман в стихах «Евгений Онегин». За этот блестящий перевод С.Вургун был награжден Пушкинской медалью. После окончания работы над переводом С.Вургун написал стихотворение «Пушкину»:

Второй ученик группы «Талисман»:

Я полюбил тебя с младенческих лет

К творениям твоим как к ручью я приник

Я счастлив и горд, мой великий поэт,
Когда говорят, что я – твой ученик...

Первый ученик группы «Русалка»:

– Весть о трагической гибели гениального русского поэта дошла и до азербайджанцев, от имени которых молодой М.Ф.Ахундов написал «Восточную поэму на смерть А.С.Пушкина». Он сам перевёл эту поэму на русский язык и опубликовал в мартовском номере журнала «Московский наблюдатель». Современники назвали эту поэму «букетом цветов на могилу Пушкина».

В поэме М.Ф.Ахундов назвал Пушкина «*всех поэтов земных главой*», а его убийц – «*злодеями и разбойниками мира*».

Второй ученик группы «Русалка»:

Ты помнишь Пушкина, забывчивый!

Ты слышал, что Пушкин всех певцов,
всех мастеров глава.

Ты помнишь Пушкина,

О чьих могучих строках

Из края в край неслась стоустая молва.

д) Подведение итогов. Учитель обобщает урок, задает вопрос:

– Какие слова, связанные с новой темой, нужно записать в кластере?

Ученики диктуют слова, связанные с новой темой, – ассистент записывает их под стрелками «Пушкин и Азербайджан», «Азербайджан и Пушкин».

Схема по методу ЗХЗУ

Знали

Хотим знать

Узнали

V. Комментарии учителя к домашнему заданию.

VI. Комментирование отметок учащихся с последующим выставлением в дневники.

Библиография:

1. Azərbaycan–Rusiya münasibətlərində yeni mərhələ. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti Heydər Əliyevin Rusiya Federasiyasının Prezidenti Vladimir Putinə Bakı Slavyan Universitetinin Fəxri doktoru diplomunun təqdim edilməsi mərasimində nitqi (10 yanvar 2001-cu il)// Azərbaycanca təhsil siyasəti (1998-2004). I hissə. – Bakı: Çarşıoğlu. – 2005. – S. 319-323.
2. Данецка, И. Об одном аспекте использования мультимедиа материалов в процессе преподавания русского языка // Девятый международный симпозиум. Доклады и сообщения. МАПРЯЛ. – Велико-Тырново. – 2006. – С. 649.
3. Ержанова, Ф.М., Ибраева Ж.Б., Серикова С.К. Использование интерактивных форм и методов обучения на уроках русского языка как иностранного // Вестник НАН РК. – 2022. – № 6. – С. 61-72.
4. Кərimov, Y.Ş. Təlim metodları. – Bakı. – 2009. – 280 s.
5. Кудратова, Мохира Хусановна Использование интерактивных методов в обучении русскому языку // Образование, наука и инновационные идеи в мире», Выпуск 41(13). – 2024. – С. 124-127
6. Кулиева, Э. А. От традиционных уроков РКИ К новаторским // Лингвистические и методические аспекты преподавания II. Международной научной конференции. – Белгород, 26-27 ноября 2009. – С. 135-138.
7. Кулиева, Э.А. Работа по развитию профессиональной компетенции магистрантов с опорой на новейшие средства наглядности // Актуальные проблемы изучения гуманитарных наук межвузовский сборник научных статей. – Баку. – 2009. – № 2. – С. 259-263.
8. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – Москва: Просвещение. – 1985. – 207 с.
9. Предметные куррикулы для I–IV классов общеобразовательных школ. – Bakı: Təhsil. – 2008. – 488 с.



10. Фатма Атаклы Саçак. Инновационные технологии в обучении РКИ в вузе// *Filologiya məsələləri*. – Bakı. – 2021. – № 1. – С. 10-20.
11. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. – Москва: Филоматис. – 2008. – 416 с.

УДК 378.016:81'243:316.7

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ И АНАЛИЗА УРОКА-КОНФЕРЕНЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Багирова Севиль

доктор философии по педагогике, доцент
Бакинский славянский университет,
г. Баку, Республика Азербайджан
e-mail: sevil.bagirova60@mail.ru
orcid id: 0009-0004-1310-6928

Велагаева Малахат

старший преподаватель
Азербайджанский университет языков,
г. Баку, Республика Азербайджан
e-mail: m.velaqayeva@gmail.com
orcid id: 0009-0005-8895-6385

Abstract The article examines the features of organizing and analyzing a lesson-conference in a multicultural educational environment, with a focus on students from Azerbaijan. The study highlights the significance of this form for developing academic speech, argumentation skills, critical thinking, and public communication. Cultural and linguistic factors affecting students' participation in discussions are analyzed, and methodological recommendations for preparation, conducting, and reflection of the lesson-conference are provided. The use of this form is shown to foster intercultural competence, enhance student engagement and motivation, and support successful adaptation in an academic setting.

Keywords: lesson-conference, multicultural environment, academic speech, argumentation, intercultural competence, students from Azerbaijan, RFL methodology.

Современное образовательное пространство характеризуется устойчивым ростом культурного, языкового и социального разнообразия, что существенно влияет на выбор форм организации учебного процесса. Особенно отчётливо это проявляется в сфере преподавания русского языка в азербайджанской аудитории, где обучение рассматривается не только как развитие языковых компетенций, но и как освоение норм академического и социально приемлемого общения. Поликультурный характер учебной среды задаёт новые условия для формирования речевого поведения, стратегий взаимодействия и механизмов восприятия учебного материала, что делает проблему выбора эффективных педагогических решений чрезвычайно актуальной. В числе форм, вызывающих устойчивый интерес у педагогов и методистов, выделяется урок-конференция – гибридная модель учебного занятия, ориентированная на сочетание исследовательской деятельности, публичной коммуникации и аналитической работы с информацией. В отличие от традиционных уроков, построенных на объяснительно-иллюстративной основе и контроле усвоения, урок-конференция предполагает более высокую степень самостоятельности

обучающихся, развитие презентационных навыков, расширение академического стиля речи и освоение структур научного дискурса. Эта форма позволяет сместить акцент с механического воспроизведения информации на процесс формирования знаний в ситуациях взаимодействия, обсуждения и аргументации. [1, с.45-53]

Поликультурная среда, в которой проходит обучение, значительно усложняет, но в то же время обогащает реализацию урока-конференции. Различия в языковом опыте, школьных традициях, типах академической социализации и культурных установках создают специфический фон, влияющий на восприятие материала, на выбор речевых стратегий и на способы участия в коллективной работе. Такие различия становятся особенно заметны в аудитории, включающей обучающихся из Азербайджана: здесь наблюдаются свои модели построения доклада, особенности аргументации, отношение к публичной дискуссии, специфика владения русским научным стилем и проявления лексико-грамматической интерференции. Урок-конференция в подобной аудитории становится не только средством обучения, но и инструментом межкультурной адаптации, формируя навыки публичного высказывания, структурирования материала и критического анализа.

Исследование особенностей проявления урока-конференции в поликультурной среде позволяет выявить факторы, влияющие на успешность данной формы занятий, определить типичные трудности и преимущества, а также обозначить методические подходы к её реализации. Таким образом, вопрос, поднятый в статье, важен не только для методистов, но и для специалистов в области высшего образования, межкультурного обмена и академической адаптации иностранных обучающихся. [4]

Урок-конференция относится к числу образовательных форм, возникших на пересечении традиционного урока, исследовательского проекта и публичного выступления. Теоретическим основанием данной формы служит представление о том, что обучение эффективно тогда, когда учащийся не только воспринимает и воспроизводит знания, но и конструирует их в процессе взаимодействия, аргументации и осмысления. Это положение соотносится с концепцией культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, где подчеркивается, что развитие высших психических функций происходит в процессе социального взаимодействия и постепенно переходит во внутренний план через механизм интериоризации. С этих позиций урок-конференция выступает как пространство, где социальная речь становится инструментом мышления, а учебная деятельность – формой интеллектуальной социализации.

Важным методологическим основанием анализа урока-конференции выступает деятельностный подход, разработанный в трудах А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина и их последователей. В рамках данного подхода учебная деятельность понимается как организованная система, в которой обучающийся самостоятельно определяет способы решения поставленных задач, выбирает необходимые средства и ресурсы, структурирует содержание работы и осуществляет рефлекссию достигнутых результатов. В контексте урока-конференции такая модель проявляется в умении сформулировать проблему, выделить ключевые аспекты темы, подобрать аргументы и доказательства, логично выстроить доклад и вступить в последующее обсуждение. [9, с. 60]

Основным теоретическим компонентом является обращение к коммуникативному подходу, исходящему из функциональной природы языка и рассматривающему обучение как развитие способности к речевому действию в конкретных ситуациях. Урок-конференция встраивает учащегося в модели реального общения – научного, учебного и делового. Здесь реализуются такие коммуникативные навыки, как построение монологического высказывания, взаимодействие в формате «вопрос-ответ», управление интонацией, темпом и регистрами речи. Таким образом, форма урока-конференции согласуется с современными представлениями о языковой личности и её прагматической компетенции.

Кроме того, урок-конференция имеет связь с конструктивистскими теориями обучения, в частности с подходом Дж. Брунера, где познание рассматривается как активный процесс построения смыслов. В этом контексте учащиеся на уроке-конференции не получают знания в готовой форме, а создают свои версии понимания, предъявляют их аудитории и подвергают

критическому обсуждению. Такая модель стимулирует аналитическое мышление, умение сопоставлять факты, строить аргументацию и принимать альтернативные точки зрения. Особым направлением анализа является связь урока-конференции с проектным обучением. Согласно концепции проектного метода (У. Килпатрик, Дж. Дьюи), образовательный результат должен проявляться в виде итогового продукта, имеющего самостоятельную ценность. В случае урока-конференции таким продуктом становится доклад, презентация, аналитическое сообщение или исследовательская заметка. Этот факт усиливает мотивацию, так как учащийся работает не ради абстрактного «задания», а ради конкретного результата, который будет представлен и оценён [12, с. 154]. Необходимо также отметить влияние теории учебного сотрудничества, в рамках которой учебная деятельность понимается как совместная работа, направленная на достижение общего результата при распределении ролей и ответственности.

Таким образом, урок-конференция можно рассматривать как форму учебного взаимодействия, которая объединяет элементы деятельности, коммуникации и исследовательского поиска. Её теоретические основания находятся в русле современных педагогических концепций, подчеркивающих активность учащегося, социальную природу познания, значимость речевого взаимодействия и необходимость формирования метапредметных умений.

Поликультурная образовательная среда понимается как пространство, в котором взаимодействуют обучающиеся, принадлежащие к разным языковым, социальным и культурным традициям. Для методики преподавания это не только совокупность биографических и этнокультурных характеристик группы, но и система коммуникативных норм, ожиданий и моделей поведения, влияющих на стиль учебной деятельности. В отличие от однородной аудитории, где нормы взаимодействия усваиваются интуитивно, в поликультурной среде возникает необходимость осмысления и согласования способов общения: как задаются вопросы, как формулируются оценки, как допустимо спорить, каким образом организуется публичное выступление. Эти аспекты приобретают особое значение при проведении урока-конференции, поскольку сама форма предполагает дискуссию, публичность, структурированное высказывание и рефлекссию.

Одним из ключевых параметров поликультурной среды является разнородный языковой опыт. Обучающиеся могут владеть русским языком на разном уровне, опираться на различные стратегии понимания текста, предпочитать разные способы оформления мысли и логических связей. Например, часть студентов ориентируется на европейскую традицию жёсткой аргументации и краткой формулировки тезиса, другая – на более описательную модель повествования с постепенным «подведением» к выводу. На уроке-конференции эти модели становятся видимыми, что позволяет преподавателю строить работу не только с содержанием, но и с типами академической риторики.

Не менее значим культурно-прагматический компонент, выражающийся в привычных дискурсивных практиках. В некоторых традициях научное общение предполагает прямой спор и открытое выражение несогласия, в других – косвенность, внимание к сохранению гармонии и избеганию конфликта. Эти различия могут приводить либо к чрезмерной осторожности в обсуждении, либо, напротив, к прямолинейности, которая воспринимается как резкость. Урок-конференция выступает в этом случае как регламентированная модель дискуссии, где культурные различия не подавляются, а получают понятные правила и рамки. Следующий элемент поликультурной среды – различные образовательные траектории обучающихся. Многие из них привыкли к иным учебным форматам: одни – к фронтальному объяснению и репродуктивным заданиям, другие – к проектной работе и обсуждениям, третьи – к индивидуальной подготовке без коллективной рефлексии. Введение урока-конференции меняет привычный сценарий: активность распределяется иначе, повышается необходимость публичного выступления, появляется оценка не только результата, но и коммуникативного процесса. Для некоторых обучающихся это становится новым опытом, требующим адаптации и поддержки. Особое внимание следует уделить роли преподавателя. В поликультурной аудитории он выполняет одновременно несколько функций: модератора, организатора, культурного медиатора и эксперта по академической речи. От его действий зависит, будет ли конференция местом открытого

обмена знаниями или превратится в формальную последовательность докладов. Эффективный педагог учитывает различия в речевой подготовке, объясняет правила академического поведения, даёт образцы вопросов и комментариев, создаёт безопасные условия для участия.

Таким образом, поликультурная среда не только усложняет проведение урока-конференции, но и делает его методически оправданным, поскольку именно в такой среде формируются навыки межкультурного взаимодействия, академического общения и анализа речи. Урок-конференция позволяет превратить культурные и языковые различия из потенциального препятствия в ресурс обучения, формируя у обучающихся опыт участия в научном дискурсе и развивая их коммуникативную гибкость [11, с. 24]. Организация урока-конференции в поликультурной среде требует от преподавателя высокой степени методической гибкости, умения прогнозировать коммуникативные трудности и управлять динамикой взаимодействия. В отличие от традиционного урока, где доминирует фронтальная работа и объяснительно-иллюстративные подходы, урок-конференция строится вокруг исследовательских вопросов, ролей участников, публичных выступлений и научных аргументов, что меняет саму логику учебного процесса.

Ключевыми методическими параметрами являются:

1. Формирование тематического ядра

Тематическое ядро отражает научную проблему, вокруг которой строятся выступления. Для учебной аудитории оно должно быть: содержательно ёмким, социально или профессионально значимым, допускающим разные точки зрения.

В случае обучения студентов с разными культурными и языковыми траекториями важно учитывать различия в фоновом знании, чтобы тема была интерпретируема всеми участниками. Например, обсуждение вопросов массовой культуры, семейных ценностей, образования, экологии легче воспринимается, чем узкоспециализированные академические темы.

2. Проектирование ролей участников

Композиционно урок-конференция предполагает наличие модератора, докладчиков, оппонентов и слушателей. Ролевое распределение способствует: повышению мотивации, уменьшению языковой тревожности, развитию академической коммуникации, тренировке аргументативных конструкций. В поликультурной группе функции распределяются с учётом коммуникативных стилей. Например, обучающимся с высокой речевой сдержанностью целесообразно давать роль оппонента с обязательным регламентом, а активным коммуникаторам – роль модератора или докладчика.

3. Подбор форм учебного взаимодействия

В рамках урока-конференции используются: мини-доклады, круглые столы, экспертные комментарии, сессии вопросов, коллективное подведение итогов.

Для азербайджанской аудитории эффективны комбинированные формы, позволяющие минимизировать стресс публичного выступления, например: первичная работа в микрогруппах, затем репетиция доклада, и только после – выступление перед аудиторией. [3, с. 80]

4. Регламент и речевые жанры

Методически значимой особенностью является обязательный *регламент*: 1) время на доклад, 2) время на вопросы, 3) время на дискуссию.

Регламент формирует навыки академического самоконтроля, а также обучает специфическим речевым жанрам: презентации исследования, защите позиции, научному вопросу, корректному уточнению, экспертному комментарию.

5. Подготовительный этап как ключевой методический ресурс

В традиционном уроке подготовка занимает минимальный объём, тогда как урок-конференция требует: сбора информации, отбора источников, подготовки тезисов, визуализации материалов, языковой редакции текста. Именно подготовка снижает дискомфорт обучающихся, не обладающих достаточным опытом публичного изложения. В поликультурной аудитории подготовительный этап частично компенсирует языковую неравномерность, поскольку позволяет выстроить опору на письменный текст и визуальные схемы.

6. Инструменты педагогического сопровождения

Преподаватель выполняет роль: 1) методического консультанта, 2) регулятора речевого поведения, 3) координатора взаимодействий.

Среди эффективных инструментов выделяются: шаблоны тезисов (для структурирования доклада), лист оппонента (для фиксации вопросов), карта модератора (для управления временем), рефлексивный лист (для анализа опыта).

Эти инструменты повышают прозрачность и управляемость процесса, что особенно значимо для обучающихся, не привыкших к открытой дискуссии.

7. Учет культурно обусловленных коммуникативных стилей

Поликультурная аудитория может демонстрировать разные типы поведения: ориентация на коллективное мнение, избегание открытой критики, высокая эмоциональность аргументации, формальный стиль общения.

Для обучающихся из Азербайджана типичным является комбинированный стиль, соединяющий уважительную тональность с выраженной логикой рассуждения. Преподавателю важно создавать условия для корректной критики, объясняя, что научное возражение не является личным конфликтом, а публичный вопрос – это форма уважения к докладчику. [3, с. 81]

Реализация урока-конференции в условиях межкультурного взаимодействия предполагает учет целого спектра факторов, связанных не только с уровнем владения русским языком, но и с культурными установками, нормами вежливости, коммуникативными привычками и академическими представлениями. Эти параметры определяют характер участия обучающихся, степень их вовлеченности, способы аргументации и восприятия обратной связи.

1. Лингвистические основания участия в дискуссии

Важным компонентом является владение академическими жанрами речи, требующими: структурированной подачи материала, использования причинно-следственной логики, корректного цитирования, вежливых форм вопроса и возражения.

Во многих случаях студенты-русисты из Азербайджана демонстрируют высокий уровень владения нормативной письменной речью, но испытывают трудности в спонтанной устной аргументации, особенно при необходимости: уточнить позицию докладчика, задать вопрос «по существу», выразить несогласие.

Эти трудности усугубляются при публичном выступлении, где проявляется языковая тревожность и страх речевой ошибки. В таких условиях преподавателю необходимо выстраивать безопасное речевое пространство, где ошибка не приводит к снижению обсуждения, а воспринимается как часть учебного процесса.

2. Академические представления и нормы взаимодействия

Влияние культурных традиций в образовании проявляется в моделях поведения на занятии. Для азербайджанских студентов характерны: 1) уважительное отношение к преподавателю, 2) аккуратность в публичных высказываниях, 3) стремление не вступать в прямую конфронтацию, 4) осторожность в критике сверстников.

В формате урока-конференции такие стратегии могут препятствовать полноценной дискуссии, если преподаватель предварительно не разъяснил правила научного взаимодействия, подчеркивая, что: возражение – это не конфликт, критика – это проявление внимания, вопрос – это форма участия, обоснование – это ключевой показатель компетентности.

3. Риторические и прагматические стратегии

При обсуждении докладов участники используют риторические стратегии, влияющие на динамику дискуссии. В азербайджанской аудитории наблюдаются:

- высокая логичность аргументов при недостаточной развернутости,
- косвенные реакции на возражения (избегание резких форм),
- эмоциональная поддержка докладчика («да, правильно сказал...»),
- аргументы на основе практического опыта, а не теории.

С методической точки зрения это требует от преподавателя:

- обучения академическим маркерам дискуссии («по моему мнению...», «на основании данных...», «позвольте уточнить...»),

- регулирования степени эмоциональности,
- работы над балансом между логикой и полнотой раскрытия мысли.

4. Фоновые знания и культурные отсылки

При выборе тем нужно учитывать, что фоновая информация у участников различна. Например: 1) ссылки на российский культурный контекст могут быть недостаточно очевидны, 2) историко-политические примеры интерпретируются по-разному, 3) ценностные ориентиры (семья, образование, общественный долг) могут иметь иной акцент. Поэтому на подготовительном этапе важно:

- встроить этап выравнивания фона (мини-лекция, справка, текст-опора),
- допускать многофокусные интерпретации,
- разрешать межкультурные комментарии, которые помогают уточнять контекст.

5. Языковая вежливость и коммуникативная этика

С культурной точки зрения значимым является сохранение лица собеседника, что проявляется в: отказе от прямых негативных оценок, использовании смягчающих форм, осторожности в выражении несогласия.

Для научной дискуссии это одновременно ресурс и вызов. С одной стороны, коммуникация получается уважительной и конструктивной, с другой – может терять критичность.

Преподавателю рекомендуется: 1) демонстрировать образцы корректной критики, 2) вводить речевые клише для возражения, 3) поощрять вопросы «на уточнение», 4) фиксировать положительные примеры дискуссии.

Адаптация урока-конференции к поликультурной среде – это не модификация одного-двух элементов, а комплексное проектирование учебного процесса, учитывающее культурно-языковые, коммуникативные и психологические характеристики обучающихся. Ниже представлены основные методические решения, доказавшие свою эффективность при работе с азербайджанской аудиторией.

1. Конструирование этапов урока-конференции

Практика показывает, что наиболее удачным является трёхэтапный формат:

а) Подготовительный этап

- выбор темы и ограничение тематических рамок;
- выдача методических рекомендаций и требований;
- распределение ролей (модератор, докладчики, оппоненты, эксперты, слушатели);
- консультации по подбору источников;
- языковая поддержка (клише, связки, маркеры дискурса);
- репетиция выступлений в микрогруппах.

б) Этап проведения конференции

- открытие и обозначение регламента модератором;
- последовательные презентации докладов;
- вопросы и ответы;
- экспертные комментарии;
- дискуссионный блок;
- подведение промежуточных итогов.

в) Рефлексивно-оценочный этап

- обсуждение удачных стратегий выступления;
- анализ реализованных речевых жанров;
- самооценка и взаимооценка;
- фиксация трудностей и путей их преодоления.

Использование такого формата позволяет повысить управляемость процесса и снизить стрессовую нагрузку.

2. Ролевая модель как инструмент снижения тревожности

Назначение ролей не только организует коммуникацию, но и перестраивает психологическое восприятие деятельности. Например: 1) *оппонент* получает право возражать по регламенту; 2) *модератор* регулирует время и задаёт тон дискуссии; 3) *эксперт* оценивает аргументы без обязательного выступления; 4) *слушатель* имеет право задавать вопросы в конце блока.

Для студентов из Азербайджана такое распределение помогает преодолеть страх прямого возражения, так как возражение становится не личным жестом, а ролевой функцией, одобряемой системой правил.

3. Языковая поддержка и речевые клише

Одним из ключевых факторов успешной конференции является наличие языкового инструментария, который заранее «выравнивает» возможности участников. Для этого преподаватель может предложить: набор клише для постановки вопросов, клише для возражений, связующие элементы для аргументации, формулы вежливости для смягчения критики. Например (без чрезмерных конструкций): «Позвольте уточнить...», «Если я правильно понял, автор утверждает, что...», «В своём выступлении докладчик опирается на...», «Мой вопрос касается...», «Я согласен с тем, что..., однако...»

Такая поддержка обеспечивает дискурсивную безопасность, позволяет активно участвовать тем, кто не уверен в свободной импровизации.

4. Работа с источниками информации

Для урока-конференции важно обучить студентов: отбирать релевантные источники, использовать научный стиль, кратко цитировать, корректно ссылаться.

На подготовительном этапе преподаватель работает как методический навигатор – помогает ограничить тему, подобрать тексты, объяснить, какие источники считаются научно-приемлемыми (статьи, монографии, аналитика, а не популярные блоги).

5. Регламент и хронотоп урока

Без чёткого регламента конференция превращается в расширенный семинар. Эффективный регламент может включать:

- 5-7 минут на доклад,
- 2-3 минуты на вопросы,
- 3-5 минут на дискуссию,
- 5 минут на подведение итогов блока.

Регламент дисциплинирует аргументацию: обучающийся вынужден выбирать главные положения, структурировать мысль и избегать лишних отступлений.

6. Формы рефлексии и обратной связи

Рефлексия закрепляет и метапредставления, и языковые навыки. Эффективны такие приёмы, как:

- письменная самооценка: «что было сложно / что удалось»;
- карта речевых стратегий: «я задавал вопросы / я выражал согласие / я возражал»;
- взаимооценка по чек-листу;
- групповая рефлексия с обсуждением культурных особенностей дискуссии.

В азербайджанской аудитории письменная рефлексия особенно полезна, поскольку письменная форма снижает коммуникативный риск, позволяя выразить позицию аккуратно и взвешенно.

7. Визуальная и цифровая поддержка

Для снижения языковой нагрузки целесообразно использовать: презентации, инфографику, план-конспект, цифровые опросники, коллективные онлайн-доски.

Визуализация снижает когнитивную нагрузку и помогает отслеживать ход аргументации.

Урок-конференция в поликультурной образовательной среде представляет собой эффективную форму учебного взаимодействия, которая сочетает исследовательскую деятельность, публичное выступление и дискуссию. Для обучающихся из Азербайджана эта форма позволяет развивать академический стиль речи, навыки аргументации, критического анализа и публичной коммуникации, одновременно учитывая культурные и языковые особенности аудитории. [3, с. 84]

Анализ практики показывает, что успех урока-конференции зависит от продуманной подготовки, распределения ролей, регламента, языковой поддержки и инструментов рефлексии. В условиях поликультурной среды такая форма обучения не только способствует усвоению содержания, но и формирует межкультурную компетентность, повышает мотивацию и активность студентов.

Таким образом, урок-конференция выступает как универсальный инструмент формирования академической культуры и коммуникативной гибкости, обеспечивая сочетание образовательных и воспитательных целей в многообразной учебной аудитории.

Библиография:

1. Васильева, Е. В. Урок-конференция как форма организации учебного процесса // Русский язык за рубежом. – 2017. – №3. – С. 45-53.
2. Головачева, И. В. Методы обучения в поликультурной аудитории // Вестник педагогики. – 2017. – №6. – С. 57-64.
3. Гусейнова, Л. М. Лингвистическая интерференция у обучающихся из Азербайджана в РКИ // Вестник МГУ. Серия: Лингвистика. – 2019. – №4. – С. 78-86.
4. Зайцева, М. А. Поликультурное образование в системе РКИ // Вестник РГПУ. – 2018. – №2. – С. 34-42.
5. Иванова, Л. П. Практика урока-конференции: опыт российских вузов. – СПб.: Питер, 2019. – 200 с.
6. Капустина, И. Н. Методика проведения урока-конференции в вузе. – М.: Академия, 2015. – 192 с.
7. Килпатрик, У. Проектный метод в обучении. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
8. Петрова, Е. А. Активные формы обучения и их влияние на мотивацию студентов // Педагогика. – 2016. – №8. – С. 15-23.
9. Рахманов, Т. С. Межкультурная коммуникация в учебной аудитории. – СПб.: Питер, 2016. – 208 с.
10. Соловьёва, Н. В. Академическая дискуссия как компонент поликультурного обучения // Русский язык за рубежом. – 2021. – №1. – С. 12-20.
11. Халилова, Ф. Коммуникативные стратегии студентов в поликультурной аудитории // Русский язык в школе. – 2020. – №5. – С. 22-29.
12. Чернышёва, М. А. Проектная деятельность и урок-конференция в поликультурной аудитории. – М.: Академия, 2018. – 176 с.

УДК 81-139

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АДАПТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ В АВТОРСКОМ ПОСОБИИ ПО РКИ

Балаева Разия

доктор философии по педагогическим наукам
Бакинский Славянский Университет
г. Баку, Азербайджанская Республика
e-mail: raziyakbarova73@gmail.com
orcid id: 0000-0003-2190-3359

Abstract The article examines the lexical and grammatical potential of adapted literary texts presented in an authorial textbook on Russian as a Foreign Language (RFL). The study focuses on the role of adapted texts as an effective means of forming lexical, grammatical and communicative competence of learners at A1–B1 levels. Special attention is paid to the principles of text adaptation, the selection of linguistic material and the system of lexical and grammatical exercises aimed at developing communicative skills. The analysis demonstrates that adapted literary texts provide favorable conditions for integrating language and speech practice in RFL instruction.

Keywords: adapted texts, Russian as a foreign language, lexical competence, grammatical competence, literary text, communicative approach

В современных условиях развития языкового образования обучение русскому языку как иностранному ориентировано на формирование у обучающихся способности эффективно использовать языковые средства в различных коммуникативных ситуациях. В этой связи особую значимость приобретает коммуникативная направленность обучения, предполагающая активное включение учащихся в речевую деятельность и осознанное использование языковых единиц.

Одним из ключевых компонентов коммуникативно ориентированного обучения РКИ является работа с текстом, который рассматривается как основная дидактическая единица. Текст обеспечивает целостное представление языкового материала, способствует формированию навыков понимания, интерпретации и порождения высказываний. Вместе с тем использование аутентичных художественных текстов в иноязычной аудитории нередко вызывает затруднения, связанные с их объемом, сложной лексико-грамматической структурой и культурной насыщенностью.

Указанные обстоятельства обуславливают необходимость адаптации художественных текстов с учетом уровня языковой подготовки, возрастных и когнитивных особенностей обучающихся. В данной статье анализируется лексико-грамматический потенциал адаптированных текстов, представленных в авторском пособии по РКИ, и рассматриваются возможности их использования в процессе формирования коммуникативной компетенции.

Адаптация художественного текста представляет собой целенаправленный методический процесс, направленный на преобразование языкового материала при сохранении смысловой и культурной ценности произведения. В методике преподавания РКИ адаптированный текст рассматривается не как упрощенная копия оригинала, а как специально организованный учебный материал, отвечающий задачам обучения.

В авторском пособии адаптация осуществляется на лексическом и грамматическом уровнях. Сложные синтаксические конструкции заменяются более простыми, редкие и малочастотные слова исключаются или заменяются общеупотребительными, при этом сохраняется логика повествования и коммуникативная направленность текста. Такой подход позволяет использовать литературный текст как основу для формирования языковых и речевых навыков. Адаптированный текст выполняет в учебном процессе несколько функций: обучающую, развивающую и мотивационную. Он служит источником лексико-грамматического материала, моделью связного высказывания и стимулом для речевого взаимодействия обучающихся.

Лексическая работа занимает центральное место в обучении русскому языку как иностранному, поскольку объем и активность словарного запаса напрямую влияют на успешность речевой деятельности. В анализируемом пособии лексический материал отбирается с учетом принципов частотности, функциональности и тематической целостности. Каждый адаптированный текст сопровождается системой предтекстовых заданий, направленных на актуализацию ранее изученной лексики и прогнозирование содержания. Новые слова вводятся в контексте, что облегчает их семантизацию и способствует более прочному усвоению. Лексические задания ориентированы преимущественно на продуктивную деятельность: составление предложений, диалогов, кратких монологических высказываний.

Особое внимание уделяется формированию навыков употребления лексики в различных коммуникативных ситуациях. Такой подход обеспечивает переход лексических единиц из пассивного словаря в активный и способствует развитию речевой самостоятельности обучающихся [2, С. 84–86].

В качестве примера реализации лексико-грамматического потенциала адаптированных текстов можно рассмотреть структуру работы с одним из художественных произведений,

включённых в авторское пособие. Адаптированный текст используется как основа для поэтапной организации лексико-грамматической деятельности обучающихся.

На предтекстовом этапе осуществляется актуализация тематической лексики и прогнозирование содержания текста, что позволяет подготовить обучающихся к его осмысленному восприятию. На текстовом этапе внимание концентрируется на употреблении ключевых лексических единиц и грамматических форм в контексте, а также на выявлении смысловых связей между элементами текста. Послетекстовый этап направлен на активизацию усвоенного лексико-грамматического материала в продуктивных видах речевой деятельности, таких как монологическое высказывание или диалог.

Такая организация работы позволяет использовать адаптированный текст не только как объект чтения, но и как средство целенаправленного формирования лексико-грамматических навыков в их функциональной взаимосвязи.

Грамматический материал в пособии органично интегрирован в работу с текстом и не изолирован от речевой практики. Грамматические явления вводятся и закрепляются на основе текстовых фрагментов, что позволяет обучающимся воспринимать их в естественном языковом контексте.

На начальных уровнях (A1–A2) основное внимание уделяется формированию навыков правильного употребления падежных форм, видовременных форм глагола, а также базовых синтаксических конструкций. Для уровня B1 задания усложняются за счет включения элементов трансформации, анализа и сопоставления грамматических структур.

Грамматические упражнения направлены не только на усвоение правил, но и на формирование умений осознанного использования грамматических средств в устной и письменной речи. Такой подход соответствует коммуникативному принципу обучения и способствует развитию языковой интуиции обучающихся [3, С. 112–114].

Анализ материала пособия позволяет выделить авторскую модель реализации лексико-грамматического потенциала адаптированного текста, включающую три взаимосвязанных этапа: подготовительный, текстовый и продуктивный. На каждом этапе лексические и грамматические средства вводятся и закрепляются не изолированно, а в тесной связи с коммуникативными задачами.

Подобная модель обеспечивает постепенный переход от восприятия языкового материала к его активному использованию в речи, что соответствует основным положениям коммуникативного подхода в обучении РКИ.

Существенной особенностью авторского пособия является коммуникативная направленность системы заданий. Работа с текстом завершается послетекстовыми упражнениями, включающими ролевые игры, обсуждения, творческие письменные задания. Это позволяет обучающимся применять усвоенный лексико-грамматический материал в условиях, приближенных к реальному общению.

Такая организация учебного процесса способствует развитию монологической и диалогической речи, формированию навыков аргументации и выражения собственного мнения. Кроме того, художественный текст выполняет воспитательную функцию, способствуя расширению культурного кругозора обучающихся.

Проведённый анализ лексико-грамматического потенциала адаптированных текстов, представленных в авторском пособии по РКИ, позволяет сделать вывод о высокой методической эффективности данного учебного материала. Адаптированные художественные тексты создают благоприятные условия для формирования языковой, речевой и коммуникативной компетенции обучающихся.

Системность заданий, их коммуникативная направленность и опора на литературный текст обеспечивают органичное сочетание лексической и грамматической работы и делают пособие эффективным инструментом обучения русскому языку как иностранному на уровнях A1–B1.

Библиография:

1. Балаева Р. Г. *Адаптированные тексты в обучении РКИ*. — Баку, 2025.



2. Щукин А. Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. — М., 2018.
3. Пассов Е. И. *Коммуникативный метод обучения иноязычной речи*. — М., 2017.

УДК 378.016:81'243:316.7

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Мирзоева Марьям

старший преподаватель

Бакинский славянский университет,

г. Баку, Республика Азербайджан

e-mail: mirzoyevamara@mail.ru

orcid id: 0009-0000-5664-0646

Ибрагимова Айгюнь

преподаватель

Бакинский славянский университет,

г. Баку, Республика Азербайджан

e-mail: aygun43ib@gmail.com

orcid id: 0009-0002-4894-1304

Abstract The article contains the specifics of teaching a foreign language, including Russian as a foreign language (RCT), in a multilingual and multicultural educational environment. It is emphasized that the study of a foreign language lies within the framework of the introduction of lexical and grammatical norms and is a comprehensive process of the formation of a linguistic, communicative concept and sociocultural competence. Particular attention is paid to the problems of learning outside the natural language environment, which requires the study of communicative situations and the active use of interactive and authentic materials. The role of the intercultural component, language interference and transfer, as well as the need to take into account the linguistic background of students is analyzed. The innovativeness of differentiated communication, the development of linguistic consciousness and the communicative orientation of learning is noted. It is concluded that the effectiveness of teaching a foreign language in conditions of multilingual observation by flexible, culturally oriented methods and the use of modern educational technologies contributes to the formation of a multicultural identity of students.

Keywords: foreign language, multilingualism, RCTs, communicative competence, intercultural communication, language interference, linguistic background, sociocultural component, differentiated approach, multicultural identity

Обучение иностранным языкам в своем историческом развитии неизменно важно для развития лингвистической науки. В этом можно утверждать, что наука о языке в определенной степени включает в себя и влияет на изучение языка. Исторически изучение языка формировалось исходя из практических задач владения иностранной речью. Потребность в знании чужого языка и умении изучать общение была обусловлена жизненными, конкретными и государственными запросами общества. Современный этап обучения иностранным языкам также не является исключением в этом отношении. В настоящее время методы изучения и преподавания иностранных языков находятся в прямой взаимосвязи с достижениями лингвистики, ее контактами и исследовательским инструментарием. Специфика преподавания *иностранного языка* заключается в том, что он выходит далеко за рамки установления лексики и грамматики и представляет собой *комплексный процесс формирования языковой, коммуникативной и социокультурной компетентности* [3].

Во-первых, иностранный язык изучается *вне естественной языковой среды*, поэтому преподавателю приходится искусственно моделировать коммуникативные ситуации. Это требует активного использования диалогов, ролевых игр, аутентичных текстов, аудио- и видеоматериалов, которые представляют учебный процесс к первому общению.

Во-вторых, существенная роль играет *межкультурный аспект*. Язык неразрывно связан с культурой, менталитетом, нормами поведения носителей. Такое изучение иностранного языка предполагает знакомство учащихся с традициями, реалиями, системой ценностей другой культуры, а также способствует развитию способностей к межкультурному диалогу и толерантности.

В-третьих, специфика преподавания оказывает влияние на обучающихся *родного языка*. Интерференция может учитываться на фонетических, лексических и грамматических уровнях, что требует целенаправленной работы по рассмотрению языковых систем и предупреждению типичных ошибок.

Кроме того, важной формой является *коммуникативная направленность обучения*. Современные методы ориентированы не столько на знание правил, сколько на умение использовать язык в индивидуальном общении – в устной и письменной формах.

Наконец, преподавание иностранного языка предполагает *учёт индивидуальных особенностей обучающихся* (возраст, уровень подготовки, мотивация, цели изучения языка) и активное использование современных образовательных технологий, включая цифровые ресурсы и интерактивные формы работы.

В результате эти факторы определяют специфику преподавания иностранного языка как многогранного, динамичного и культурно ориентированного процесса.

В условиях современной глобализации, активных миграционных процессов и старения мобильности населения все большее количество людей живёт, обучается и получает профессиональную деятельность в многоязычной и мультикультурной среде. Данная тенденция оказывает положительное влияние на систему образования в целом и, в частности, на практику преподавания иностранных языков. Многоязычие становится характеристикой образовательного пространства, что пересмотр традиционных подходов к изучению языков [6].

Преподавание иностранного языка в условиях многоязычности предполагает учет не только уровня владения изучаемым языком, но и, как следствие, лингвистического опыта учащихся, их родных и ранее освоенных иностранных языков, а также культурных и коммуникативных стран. Особое значение знание интеграции межкультурного компонента, направленного на меры толерантности, способности к диалогической культуре и развитие межкультурной коммуникативной компетенции. Таким образом, эффективное изучение иностранного языка во многоязычном мире возможно лишь при существенном применении гибких, дифференцированных и культурно ориентированных педагогических подходов.

Прежде чем говорить о специфике преподавания, важно понимать, что подразумевается под многоязычной средой. Это не просто наличие нескольких языков вокруг. Ключевые особенности многоязычной среды:

1. Сосуществование нескольких языков в образовательном и социальном пространстве, при которых учащиеся обычно используют родной язык и один или несколько иностранных языков в различных коммуникативных установках.
2. Взаимодействие языков и языков, проявляющееся в процессах языковой интерференции, трансфера и взаимовлияния языковых систем, а также в более гибком языковом культурном сознании.
3. Разноуровневый лингвистический бэкграунд обучающихся, обусловленный различиями в уровне владения языками, опытом их изучения и сферой применения.
4. Интеграция культурного контекста, при котором язык выступает как носитель культурных ценностей, норм и моделей поведения, что требует развития межкультурной коммуникативной компетенции.

5. Повышенная коммуникативная потребность, связанная с необходимостью эффективного взаимодействия в поликультурной среде, как в образовательной, так и в профессиональной сфере.

6. Гибкость языковой идентичности, выражающая способности личности свободно переключаться между языками и приспосабливаться к любым коммуникативным ситуациям.

Специфика преподавания иностранного языка в условиях многоязычия:

Учитывая вышеизложенное, преподавание иностранного языка в многоязычной среде требует следующих изменений и акцентов:

- *Учет лингвистического бэкграунда учеников:* Преподавателю необходимо знать, какими языками владеют ученики и как они влияют на процесс обучения иностранному языку. Важно выявлять закономерности переноса знаний и использовать их для облегчения понимания новых грамматических и лексических конструкций.

- *Преодоление интерференции:* Интерференция – это влияние родного языка или других известных языков на изучаемый. Преподаватель должен уметь выявлять и корректировать ошибки, вызванные интерференцией, используя специальные упражнения и объяснения.

- *Развитие языкового сознания:* Важно развивать у учащихся осознание особенностей разных языков, понимание различий в грамматике, фонетике и лексике. Это поможет им избежать ошибок и более эффективно усваивать новый язык.

- *Акцент на коммуникативной компетенции:* Целью обучения должно быть не только знание грамматики и лексики, но и умение эффективно общаться в реальных ситуациях, учитывая социокультурные особенности.

- *Интеграция межкультурного компонента:* Преподавание иностранного языка должно включать изучение культуры страны изучаемого языка, а также формирование уважительного отношения к другим культурам.

- *Использование многоязычных ресурсов:* В процессе обучения можно использовать материалы на разных языках, что позволит учащимся лучше понимать связь между языками и расширять свой лингвистический кругозор.

- *Дифференцированный подход:* Учитывая разный уровень языковой подготовки учащихся, необходимо применять дифференцированный подход, предлагая задания разной сложности и учитывая индивидуальные потребности каждого ученика.

- *Формирование поликультурной идентичности:* Обучение иностранному языку должно способствовать формированию поликультурной идентичности учащихся, позволяя им успешно адаптироваться к жизни в многоязычном и многокультурном мире.

Спецификация преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в условиях многоязычия заключается в необходимости учитывать языковое и культурное разнообразие обучающихся, а также в сложном взаимодействии нескольких языковых систем в интересах учащихся. В многоязычной среде русский язык осваивается не изолированно, а во взаимосвязи с родным языком и другими изучаемыми языками, что требует опоры на принципы сопоставительного и интеркультурного характера.

Важным моментом является явление межъязыковой интерференции, которое может как затруднить процесс обучения, так и служить ресурсом для осознанного внедрения языковых явлений. Преподавателю необходимо прогнозировать типичные трудности, связанные с контекстикой, грамматикой и лексикой, а также выстраиванием.

В условиях многоязычия особую роль играет развитие коммуникативной и межкультурной компетентности, обеспечивает толерантное отношение к иным культурам и языкам. Эффективность преподавания РКИ обеспечивается при использовании вариативных методик, аутентичных материалов, а также при развитии цифровых технологий, способствующих индивидуализации обучения и активному языковому взаимодействию.

Многолетний опыт преподавания иностранного языка в группах студентов с изучением национального языка показывает о том, что в процессе речевой деятельности наблюдаются темпы перехода обучающихся с одной языковой системы на другую. Это обусловлено рядом объективных факторов, среди которых особое место имеют степень расхождения структурных

и характерных особенностей родного и изучаемого языков, обусловлены психолингвистическими особенностями обучающихся, а также наличием или отсутствием предварительной языковой подготовки, которая по изменению иностранному языку [7, с. 67].

Активное воздействие на русский язык, как один из иностранных, является обязательным условием подготовки специалистов постоянного профиля, способных его использовать в качестве средства общения в социальной сфере, повседневной жизни, а также в профессиональной деятельности. Однако на практике иногда наблюдаются ситуации, когда учащиеся на начальном этапе обучения испытывают трудности не только в грамотном оформлении мысли на английском языке, но и в самом процессе речевого мышления. В связи с этой основной целью занятий по русскому языку становится комплексное развитие устной и письменной речи, средства коммуникативных умений обучающихся, а также навыки, необходимые для построения связного текста: навыки отбирать материал из различных источников, точно и логично выражать мысли, эффективно и совершенствовать высказывания. Важное место в учебном процессе занимают и позволяют создавать устные публичные выступления, а также анализировать и интерпретировать прочитанные тексты [8, с. 67].

Преподавание иностранного языка в условиях многоязычия – это сложный и многогранный процесс, требующий от преподавателя высокого уровня профессионализма, знания лингвистических и социокультурных особенностей учащихся, а также умения адаптировать методики обучения к специфике многоязычной среды. Только при соблюдении этих условий можно добиться успешного формирования коммуникативной компетенции и поликультурной идентичности учащихся, что позволит им успешно общаться и взаимодействовать в современном мире.

Библиография:

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика изучения языков)*. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Верещагин, Е. М., Костомаров В. Г. *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. – Москва: Русский язык, 2005. – 232 с.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – Москва: Академия, 2006. – 336 с.
4. Леонтьев, А. А. *Язык, речь, речевая деятельность*. – Москва: КомКнига, 2007. – 216 с.
5. Пассов, Е. И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. – Москва: Просвещение, 2011. – 342 с.
6. Сафонова, В. В. *Социокультурный подход к обучению иностранным языкам*. – Москва: Высшая школа, 2014.
7. Тагиева, О.А. *Еще раз о проблемах двуязычия (из наблюдений за процессом овладением неродным языком)* //IV Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования», Комратский государственный университет. 6 декабря. – 2024 года. – С. 402-406.
8. Тагиева, О.А., Амирбекова, С.Т. Об использовании профессионально направленных текстов на занятиях русского языка / Научные труды БСУ. – Баку, 2018. – № 2. – С. 66-71.
9. Щукин, А. Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. – Москва: Высшая школа, 2015.

УДК 37.013.43:378.016.1:811

**СОВРЕМЕННЫЕ СПОСОБЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В ОНЛАЙН-ПРОСТРАНСТВЕ**



Тагиева Офелия

доктор философии по филологическим наукам, доцент

Бакинский славянский университет,

г. Баку, Республика Азербайджан

e-mail: ofeliya.salimova@yandex.com

orcid id: 0009-0002-3555-2297

Гасанова Илаха

доктор философии по педагогике, доцент

Бакинский славянский университет,

г. Баку, Республика Азербайджан

e-mail: ailaxa@list.ru

orcid id: 0009-0001-0644-357X

Abstract The rapid evolution of digital communication technologies has fundamentally transformed how learners interact, consume information, and participate in educational processes. Online environments now represent stable platforms for authentic communication, cultural exchange, and independent learning experiences. Within the educational domain of teaching Russian as a Foreign Language (RFL), these environments play an important role in expanding the communicative capabilities of learners, enabling new forms of synchronous and asynchronous interaction. Digital platforms support not only the transmission of linguistic content but also foster sociocultural integration by exposing learners to naturally occurring discourse, multimodal communication forms, and diverse pragmatic models. This article examines contemporary online formats, tools, and communication strategies relevant to RFL teaching, with an emphasis on effective methodological approaches that improve engagement and communicative competence in virtual space. Particular attention is paid to the role of digital interaction in shaping linguistic behavior, adapting cultural norms, and supporting motivation during language acquisition. The findings highlight the pedagogical value of integrating online communication into the RFL methodology and outline practical implications for educators working in digital learning environments.

Keywords: digital environment, online interaction, distance learning, videoconferencing, LMS, messengers, digital discourse, RFL, digitalization of education.

За последние десятилетия цифровая среда стала неотъемлемой частью человеческой жизни, радикально меняя представления о коммуникации и формах социального взаимодействия. Интернет перестал быть лишь техническим каналом передачи данных и превратился в пространство, в котором формируются профессиональные, учебные и культурные практики. Коммуникация в цифровой среде характеризуется оперативностью обмена информацией, разнообразием способов её представления и возможностью интеграции текстовых, аудиовизуальных и интерактивных компонентов. Это создает новые условия для общения и требует осмысления с научных позиций. [1]

Особенно заметной трансформация становится в сфере образования. Цифровые технологии способствовали появлению новых форм обучения, таких как смешанный и полностью дистанционный форматы, системы организации учебного процесса, платформы для видеосвязи, образовательные мессенджеры и специализированные онлайн-сообщества, что отражается на структуре учебного занятия, методах контроля результатов, роли преподавателя, а также на восприятии информации и мотивации студентов. В современном обучении всё чаще реализуется взаимодействие через цифровые устройства, применение интерактивных упражнений, обмен оперативными сообщениями и участие в сетевых проектах.

Методика преподавания РКИ сегодня играет ключевую роль, поскольку успешное освоение языка непосредственно связано с доступом к разнообразным коммуникативным ситуациям. Цифровые платформы позволяют создавать такие ситуации искусственно, а также дают

возможность включать в обучение актуальные языковые практики, характерные для современного русскоязычного интернет-дискурса. Кроме того, онлайн-коммуникация формирует собственные нормы, жанры и речевые формулы, которые обучающиеся неизбежно встречают за пределами учебных материалов.

Актуальность изучения способов онлайн-взаимодействия обусловлена тем, что через них перестраивается сама логика учебной коммуникации. Меняется распределение ролей, типы речевых действий, характер обратной связи и уровень участия обучающихся. Детальный анализ современных цифровых практик необходим для понимания их лингвистического и педагогического потенциала, а также для разработки методических решений, учитывающих особенности виртуальной образовательной среды.

Современные исследования цифровой коммуникации формируются на стыке нескольких научных направлений: лингвистики, медиакоммуникации, социологии, психологии, педагогики и информационных технологий. Такое междисциплинарное поле обусловлено тем, что взаимодействие в онлайн-среде невозможно описать только с позиции языка или только с позиции технологической инфраструктуры: оно охватывает одновременно и средства передачи информации, и социальные механизмы её интерпретации, и культурные модели поведения пользователей. [5, С. 10]

В гуманитарных науках онлайн-взаимодействие рассматривается как разновидность коммуникации, протекающей в цифровой среде и опирающейся на технические каналы, позволяющие участникам обмениваться текстовыми, аудио- и визуальными сообщениями. Цифровая коммуникация характеризуется рядом признаков, принципиально отличающих её от традиционной офлайн-коммуникации: мультимодальностью, асинхронностью или синхронностью в зависимости от формата, возможностью мгновенной репликации и тиражирования контента, а также отсутствием территориальных и временных ограничений. Такие особенности формируют обновлённое пространство, способствующее развитию коммуникативных навыков.

С точки зрения медиакоммуникации акцент делается на технической составляющей: онлайн-платформы, социальные сети, мессенджеры, LMS-системы, видеоконференции и другие цифровые сервисы выступают посредниками, определяющими не только скорость коммуникации, но и её жанровые особенности. Появление таких жанров, как микросообщение, сетевой комментарий, мультимедийный пост, видеозвонок или потоковая трансляция, демонстрирует, что технологии способны инициировать возникновение новых социальных практик и текстовых форм.

Социологический аспект связан с изучением пользовательских стратегий и моделей поведения в цифровой среде. Онлайн-коммуникация обладает социальной природой: она создаёт сообщества, поддерживает профессиональные и учебные связи, структурирует досуговую активность, формирует сетевые идентичности. Взаимодействия при этом могут носить как формальный, так и неформальный характер, что делает цифровую коммуникацию гибридной: она сочетает элементы межличностного общения и элементы институционального дискурса.

Лингвистический подход позволяет рассматривать цифровое взаимодействие как особый тип дискурса. Интернет-дискурс объединяет свойства письменной и устной речи, допускает гибридизацию текстовых и визуальных компонентов, использует элементы паравербального сопровождения (эмодзи, стикеры, гиф-изображения), воспроизводит разговорные модели и трансформирует жанровые рамки. При этом он подвижен и склонен к обновлению, что отражает динамику современного языка.

С педагогической точки зрения онлайн-взаимодействие важно тем, что цифровая среда даёт возможность расширить учебное общение за пределами аудитории, обеспечить доступ к подлинным языковым материалам и организовать коммуникацию в разнообразных форматах. Такие параметры, как мультимодальность и интерактивность, напрямую воздействуют на обучающие процессы, поскольку изменяют способы восприятия информации, вовлечённость обучающихся и характер обратной связи со стороны преподавателя.

Таким образом, теоретический анализ онлайн-взаимодействия требует учёта технологических, социальных, лингвистических и педагогических факторов. Это многоаспектное явление, которое нельзя свести к простому использованию цифровых инструментов: оно формирует новые модели коммуникации и влияет на способы формирования компетенций, в том числе в процессе обучения РКИ. [6, С. 21]

Цифровая образовательная среда – это комплекс инструментов, сервисов и организационных решений, которые обеспечивают проведение учебного процесса с использованием цифровых технологий. Её функционирование опирается на технические платформы, коммуникационные каналы и педагогические стратегии, которые в совокупности создают условия для проектирования, проведения и сопровождения обучения. Цифровая среда постепенно перестаёт быть вспомогательным элементом и становится самостоятельным образовательным пространством, способным выполнять дидактические, контрольные и коммуникативные функции.

В цифровой образовательной среде особенно выделяется широкий спектр форматов организации взаимодействия. Синхронные формы включают видеоконференции, онлайн-лекции, виртуальные консультации и групповые обсуждения в реальном времени. Асинхронные форматы представлены учебными курсами на платформах управления обучением (LMS), форумами, чатами, электронными портфолио, системами тестирования и самостоятельными заданиями с отсроченной обратной связью. Такая многовариантность обеспечивает гибкость в организации учебного процесса, позволяет учитывать индивидуальные темпы освоения материала и стили восприятия информации.

Особое место в цифровой образовательной среде занимают LMS-платформы LMS-платформы, такие как Moodle, Canvas, Google Classroom и др. Эти системы выполняют сразу несколько функций: предоставляют доступ к учебному контенту, фиксируют результаты, поддерживают коммуникацию между участниками, обеспечивают возможность контроля и мониторинга. Через LMS структурируется учебная деятельность, формируются траектории освоения курса, собирается статистика успеваемости, организуются обсуждения и тестирование. Таким образом, подобные платформы становятся не только техническим инструментом, но и методическим механизмом управления содержанием обучения. [3]

Ещё одним компонентом цифровой образовательной среды являются коммуникационные сервисы, включающие видеосвязь, мессенджеры, образовательные сообщества в социальных сетях и специализированные чаты. С помощью этих инструментов можно организовывать различные формы общения, включая профессиональные и учебные взаимодействия, обсуждения в группах, а также неформальное общение, которое часто способствует созданию мотивирующей учебной среды. Коммуникационные сервисы устраняют пространственные барьеры, обеспечивая контакт между преподавателем и обучающимися независимо от географического расположения и расписаний.

Важным элементом цифровой среды является учебный контент, который перестаёт быть исключительно текстовым. Современные курсы включают мультимедийные элементы: видеолекции, подкасты, интерактивные карты, обучающие симуляции, задания с автоматической проверкой, интерактивные упражнения. Такой контент способствует вовлечению обучающихся, позволяет им использовать различные каналы восприятия информации, что особенно важно при освоении иностранного языка. В цифровой среде активно применяется мультимодальность: текстовые элементы дополняются аудиофрагментами, изображениями, анимацией, что позволяет формировать языковые навыки комплексно.

С методической точки зрения цифровая образовательная среда создаёт условия для вариативного контроля и обратной связи. Технические инструменты позволяют анализировать активность обучающихся, фиксировать время выполнения заданий, организовывать рецензирование работ, а также давать индивидуализированную обратную связь в формате комментариев, аудиозаписей или видеосообщений. Такие возможности значительно расширяют представление о роли преподавателя, который становится не только носителем информации,

но и модератором цифрового взаимодействия, аналитиком данных и координатором учебной деятельности.

В контексте обучения РКИ цифровая образовательная среда обладает дополнительными преимуществами: она позволяет включать аутентичные материалы, моделировать реальные коммуникативные ситуации и интегрировать современные речевые практики. Благодаря этому создаётся соединение учебного и реального языкового пространства, что поддерживает мотивацию и способствует формированию коммуникативной компетенции. Кроме того, цифровая среда существенно повышает доступность образовательных ресурсов, что особенно важно для обучающихся, находящихся в разных странах и не имеющих возможности посещать очные занятия. [6, С. 124]

Таким образом, цифровая образовательная среда представляет собой не просто совокупность технических инструментов, а комплексный механизм, способный трансформировать учебный процесс. Она меняет формы взаимодействия участников, расширяет каналы передачи информации, увеличивает разнообразие учебных форм и способствует обновлению методических подходов в преподавании РКИ.

Современное онлайн-пространство предоставляет широкий спектр инструментов для взаимодействия участников образовательного процесса. Эти инструменты отличаются техническими характеристиками, коммуникативными возможностями и дидактическим потенциалом. Рассмотрение указанных форм взаимодействия позволяет установить, каким образом цифровая среда меняет способы передачи информации, организацию совместной работы и структуру учебного общения. Наиболее значимые способы онлайн-взаимодействия в обучении могут быть условно разделены на несколько групп.

Видеоконференции как средство синхронного общения

Видеоконференции (Zoom, MS Teams, Google Meet и др.) создают формат взаимодействия, максимально приближенный к очной форме проведения занятий. Преподаватель и обучающиеся находятся в едином виртуальном пространстве, могут обмениваться репликами, демонстрировать материалы на экране, пользоваться чатом и реакциями. Данный формат способствует развитию устной речи, формированию навыков аудирования, проведению дискуссий и выполнению совместных заданий. Дополнительными возможностями выступают запись сессий, использование виртуальных досок и создание малых групп (breakout rooms), что способствует реализации проектных и коммуникативных методик.

Текстовые чаты и мессенджеры

Мессенджеры (Telegram, WhatsApp, Discord) и встроенные чаты в платформах LMS обеспечивают обмен короткими сообщениями и мультимедийными вложениями. Данный формат обладает рядом особенностей: асинхронностью, высокой степенью лаконичности, комбинированием текстовых и визуальных элементов. Чаты используются для организации оперативной коммуникации, уточнения заданий, обмена материалами, обсуждения тем и проведения микродискуссий. Для преподавания языка они представляют интерес тем, что позволяют моделировать речевые жанры современной цифровой переписки и фиксировать языковые формы в письменном виде.

Платформы управления обучением (LMS)

LMS-системы (Moodle, Canvas, Google Classroom и др.) обеспечивают структурированное взаимодействие между участниками обучения. В них размещаются задания, методические материалы, результаты тестирования, комментарии преподавателя и отчёты о прогрессе. LMS создаёт устойчивый информационный контур, в котором учебная деятельность не ограничена временем видеоконференций. Взаимодействие здесь носит институциональный характер: оно документируется, хранится в базе данных и может быть проанализировано. Такие платформы формируют основу асинхронного взаимодействия и часто объединяются с внешними коммуникационными сервисами.

Социальные сети и образовательные сообщества

Взаимодействие через социальные сети (VK, Facebook, YouTube, Instagram и др.) и специализированные профессиональные площадки позволяет включать обучающихся в сетевые сообщества. Социальные сети позволяют пользователям оставлять комментарии, публиковать мультимедийные материалы, участвовать в обсуждениях и получать доступ к подлинным источникам информации. В педагогическом аспекте данный формат способствует формированию неформальной среды, где обучающиеся могут использовать изучаемый язык в реальных речевых ситуациях. Видеохостинги (например, YouTube) и образовательные каналы позволяют комбинировать самостоятельное освоение контента и дальнейшее обсуждение с преподавателем.

Интерактивные образовательные сервисы

К данной группе относятся сервисы микрозаданий, цифровые доски, платформы интерактивных упражнений и тестов (например, Quizlet, Edpuzzle, Nearpod, Kahoot). Они обеспечивают быстрый обмен ответами, визуализацию результатов и элементы геймификации. Интерактивные сервисы поддерживают формирование лексических навыков, развитие восприятия речи, тренировку грамматических структур. Их использование повышает вовлечённость обучающихся за счёт игровой или соревновательной модели. Преподаватель получает возможность оперативной проверки работ и анализа ошибок.

Автоматизированные помощники и чат-боты

Автоматизированные системы, включающие чат-ботов и языковые модели, внедряются в образовательный процесс для отработки отдельных навыков: проверки заданий, уточнения терминов, ответа на вопросы и генерации тренировочного материала. Такие инструменты позволяют организовать индивидуальную траекторию обучения, обеспечивают круглосуточную обратную связь и помогают разгрузить преподавателя. При работе с иностранным языком автоматизация может использоваться для тренировки письма, анализа грамматических конструкций и расширения словаря.

Представленные способы взаимодействия различаются степенью формальности, интенсивностью обмена информацией и направленностью на определённые речевые навыки. Синхронные инструменты преимущественно поддерживают устную речь и дискуссионные формы, тогда как асинхронные – письменные жанры, анализ и рефлексия. Комбинация данных форм обеспечивает вариативность и способствует переходу от традиционной модели «преподаватель – обучающийся» к гибридным форматам совместной деятельности.

Современное онлайн-пространство формирует новую конфигурацию образовательного взаимодействия, в которой цифровые сервисы выступают не только техническим ресурсом, но и средством перестройки учебной коммуникации. Многообразие интерактивных инструментов, включая видеоконференции, системы управления обучением, мессенджеры, социальные сети, образовательные платформы и автоматизированных помощников, позволяет создавать гибридные модели обучения, объединяющие синхронные и асинхронные форматы. Такая расширенная структура взаимодействия делает образовательный процесс более доступным, динамичным и вариативным.

Для преподавания русского языка как иностранного эти изменения имеют принципиальное значение. Цифровая среда обеспечивает доступ к аутентичным источникам, моделирует реальные речевые ситуации, поддерживает мультимодальную коммуникацию и позволяет учитывать индивидуальные траектории обучения. В результате обучающийся получает возможность использовать язык в различных контекстах – от формальных учебных заданий до включения в сетевые практики повседневного общения. Это способствует формированию коммуникативной компетенции, а также развитию социокультурных навыков, необходимых для участия в современной русскоязычной среде.

В то же время расширение цифрового взаимодействия предъявляет новые требования к методике: преподавателю необходимо учитывать особенности онлайн-дискурса, подбирать подходящие инструменты, проектировать задания с учётом технических возможностей платформ, обеспечивать обратную связь и поддерживать учебную мотивацию. Успешное

интегрирование цифровых ресурсов требует не только владения технологическими решениями, но и переосмысления роли педагога, который становится координатором, модератором и консультантом в образовательном процессе.

Таким образом, изучение современных способов онлайн-взаимодействия представляет собой важное направление научных и методических исследований. Цифровая образовательная среда открывает новые перспективы для обучения РКИ, но одновременно ставит перед специалистами задачи, связанные с обновлением методических подходов, повышением цифровой грамотности и адаптацией традиционных моделей преподавания к условиям сетевой коммуникации. Перспективы дальнейшего развития видятся в разработке педагогических технологий, учитывающих особенности цифрового дискурса, в создании адаптивных курсов и в расширении практик интеграции аутентичных речевых материалов в учебный процесс.

Библиография:

1. Алексеева, Л. М. Цифровая среда в педагогическом взаимодействии. – Москва: Издательство МПГУ, 2020. – 214 с.
2. Архипова, О. В. Цифровая коммуникация: язык, стиль, дискурс. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2021. – 198 с.
3. Байденко, В. И. Онлайн-образование: тенденции и стратегии развития. – Москва: Логос, 2022. – 256 с.
4. Ваганова, О. И. Информационные технологии в образовательном процессе. – Нижний Новгород: ННГУ, 2020. – 178 с.
5. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – Москва: АСТ, 2021. – 344 с.
6. Добровольская, Т. А. Образовательные онлайн-платформы: возможности и ограничения. – Москва: Юрайт, 2022. – 229 с.
7. Дьякова, С. Е. Коммуникативные практики в цифровой среде. – Казань: КФУ, 2020. – 240 с.
8. Романова, Т. Н. Мультимодальная коммуникация и образование. – Пермь: ПГНИУ, 2021. – 180 с.
9. Титова, С. В. Онлайн-дидактика: методические подходы. – Москва: Просвещение, 2022. – 184 с.
10. Щепилова, А. В. Методика обучения русскому языку как иностранному. – Москва: РУДН, 2019. – 396 с.

Секция 6.2. Гагаузский язык (теория и практика)

UDC 373.3:81

BAŞLANKI KLASLARIN ÜÜRENİCİLERİNDÄ AAZDAN SÖZÜN İLERLEMESİ

Bargan Matriona

gagauz dili hem literatura üüredicisi,

II didaktik uuru,

PK TL T. Zanet adına Kongaz küüyü

e-mail: matrena.bargan@bk.ru

orcid id: [0009-0008-3168-4624](https://orcid.org/0009-0008-3168-4624)

Abstract: The author of the article writes that oral speech is one of the most important means of communication and understanding the surrounding world. In primary school, oral speech becomes the basis for successful learning. The features of the development of oral speech in primary school students are identified. The author shares teaching experience and describes methods and techniques for developing oral speech. The role of the teacher in the development of oral speech is also emphasized.

Keywords: Oral speech, student, primary school, text, dialogue, communication, thinking, memory.

I. Aazdan sözün ilerlemesinin teoriya temeli.

İlk üüremnäk yıllarında koyulêr söz kulturasının temeli, kurulêr söz zebillii, angısı ilerleder uşakların becerikliini baalantılı hem logikalı fikirini açıklamasında. Küçük şkolada maasuz aazdan söz olêr başarılı üürenmenin temeli, çünkü onun yardımınan kabul ediler bilgilêr hem becermeklêr, düşünmenin ilerlemesi hem uşakların soşial ilişkileri.

Aazdan sözün ilerlemesi küçük üürenicilerdä problemasının aktuallı belli olêr onda, ani zamandaş uşaklar zorlanêrlar aazdan sözleşmektä. Onnarın söz zenginnii pek fukaarä, becermeerlêr logikalı hem geniş deyimneri kurmaa. Teksti annadarkan, uşaklar kaçırêrlar önemni olayları, yanılêrlar onnarın sıralında. Buna bakarak, üüredicinin önündä kalkêr üürenicilerin sistemalı aazdan sözünün ilerlemesi daavaları.

Aazdan sözün ilerlemesi - ilk okulun baş daavaların birisidir. Sözleşmêk kullanılêr nicä bir araç üürenmenin, lafetmenin hem düşünmelerinin ilerlemesindä. Küçük klaslarda ayırı hem önemni er kaplêr baalatılı, logikayca düzülü hem düşünmeli aazdan sözün kurulması, angıları lâázım olêr üürenicilerin orta şkolanın başarılı geçmesinä.

Lev Semönoviç Vıgotskiyn teoriyasına görä, lafetmêk- önemni bir düşünmêk ilerlemenin instrumenti hem psihika funktıyaların kurulması. Lafetmêk protesindä uşak kabul eder soşial görgüsünü, üürener analiz hem çıkış yapmaa.

Aleksey Alekseeviç Leontyev açıklêr sözü, nicä bir ayırı çalışmak çeşidini, angısının var sebebı, neeti hem sonucu. O söleer, ani düşünmêk kızıştırmêr çalışmayı, ama çalışmak kızıştırêr düşünmeyi. Bundan belli, ani aazdan söz var nicä ilerlesin sadä aktiv lafetmêk praktikasında, açan üürenici düşünceli komunikativ çalışmasında bulunêr. İlk şkolada aazdan söz başarêr komunikativ, üüremêk, ilerletmêk hem terbi etmêk funktıyalarını. Lafedärkän, uşaklar üürenerlêr soruş kurmaa, cuvap vermä, kendi fikirini açıklamaa.

İlk okulun üürenicilerin lafetmêk ilerlemesinin yaş özellikleri.

Küçük klaslarda üürenicilerin artık var kendi toplanmış söz zenginnikleri (sözlüü), dialog kurmasında becerikleri, ama çoyun da zorlukları var:

- monolog kurmasında;
- fikrin logika açıklamasında;

- kendi fikirin argumentlemesinde;
 - artistik kolaylıkların kullanmasında.
- Bundan belli olêr aazdan sözleşmenin sistemalı çalışmanın lâazımnı.

Aazdan sözün strukturası

Aazdan söz toplêr kendisinä bölä komponentleri:

- fonetika (dooru söylemek, intonațiya, temp);
- leksika (söz zebillii, lafların dooru maanada kullanması);
- gramatika (cümlelerin dooru kullanması);
- maanalı hem logikalı (teksttä cümlelerin sıralı, baalantılı);
- komunikativ (konkret situatıyada sözün dooru eri).

Aazdan sözün ilerlemesi başarılı olabilir, açan hepsi bu komponentlär paralel kullanılır.

II. Teoriya materialı praktikada.

II.1. Fonetika komponenti. Dooru söylemeyi, intonațiyaı, tempi kaaviletmää hem ilerletmää deyni praktikada kullanabiliriz bölä sınıfları:

• Sınıf 1: Sesleri hem lafları dooru söylemekte 1-2 klaslarda yardımcı olêr artikulätiya hem soluk gimnastikaları. (sınıflar "Beygircik", "Mantarcık", "Garmonicik")

• Sınıf 2: Söläyin meyvaları, zarzavatlari, angılarında "r" sesi yımışak – biber, zerdeli, erik, kirez; angılarında "r" sesi çetin - morkva, karpuz, hıyar, sarmısak, trup, armut...

• Sınıf 3: Çizin yımışak konsonnu lafların altlarını.

Şkolaya bizi götürer pek gözäl bir sokak. Orada var pek çok gözäl aaçlar hem çiçeklär. Aaçların taa çoyunu hem çiçekleri diktilər şkolacılar.

• Sınıf 4: Bulun teksttä birkısımnı, ikikısımnı, üçkısımnı, dörtekısımnı lafları. Payedin onnari kısımnara.

İnsan daada yaşayan hayvannarı kendinä alıştırırdı. Zooparkta kafeslerdä var nicä görmää gülünç maymunları, korafli beygirleri, kunduzları, kaplannarı. Tırta da var çok hayvan. İnsannar kaplanı hem aslanı ateştän atlamaa üüredirlär, fildä atlı çekinerlär.

Birkısımnı – var, çok, hem;

İkikısımnı – in-san, daa-da, hay-van;

Üçkısımnı – ya-şa-yan, ken-di-nä, at-la-maa;

Dörtekısımnı – hay-van-na-rı, ka-fes-ler-dä, bey-gir-le-ri.

• Sınıf 5: "Resim" (Üüredici gösterer yapraa, angısında resimni predmetlär.)

Bulun da söläyin sade o predmetleri, angıları üçkısımnı.

yaamurluk, süpürgä, taliga ...

Odan sora teklif ederim uşaklara: uydursun o laflara benzeyän başka lafları (rifmalı)

yaamurluk – soluk, dostluk, bozuk, dooruluk...

süpürgä – çekirgä,

taliga – mamaliga, kotiga, aga, kırliga

İntonațiyaı doorutmaa deyni faydalı olêr Şiir ezberlemesi hem Aazdan okumaklar. Pek önemni uşak işitsin şiiri, teksti üüredicidän, da sora çalışsın tekrarlamaa.

Dooru hem hızlı lafetmeyä efektif kullanılır dil kırmaklarını: "Sarmısaa sarmısaklasak ta mı isäk, osa sarmısaklamasak ta isäk", "Kartal kalkar, dal sarkar; dal sarkar, kartal kalkar".

II.2. Leksika komponentleri.

Söz zenginini ilerlemesinde hem lafların dooru maanada kullanmasında var naasil ayırılım bölä sınıfları:

- sözlüklärlän iş;
- sinonim hem antonim bulmak;
- konteksttä lafların açıklamasını;
- aazdan sınıfları cümledä lafların diişilmesini.

• Sınıf 1: "Ses kaybelmiş." Bulun kayıp sesleri da dooru koyun.

1. Aaç kauk (tauk) düşündä em görämiş.

2. Bostlun (dostluun) paası belada belli.

3. Baka (baca) tütmeýincä, soba yısınmaz.

Lafı bulunca, uşaklar istär-istemäz fikirlerini açıklêêrlar, sora da söleyişlerin maanalarını annadêrlar.

• Sınış 2: “Aslı mı osa yalan mı?” Sösläyin teksti, bulun, ne orada yannış sölenler.

“Geldi sıcak ılkıyaz. Ayazlar gün-gündän taa pek sıkêr. Kuşlar uçêrlar sıcak taraflara. Buynuzlu beygir balaban kürtünnär içindä kaçınêr. İnsannar toplêêrlar zengin bereketi: üzümneri, meyvaları, zarzavatları, papşoyları. Herkezi hazırlanêr Eni yıl yortularına.”

• Sınış 3: “Lafların erini bul”. Verili sininimneri hem antonimneri cümlelerä erleştirin: işlä – çalış, gecä – gündüz, bul – kaybet, dün – bugün.

1. Mamum bolnişada _____, bobam sa _____ kırdä.

2. Bütün aylemiz _____ uyuyêr, üç aylık kardaşım sa _____ beener uyumaa.

3. _____ Vani günnüünü _____, _____ da üüredicinin masasında _____.

1. Mamum bolnişada işleer, bobam sa çalışêr kırdä.

2. Bütün aylemiz gecä uyuyêr, üç aylık kardaşım sa gündüz beener uyumaa.

3. Dün Vani günnüünü kaybetmiş, bugün da üüredicinin masasında buldu.

• Sınış 4: Yazın lafbirleşmelerini bir laflan.

Mamunun kardaşı _____

Sutkanın karannık vakıdı _____

Yılın sıcak zamanı _____

Şkolaya gezän uşak _____

İnsanı ilaçlayan _____

Bundan kaarä, leksika komponentindä söz zebelliini ilerletmää deyni:

1. Üürenicilärlän lääzım lafedilsin sade gagauz dilindä, onnar zorda kalsınнар gagauzça lafetmää. Analara-bobalara hem uşaklara lääzım teklif edilsin aralarında hep gagauzça lafetsinnär.

2. Teksti başlamadaan okumaa, tanışmaa eni laflarlan, angılarını mutlaka yazmaa tefterlerä. Sora da aazdan onnarlan cümlä kurmaa. Uşaklara söylemää, ani teksti okuyarkan, annamayan lafi karşılarsalar, sorsunnar maanasını.

II.3. Aazdan sözün gramatika komponenti.

Önemni üürenicilär lafetmektä söz dizimini dooru kullansınнар. Gramatikayca dooru kurulu cümlä kaavileder onnarın annayışlını hem logikalını. Praktikada kullanılêr:

1. Yardımcı lafların yardımınнан cümlä (tekst) kurması;

2. Dar cümlelerdän geniş cümlä kurması;

3. Aazdan gramatika sınışları;

4. Biri-birinin aazdan cevapların doorudulması.

• Sınış 1: “Topla cümleyi”. Verili laflarlan dooru cümlä toplayın.

1. göktä, Maavi, uçuşêrlar, kırlangaçlar, şen. (Maavi göktä kırlangaçlar şen uçuşêrlar.)

2. sesleerär, Küçük, dikat, uşaklar, üürediciyi. (Küçük uşaklar üürediciyi dikat sesleerär.)

3. pek, ana, severim, tarafımı, dilimi, Bän, aylemi! (Bän pek severim ana tarafımı, dilimi, aylemi!)

• Sınış 2: “Kim kiminnän?” Resimdä gösterili hayvannar hem kuşlar yavrularınнан. Söläyin onnarın adlarını hem ne onnar yapêrlar.

1. Tauklan piliç tenä iyerlär.

2. Kediylän kedicik süt içerlär. (yumaklan oynêêrlar)

3. Köpek hem pali kemik kemirerlär.

4. İnek hem buzaacık otlêêrlar.

5. Beygırlän kuli otlêêrlar. (su içerlär)

6. Kaaz hem bıci deredä üzerlär.

• Sınış 3: Verili teksttän bulun lafları, angıları cevap ederlär KİM? NE? NESOY? soruşlara.

Geldi ayazlı, suuk kış. Koli gitti kaymaa eni kızaklan. Sokak örtünmüş kaba, biyaz kaarlan. Koli kaar babusunu yaptı.

• Sınış 4: “Bir hem çok”. Resimä bakarak söläyin:

Bir kız – çok _____, çiçek – _____, odun – _____, koyun – _____, yastık – _____, yıldız – _____, suan – _____...

II. 4. Aazdan sözün maanalı hem logikalı komponenti.

Laf gider teksttä cümlelerin sıralı hem baalantılı için, monolog sözün ilerlemesi için. Monolog sözündän istener üüsek uurda annayışlık hem kendini kontrol etmāk. Kullanılêr ölä araçları, nicä resim, shemalar, oyuncaklar, video materiallar. Esaba alınêr intonațiya hem mimika, angıları yardım ederlär uşaklara taa ii annamaa hem açıklamaa emoțiyaalarını. Önemni annatmaa tekstin strukturası için. Bundan kaarä, derslerdä kullanılêr:

1. tekstin dolu hem kısıdan annatması;
2. annatmak fikirlemä elementlerinnän;
3. plana görä annatma kurmak;
4. mini-doklad hazırlaması.

• Sınış 1: “Başar annatmayı”. Okunêr annatma yada masal, ama diil sonuna kadar. Üürenicilär bitkisini düşünüp, kendiycä annadêrlar.

• Sınış 2: “Kur annatma resimnerä görä”. Üürenicilerä veriler süjetli resimnär, ani olsun olayların çeketmesi, ilerlemesi hem sonu.

• Sınış 3: “Ne sora oldu?” Annadın, nicä geçirdiniz pazarı yada bir yortu gününüzü. (Önemni, annatsın ne yaptı sıralına görä.)

• Sınış 4: “Bul zeedä lafi”. Avtobus, biçikleta, top, maşına. (Uşaklar bulêr zeedä lafi hem annadêrlar, neçin o zeedä.)

biçikleta- motorsuz, top – diil transport

• Sınış 5: Dikat okuyun. Teksti cümlelerä bölün, başlını koyun.

Çocuklar küüyün kenarına tolokaya çıktılar Todi elindä bir top tutardı Mişa hem Koli uşakları iki bölümä böldülär tolokada top oyunu çeketti burada iki sokaan uşakları oynêr gittikçä oyun kızışêr baariş hem sıklık işidiler bu oyunda dostluk taradı.

II. 5. Komunikativ komponenti (konkret situațiya sözün dooru eri). İşleniler dialog sözün ilerlemesinnän hem komünikațiya becerikliinnän. İlerlener üürenicilerin seslemäa hem işitmäa becermekleri, dooru cevap hem soruş kurmaları. Söz çok taa efektif ilerleer canni lafetmāk protesindä:

1. üürenmāk dialoglarda;
2. rollu oynunnarda (“İntervyu”, “Bibliotekada”...);
3. problem soruşların açıklamasında;
4. işlerdä grupalarda hem çiftlerdä;
5. inştenirovkalarda.

• Sınış 1: Yazdırmak süjetli resimä görä. Resimä görä kurun dialog. Kullanın soruşları: kim?, ne yapêr?, neredä?, neçin?.

• Sınış 2: “İlerlet dialogu”. Verili bir situațiya görä sırayca ilerledin dialogu, koruyarak temasını. “Benim sevgili köpeciim iki gün imeer. Bän götürdüm onu hayvan doktoruna”.

- Zaman hayır olsun, doktor. Haylaksınız mı?

• Sınış 3: “Sor bana”. Çiftlerdä biri-birinizä soruş koyun verili temaya görä. (“Benim sevgili dostum”, “Benim duuma günüm”).

III. Üüredicinin eri aazdan sözün ilerlemesindä.

Teoriya hem praktika tarafından lääzımnı:

1. kurmaa lafetmāk ortamını;
2. dooru sözün örneeni göstermää;
3. üürenicilerin lafetmesini kızıştırmaa;
4. üürenicilerin söz yannişlıklarını doorutmaa;
5. havezlendirmäa üürenicileri aralarında ana dilindä lafetsinnär.

Çıkışlar: Aazdan sözün ilerlemesi küçük klasların üürenicilerindä – bir sistemni protes, angısı ardılêr psikologiya hem pedagogika kanonların sözleşmāk hem yaş ilerlemesinä. Küçük klaslarda büyük er kaplêr baalantılı, logikayca kurulu hem demekli aazdan sözün düzülmesi. Teoriya bilgilerin

hem praktikada sınışların barabar kullanılması verer başarılı söz ilerlemesini küçük klaslarda hem onların hazırlınlını orta şkolaya.

Bibliografiya:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Воображение и творчество в детском возрасте. Сознание и психика. АСТ, 2009. 28 с.
2. Леонтьев В.В. Психология общения. Академия, 2008. 44 с.

UDC 373.21

ÜÜRETMAK İÇİNDELİİN İNTEGRAȲİYASI PROEKT İŞLERİN YARDIMINNAN

Garçeva Mariya

Terbiedici,

II didaktik uuru,

Erkenki üüretim kurumu «Dostluk»

Çöřmäküüyü k., Moldova Respublikası

e-mail: mariya9018@mail.ru

orcid id: 0009-0009-4527-8616

Annotation: The article reveals the significance of project-based activities in the system of preschool education. It examines their impact on the development of cognitive activity, initiative, and independence of preschool children. The role of the teacher in organizing project work and creating conditions for cooperation is described. The practical significance of the project method in the educational activities of a kindergarten is emphasized.

Keywords: project-based activities, preschool education, preschool children, teacher.

Uşak başçası periodu sayılêr logika hem süret fikirlemenin en ii periodu. Hazırlık grupasında uşakların imii hazır taa geniş hem zor inforaȲıyayı kabul etmesinê. Fikir operaȲıaların bütünneşmesi hem sıralılı kalkêr taa üüsek uura,

İntegraȲıya oluşturmasının tehnologiıaların biri sayılêr proekt işlemi. Zamandaş üüretmək sistemasında proekt metodikası bakılêr nicê aaraştırmak, problema metodların birleşmesi, angıları paalı yaradıcı içindeliinê görê, angıları ilerleder uşakların kreativliini hem düzerlêr uşakların kendilik kalitelerini produktları düzmêk protesindê. Proekt metodu yardım eder düzmêê uşak - terbiedici ilişkilerini. Kullanarak bu metodu, terbiedici geçirer uşaa yavaş-yavaş: büyüklerin işini gözletmək, bu iştê büyüklerlêr birerdê pay almak, kendibaşına işlemêk

Proekt metodun temeli onda, ani verer uşaklara kolaylık kendibaşına kabul etmêê bilgileri, çözerêk praktika daavaları yada problemneri, angıları isteer uşaklardan türlü bölümnerdêr bilgilerin integraȲıyasını. Bu metod üüseldeer üüretmək kalitesini, ilerleder kritika hem yaradıcılık fikirlemesini. [40].

Uşak başçasında proekt metodun öz neeti - serbest, yaradıcı uşak kendiliini ilerletmək. Bu aaraştırmak işlemenin var kendi özellikleri herbir periodunda. Küçük yaşında (küçük grupası) uşakları geçirerlêr problemalı oyun situaȲıyasına (öz rolü oynêêr terbiedici), havezlendirmêê uşakları, bulmaa problemanın çözümlerini (terbiediciylêr birerdê), aaraştırmak işlemenin ilk adımlarını düzmêê (pratik işlemesi). Taa büyük grupalarda uşakların düzüler aaraştırmak işlemi, intelektual iniȲiativası, o kendibaşına (terbiediciylêr) var nicê ayırsın problemayı çözmêk metodlarını, onların kullansın, oluşturmaa deyni koyulmuş daavayı [24, s.135].

Büünkü vakıtta proektläär ayırılêr pay alannarın sayısına görä, neetä görä, tematikaya görä, vakıda görä. Zamandaş uşak başçası praktikasında kullanılêr te busoy proektläär:

- Araştırmak-yaradıcı: uşaklar eksperiment koyêrlar, sora rezultatları gösterêrlär gazeta, dramatizațiya, uşak dizayna formasında.

- Rol-oyun (yaradıcı oyun elementlerinnän): uşaklar girer masal personajların süretinä hem kendiyesinä çözerläär koyulmuş problemneri.

- Praktikaya temellenän: rezultat maasuz doorulu soşial meraklarına.

- Yaradıcı: rezultat gösteriler uşak yortu soyunda.

- Haberlemäk (informațional): nesoysa obyekt, olay için informațiyaı toplamak, uşakları bu informațiyaı tanıştırmak, onun analizi hem faktların birleştirilmesi [23, s.105].

Uşak başçasında terbiyecilär, nicä gösterer praktika, taa sık hazırlêêrlar proekti te bu sıralaa görä:

terbiyecici:

- ayırêr temaları (hesaba alarak uşakların meraklarını);

- neeti oluşturan planını düser;

- teklif eder speşialistleri, oluşturmaa deyni proektin kimi bölümnerini;

- düzer proektin plan-shemasını;

- toplêêr lâazımın informațiyaı da geçirer/gösterer onu albom, shema, kartočka, oyun aracı

gibi;

- geçirer proektin plan-shemasına oynunarı hem başka uşak işlem soylarını.

uşaklar:

- tanışêrlar literaturaylan, videomateriallan, ilüstraşıyalarlan, predmetlärlän temaya görä;

- ayırêrlar proektleri;

- gerçeklerläär proektleri grupalarda yada individual;

- proektleri koruyêrlar [42].

Proekt işin oluşturmaası üüretmäk praktikasında baalı türlü sebeplärlän:

- proekt metodun kullanması isteer terbiyecici rolunun dişmesini (terbiyecici lâazım olsun proekt işin başı, öndercisi, konsultantı;

- uşaklar oluştursunnar deyni proekt işi, lâazım olsun informaşıya, angısı düzer uşaan kendibaşinalını temayı ayırmasında hem onu gerçeklemesindä;

- lâazım verilsin kolaylık proekt işin rezultatlarını düzmää hem lafetmää/konuşmaa deyni [24, s.137].

Herbir proekt - tema, angısı toplêêr bireri uşakların hepsi işlem soylarını. Uşak başçasında üüretmäk proşesin düzülməsi baalanêr integraşıya prinşıpınä. Temanın bütünnä oluşturmaası olmaz diil sade üüretmäk içindeliin integraşıyasız, ama kâr organizaşıya formaların integraşıyasız da (neredä olêr uşak işlem soyların integraşıyası). Temalar, angıların yardımınnan çözüler üüretmäk daavaları, soşial tarafından önemni cümneyä hm aleyä, bundan kaarä onnar kaldırêr uşakların meraklını (üüretmäk proşesin motivaşıyasını). Proekt metodu üüreder koymaa neeti, ayırmaa onu oluşturmaa deyni kolaylıkları, yardım eder bütünneşmää türlü bilimnerdän bilgileri çözmää deyni bir problemayı hem kullanmaa deyni onnarı praktikada [41].

Tematika proekti plannamak vakıdında terbiyecilär uşaklarlan birerdä konuşêrlar, ayırêrlar hem kararlêêrlar onu, ne olacek cümnä tması gelän vakıda deyni (1-2 afta). Temelleneräk uşaklarlan dialoga, terbiyecici annêêr, ne haliz meraklandırêr uşakları, nicä onnar görêrlär kendi işlemini, kimä uşaklardan lâazım yardım hem kim hazır hepsini yapsın kendibaşına. Uşakların bilgileri, becermekleri hem sınaşmakları bakılêr nicä ikincili nişannar, angıları lâazımın olêr nesoysa içindelää.

Terbiyecici teklif eder - olmasın deyni yollarda sırasızlık, insan çıkardı yolda geziş kuralları (kiyadi göatermäk). Hepsi insannar yaşêêrlar birtakım kanonnara görä, angıları var Konstituşiyamızda (kiyadi göstermäk). Bileräk kanonnarı hem sayarak kuralları, hepsi insannar yaşêêr dostlukta hem birliktä.

Terbiyecici: Nicä sayêrsınız, ne yardım edecek bizim grupamıza yaşamaa dostlukta? (düzmää kuralları, kiyadı); nesoy lâazım olsun kiyadımız? (uşakların bakışları)

Terbiedicilär kullanêrlar "şamarcık" metodu (uşak, kim isteer cuvap etmää, urêr şamarcıklarına). Terbiedici sorêr, neyî uşaklar düşündülär, nedän, neylän, nicä, yapılacak iş hem onun rezultatı.

- Nedän biz yapacez kiyadımızı? (uşakların bakışları)
- Nesoy taa material bizä läüzüm olacek? (kalemnär, boyalar, makazlar)
- Nicä biz toplayacez hepsi sayfaları bireri? (uşakların bakışları) Ha ayıracez osoy kolaylı, deyni kiyadımız gözäl olsun!
- Neredä kiyatta biz var nicä resimneyelim?

Terbiedicinin daavası: oluşturmaa uşakların aktivliini. Hepsi bakışları/ideyaları uşaklar yazêr büyük bir kiyatta hem yazêrlar avtorun adını [24;140].

Tematika proektinä olur girsın diil sade uşak bakışları/ideyaları, ama büyüklerin da (pedagogların, ana-bobaların). Uşakların hem büyüklerin ideyalarını olur ayırmaa renklärlän. Busoy plan düzüler taa proektin çeketmesindä. Plannan yapraa läüzüm koymaa orayı, neredä hepbir bulunêr uşaklar. Ona kimär-kerä olur dönmäa, sorup uşakları, hepsi mi plannanılmış, meraklı işlär oldu, yada yazmaa deyni eni ideyaları, angıları duuêrlar proektin oluşturmada.

Grupada varkan temanın cümnä planı uzun zamana kadar, uşaklar var nicä ayırsınar hem plannasınar meraklı işlem soyunu büünkü günä. Uşaklar laflaşêr, kim hem neyi yapacek. Sabaalän terbiedici annadêr uşaklara, nesoy üüretmäk hem oyun materialları hazırlanıldı aktiv merkezlerindä, ama sölämeer konkret işlemleri. Uşak kendibaşına üürener fikirlemäa, bulmaa çözmelerini, plannamaa, üürener cuvap tutmaa kendi ayırması için [42].

Proekt işi oluşturmaa deyni, düzüler merkezlä, nereyi uşaklar girer, hesaba alarak kendi meraklarını. Terbiedici geçirer merkezlärlän tanışmayı, neredä söleer, nesoy meraklı materiallar onnarı bekler, teklif eder düşünmää hem kararlamaa, angı merkezä onnar gireceklär hem neylän zanaatlanaceklar büün.

Getirecez kimi işbirlii örnekleri, angıları yardım edeceklär uşaklara görmää işlem ayırmasını, duymaa kendini raat eni olayda yada annamaa diişilmekleri merak merkezlerindä:

- Ekskursiya - uşaklar gezerlär merkezlerdä çiftlerdä, açan onnar bulêrlar nesä meraklı - çekederlär oynamaa (uşaklar getirerlär terbiediciyâ o meraklı işi hem lafederlär kisan plannar için).
- Sergilär - bir masada düzülü türlü materiallar, getirili türlü merkezlerindän. Uşaklar onnarı alêr, annadêr, neylän isteer oynamaa, Açan ommar yapaceklar ayırmak, çekedeceklär oynamaa.
- Tren - uşaklar hem terbiedici düzerlär treni da geçerlär merkezlerindän, bakêrlar materialları, düşünêrlär neylän zanaatlanmaa. Uşaklar kaçırêrlar treni, açan bulêrlar nesä meraklı kendilerine deyni.

• Toplamak - terbiedici sorêr uşaa: "Ne sän büün yapacan?" Konuşmayı plannar için iletletmäk erinä herbir uşaan elinä veriler sepet da teklif ediler toplamaa neyisä ondan, ne onnara yardım edecek oluşturmaa plannarını. Teklif edin uşaklara geeri dönmää toplanılmış işlärän, ilerledin konuşmayı herbir uşakları plannarı için, lafederäk onu, ne o ayırdı hem nicä onu kullanaceklar [41].

O olayda, açan uşak düşünêr, angı merkezä girmää, ne o orada isteer yapmaa, neyâ isteer üürensın, kiminnän isteer işlemää, terbiedicinin daavası - yardım etmäa ona sölemää kendi planını. Açan uşak söleer kendi ayırmasını hem planını, o kaavileşer kendi fikirindä. Açan uşaklar işider birkimsenin planını, onnar annêr, ani kendileri tutêrlar olayı, onnarın düzüler annamakları olay için, perspektivası için (annêrlar, ne olêr hem ne olacek). Burada olur kullanmaa kolaylıkları, angıları yardım edeceklär uşaklara plannamaa kendi işini. Bu kolaylıklar olur olsun soruşlar:

- göster ayırmak taftada neredä sän işleyecän;
- kullanarak resimneri, göster, neyin yardımınnan sän işleyecän;
- yaz kendi planını, kullanarak plastik bukvaları (laflar);
- çal türkü senin planın için;
- nişanna merkezi, neredä isteersin işlemää;
- yazdır, ne isteersin yapmaa, neyi sän kullanacan, kiminnän sän oynayacan;
- annat birkimseyä kendi planını;
- annat ana-bobaya planını ölä, ki onun olsun kolayı onu yazmaa;

- resimnă kendi planını h.b. [24,1s.33].

Terbiedici ayrîrê türlü uurda yardımcı tedarıkları, angıları yardım edecek uşakların kendibaşına işinâ: shemaları, örnekleri, literaturayı. Yardımcı olur olsun büyüklâr (terbiedici, ana-boba, speşialist) yada uşaklar (taa üüsek uurda bilgilerinân). Plannanılmış iş var nicâ yapılmasın bir gündâ. Bu olayda uşak var nicâ bitirsin onu avşamneyin, gelân günü, ama yardımcıları hem partnörler olur diişilsin, hesaba alarak uşakların istemeklerini.

Proekt işlerin bitkisindâ terbiedici yapêr bütünneştirmâk sınışı, angısının davası onda, ki göstermâa uşak işlemlerin rezultatlarını, ilerletmâa uşakların kendini notalamak proşesini, bulmaa zorlukları, plannamaa perspektivaları. Uşak işlemlerin analizi, uşakların kendi işini notalamak verir büyük haberlemâk uşaan becermesi için düzmâa kendi işini aendi işini notalamak verir büyük haberlemâk uşaan becermesi için düzmâa kendi işini ayırılmış neetâ görâ; kullanmaa kabledilmiş bilgileri praktika işlerindâ; kendibaşına koymaa hem çözmâa problemneri; kanaat olmaa kendi rezultatlarından, becermâa işlemâa komandada. Temellenerâk uşakların analizlerinâ, terbiediciler yapêrlar çıkışları uşaan ilerletmâk özellikleri hem dinamikası için, soşial-kendilik ilerlemesi için [42].

Busoy, proektlân işin var büyük maanası uşaan merakların ilerlenmesindâ. Bu periodunda olêr integratıya üüretmâk hem yaradıcı daavaları çözmâk kolaylıkların arasında; fikir, söz, artistik hem başka cümnâ kolaylıkların arasında. Türlü bilgi bölümneri birleşmesinin yardımınan düzüler dolay dünnesinin bütünnâ annaması. Proekt işin önemniî onda, ani o yardım eder baalamaa üürenmeyi yaşamaklan, düzer araştırmak işlemenin sınaşmaklarını, ilerleder aktivlii, kendibaşinalı, yaradıcılı, becermeyi plannamaa işi, işlemâa kolektivdâ. Busoy kalitelâr yardım ederlâr uşakların başarılı üürenmesinâ şkolada.

Proekt işlerin gidimindâ uşaklar üürener:

- geçirmâa/teklif etmâa meraklı işleri hem işlemleri konkret temaya görâ;
- düzüler annamak türlü kolaylıklar için, temayı açmaa deyni (meraklar, işlâr, kolaylıklar herbir uşakta ayırı);
- annamaa, nesoy var nicâ olsun cümnâ rezultatı - herbir uşak teklif etti nesâ kendindân da oldu cümnâ meraklı plan;
- olmaa meraklı işlerin öndercisi, buna temellenerâk bulmaa dostları hem partnörleri;
- işlemâa türlü informaşıya sızıntılarının (enşiklopediya ana-bobalar);
- kendibaşına kararlamaa [24, s.37].

Proekt işi bütünnâ ilerleder uşaa. Uşakların kolektiv işi yardım eder uşaklara göstermâa kendini rol işlemlerin türlü soylarında. Cümnâ iş ilerleder komunikativ hem moral kaliteleri. Proekt işi diıştirer terbiedicinin rolunu üüretmâk proşesindâ, onnar şindi olêr bu proşesin pay alannarı, ama diil bu proşesi yapannarı. Terbiedici kableder serbestlii işlemlerin soylarını hem kolaylıkları ayırmasında, oluşturmaa deyni neeti. Proekt işi verir uşaklara hem terbiedicilerâ işbirlii kolaylı.

Praktikada terbiedici var nicâ kullansın başka da integratıya formaları, angıları yardım edecekler ona düzmâa üüretmâk proşesini. Onnara girer:

• intervyu - iş forması, angısı yardım eder uşaa dooru düzmâa fikiri, tutmaa konuşmak predmetini, dooru söylemâa ana dilindâ sesleri. Hesaba alarak, ani öz işlem soyu uşak başçasında - oyun, intervyu da düzüler oyun formasında. Uşaklar üürener saymaa olayların sıralını, götürmâa dialogu, plannamaa intervyu hem nışannamaa dialogun öz paylarını.

Almaa deyni intervyu insandan, ani baalı nesoyso zanaatlan, ilkin terbiedici geçirer konuşmayı uşaklarla bu temaya görâ, teklif eder türlü didaktika oynannarı ("Oynêêrız zanaatlara", "Nesoy zanaat?", "Kimdâ mikrofon?"). Sade ondan sora, nicâ uşaklar kabledeler haberleri zanaatlar için, var nicâ uşaklarla lafetmâa soruşlar için, angılarını var nicâ vermâa insana.

• komentariyalı resimnemâk ilerleder uşakların dil, fikir hem resimnemâk becermeklerini. Tanıştırmak uşakları komentariyalı resimnemâklân var nicâ kullanmaa gelecek resimi annatmak shemasını (E.N.Kutepova):

Annat, ne sân yapacan?

Neyi kullanacan?

Neyi yapacan ilkin, neyi taa sora?

Nică yapacan?

Ne sän isteersin eklemää annatmaya?

Açan uşaklar üürendilär resimnemäk proşesini annatmaa, onnarı üürederlär annatmaa resimin içindeliini onu yaparkan. Ayırı er veriler resim personajların işlemelerinä, onnarın fikirlerinä, duygularına. Pek önemni, ki komentariyalı resimnemäk baalı olsun başka iş formalarlan (neredä uşak gösterecek kendi emoşiyalarını, fikirlerini); lääzım, ki komentariyalı resimnemenin proşesindä kullanılsın dramatizaşıya, süjet-rol oyunu, üüretmək olaylar (örnek: ekologiya terbiyetmesi zanaatında komentariyalı resimnemäk olur olsun "Gezi" oyunun elementi. Uşaklar olêr Afrikaya gezici yada turist, nedän sora, temelleneräk kendi duygularına, görgülerinä yapêrlar resim - "fotografıya" hem annadêrlar, ne onnarda oldu [40].

• Cinquain (sinkveyn) - biyaz şiir, angısı düzülü beş sıradan shemaya görä:

1 sıra - adlık, angısı gösterer temayı;

2 sıra - iki nışannık, ani yazdırêrlar bu temayı;

3 sıra - üç işlik;

4 sıra - cümlä dört yada taa çok laftan, neredä gösteriler bakışın temaya;

5 sıra - bir laf-sinonim yada laf-asoşıaşıya temaya.

Sinkveyn düzmesi yardım eder uşakların fikir, yaradıcılık, kendibaşınalık ilerlenmesinä. Sinkveyn proşesindä terbiyecici ilerleder uşakların laflını, asoşıaşıya fikirlemeyi hem süretli aklıda tutmasını; üürederlär dikatlaa bakarak predmetlerä, teklif ederlär uşaklara yapmaa podelka temelleneräk sinkveyna [43].

Bibliografiya:

1. Barbăneagră A., Corniciuc S., Croitor A., Cucu L., Mocanu L., Petrenco L., Stoletneaia A., Lavadschi A. Gagauz hem romın dillerin paralel üürenmesi için kurikulum. Uur A 1.1. Chişinău, 2016. s. 40.

2. Куррикулум раннего образования. Министерство образования, культуры и исследований Республики Молдова. Кишинэу, 2019. 135с

3. Майер А.А. Интеграция и координация специалистов ДОУ в рамках единого пространства развития ребенка. В: Управление ДОУ. 2004. № 6. с. 103-106.

İnternet resursaları:

4. Интегрированные занятия, как средство развития интеллектуальных и творческих способностей детей.

Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/integrirovanye-zanjatija-kak-sredstvo-razvitiya-intelektualnyh-i-tvorcheskih-sposobnostei-detei.html> (дата обращения: 01.09.2026)

5. Интегрированные занятия в детском саду.

Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/103915> (дата обращения: 01.25.26)

5. Технология интегрированного занятия в дошкольном образовательном учреждении.

Режим доступа: https://infourok.ru/tehnologiya_integrirovannogo_zanyatiya_v_dou-335729.htm (дата обращения: 02.02.26)

UDC 37.016:811.512.165:7

GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURA UROKLARINDA ART-PEDAGOGİKA

Kiosă Elena,
Üüsek didaktik uurunda

Gagauz dili hem literatura üüredicisi
Publik Kurumu Teoretik Lişeyi
Çeşmäküü k.
e-mail: kiosyae@mail.ru
orcid id: 0000-0002-9001-0485

Abstract: This article reflects research on the use of complex integration of arts in Gagauz language and literature lessons at school. Music, singing, drawing, and the study of works of art activate the educational process in language and literature lessons. Interdisciplinary communication helps students perceive the surrounding reality as a single whole, and develop creative thinking. The novelty of this study lies in the use of complex integration as a method that is used in Gagauz language and literature lessons, thereby achieving positive results in the development of speech and thinking abilities of students in senior grades.

Keywords: art, interdisciplinary relations, complex integration, speech and thinking abilities, national school, effective method.

Sözleşmək hem kultura biri-birinnän ayırılmazlar, o üzdän gagauz dili hem literatura uroklarında incäzanaat birimnerinä läüzüm büyük dikatlık çekmää. Ana dilini üürenmektä incäzanaat materiallarını kullanmak havezlendirir üürenicileri kaldırmaa üüsek uura bilgilerini, çünkü uşakların çooyu sever zanaatlanmaa muzıkaylan, resimciliklän, rol oynannan, kino siiretmäklän, komuşu halkların kulturasınnan tanışmaklan.

Aaraştırmaklar hem izlemeklär gösterdilär, ani gimnaziya hem lişey basamaanda ana dili urokları meraklı, emoşiyalı hem faydalı olsun deyni, läüzüm üürenicilerin dikatlını çekmää türlü zamandaj formalara, uygun kullanmaa butakım urokları, nicä urok-diskusiya, urok-spektakli, urok-gezi, video-urok, angıları uyandıraceklar onnarda havez kapmaa enilikleri, meraklanmaa materiallan. Ki uşaklarda motivaşiya olsun deyni, onnar läüzüm becersinnär sevinmää başarılarına, annasınnar, ani sade ürektän çalışmak olur olsun faydalı. Ama üürenmək başarılı olsun deyni, üüredici mutlak läüzüm önemni ölçüleri bellietsin: onu nicä, sanki, taa ilin uşaklar eni materilı kabletsinnär (işideräk mi, sesleyerek mi, konkret daavaları çözeräk mi h. b.); nicä taa kolay eni informaşiyayı aklında tutêrlar (tekrar, emoşiya, asoşiaşiya aşırı, baalntı düzmäk aşırı, konspekt h.b.) Diil zor denemää, ani biz eni deyimneri, kuralları, lafları taa tez aklımızda tutêrız, eer işidärsäk onnarı hergünkü yaşamamızda, ama diil kiyatta okuyarkan. Onuştan gagauz dilini üüretmektä kullanılêr kinolardan kimi fragmentlär, türkölär, onnarın lafları hem kartınayı yazdırmakta kendi duygularını açıklamaa hem yazdırmaa deyni sınışlar.

Aaraştırmannın enilii onda, ani üürenicilerin sözünü hem kritika düşünmeklerini ilerletmää deyni, bir gagauz dili hem literatura uroon içindä 5-11 klaslarda incäzanaatın birkaç çeşidin kullanılması birliktä geçer (integraşiya). Demäk, bir uroon bir temasında, 40-45 minudun içindä baalanêr 3 dişiplina: gagauz dili, resimcilik hem muzıka. Praktikada materialı üürenmektä butakım baalantı pozitiv sonuçları verer, aldıynan hesaba gagauz dilini kullanmanın uurunı. Dili hem literaturayı üürenmək-o bir zor iştir. Kär literaturayı olmaz üürenmää sade nicä sıradan bir predmet, çünkü literatura-o incäzanaatın bir özel payı. S. İ. Ojegovun sözlüündä veriler incäzanaatın açıklanması: «İncäzanaat- 1. Yaratıcı süret, artistik süretlerin gerçektän gösterimi. 2. Becermäk, ustalık, kendi işini bilmäk...» [7]. Gagauz dilini üürenmektä şindiki zamanda en faydalı olur kullanılsın muzıka, neçinki o canını kaplayan en kaavi hem büülü bir kuvet. Herbir üüredici läüzüm versin üürenicilerinä diil sade bilgi, ama yardımnasın ona bümää nicä kişilik, geliştirsın yaratıcılını. [5, s.6].

O üzdän üüredici yok nasıl düşünmesin üürenicilerin estetika tarafından gelişimi için, tanıştırmak onnarı muzıkanın türlü janralarınan hem çeşitlerinnän. Gimnaziya klaslarında var nasıl olsun klasik hem halk muzıkasını, ama lişey basamaanda var nasıl kullanmaa zamandaj janraları da, nicä rêp, pop-muzıkayı. Haftada bir kerä var nasıl almaa bir türkücüyü dâ ev işini vermää: seçmää da seslemää sevgili türküyü (uroon temasına uyan) da gelän uroktä açıklamaa eni leksikayı, zamannarı,

anglărilor avtoră folosind, că taa islăă annamaa laflărilor maanasini. Örnek için olur alalım temayı «Monolog. Mîna Kösä: «Baş yol».[3, s.202]. Uroon çeketmesindä, temaya dalmaa deyni, sesleniler Pötr Petkovçin türküsü «Yolum». Tehnika « Kuşku sesleyici»

1. Önemni lafı sölä!

(Angı laf kulaanıza ilişti?)

2. İstoriyaylan baalanıyı belliet!

(İstoriyanın angı dönemi aklınıza geldi?)

3. Duygularını açıkla!

(Nesoy duygular canınızı sardı?) Bu türküdä erleşik hem dil temasının, hem dâ literatūra temasının özü: türkü-kendisi var avtorun monologu, içindeliindä dâ- Yol lafın maanası. Mîna Kösä: «Baş yol» şiirin temasını hem öz fikirini bellietmää deyni, sesleniler türkü «Evä beni çeker»Video-material da meraklandırêr hem dâ genişleder üürenicilerin bilgilerini diil sade dildä hem literatürada, ama tanıştırêr onnarı gagauz dilinin lingvokultura özelliklerinnän, diskusiya için faydalı material verer. Muzıkaylan barabar bu urokta kullanılêr resimcilik tä: şiirä analiz yaparkan, üürenici individual işindä kendi duygularını resim aşırısı açıklêr.

N. Baboglu «Oğlanın legendası» poemayı geçärkän, olur bakılsın, çalınsın, yada seslensin türkü «Oğlan», angısı «götürer bizi derin evellerä, nicä Tunanın suları» (üürenicilär türkünün hem poemanın arasında baalanıyı belliederlär). [4, s.171].

Lişey basamaanda 10-uncu klasla «Kasavetsizlik - ruhun ölümü.»«Nikolay Baboglu: «Güllerdä yaşlar». Fonetika» temayı geçärkän, incäzanaatın çok büyük eri var urokta. [2, s.56]. Deyelim, üürenicilerin gözlerinnän kasavetsizlik:

a) kasavetsizlii resimnemää (hazırlanılêr resim);

b) kasavetsizlii annadan klasika muzıkası (üürenici aaraştırêr evdä kendi bakışına görä).

Burada hem resimcilik, hem dâ muzıka yardım ederlär açıklamaa yaratmanın temasını, öz fikirini, görmää lafın güzelliini, yorumlamaa kullanılan artistik kolaylıklarını. Rol oyunu oluştıırêr üürenicilerin artistliini, yaratıcılıını. Butakım yaklaşım gagauz dili hem literatūra uroklarına uyandırêr ana dilinä derin duyguları, dokunêr üürenicilerin canına, terbiieder sevgi hem saygı kendi ana dilinä, duuma erinä, geliştıirer komunikativ becermeklerini. Onnar hepsi meraklı hem faydalı diil sade sözleşmäk tarafından, ama temel bilgilerin genişlenmesinnän dâ, baalı istoriyaylan, kulturaylan, geografiyaylan, muzıkaylan, resimciliklän hem arhitekturaylan.

Demäk, lâazım çizgilemää, ani gagauz dili hem literatūra uroklarında incäzanaat materiallarını kullanmak inkâr etmeer tradişional metodlarını. Üürenmäk videokonkurslar, kinolar, türkölär, klasik muzıkası, resimcilik, rol oynannarı verelär genişän kolaylık dilin aspektlerini geliştıirmää: sözleşmäk, okumak, seslemäk hem yazmak. İncäzanaat gagauz dili hem literatūra uroklarını yapêr taa çekici, üürenmäk proşesini dâ meraklı.

Bibliografiya:

1. Baboglu N.I., Baboglu I.I. Gagauzça -rusça hem rusça-gagauzça şkola sözlüü Кишинев, 1993.
2. Anna Stoletneaia, Ekaterina Kılçık, Lidiya Yusümbeli, Mariya Çernioglu, Svetlana Todorova, Nataliya Kravţova Gagauz dili hem literatūra X klas. Komrat, 2018. s. 56-58.
3. Bankova I.D., Baboglu I.I., Stoletnäya A.I., Vasilioglu K.K., Baboglu N.I. Gagauz dili hem literatūra okumakları 9 klas. Ştiinţa, 2016. s.202.
4. Bankova I.D., Baboglu I.I., 2016. s.171-179.
5. Бежина Л. В. «Повышение коммуникативности на уроках английского языка. Применение нетрадиционных форм урока» (из опыта работы)
6. Головизнина Н.Л. Учебно-исследовательская деятельность как перспек- тивное средство воспитания творческой личности. В: Дополнительное образование. 2002. №8. С. 6—11.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1975, с.234,396.

УДК 37.016:811.512.165

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: МОДЕЛИ, МЕТОДЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ НА ГАГАУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Кочанжи Надежда Пантелеевна,

Преподаватель гагаузского языка и литературы

высшая дидактическая категория

ПУ гимназия им Фёдора Ангели с. Гайдар

E-mail: gaidarsh2009@yandex.ru

orcid id: 0000-0003-0670-313X

Abstract: This article discusses bilingual education models. It presents the results of research on the application of bilingual teaching methods. It emphasizes the use of this technology in Gagauz-language lessons. The most appropriate teaching methods are identified. Recommendations are provided for implementing a communicative approach to teaching to preserve the Gagauz language. The article also offers some recommendations for organizing bilingual education.

Key words: bilingual education, Gagauz language, communicative approach, teaching models, speech situation, hard CLIL, soft CLIL.

Введение. Задача обеспечения качественного воспитания и образования, равного доступа к ним для всех детей независимо от социального, экономического и культурного уровня их семей — одна из ключевых для современного образования. В связи с этим становится все более актуальным понимание качества работы гимназии, как её способности повышать жизненные шансы каждого ученика независимо от индивидуальных стартовых возможностей и семейных условий, в том числе по сохранению родного языка и культуры.

Язык не только средство для общения, это еще и историческая память каждого народа. В каждом языке находит свое отображение духовная культура, многовековая история каждой нации. А потеря языка может привести и к утрате идентичности их носителей. Например, гагаузский язык находится на грани исчезновения, и это требует дополнительных мер для его возрождения.

Вопросы социализации выпускников в общественной жизни Молдовы, также оставляет желать лучшего. Наши выпускники не могут продолжать обучение в средне-специальных и высших учебных заведениях в связи с тем, что не владеют румынским языком на достаточном уровне, а обучение в большинстве учебных заведений Молдовы идет на румынском языке.

Исследование. Поиск образовательных подходов и технологий привел к новому видению системы образования – это внедрение многоязычного обучения. Была изучена ситуация и потребности нашего сообщества (анкетирование педагогов, учащихся и родителей). Педагоги и учащиеся высказали мнение о целесообразности многоязычного обучения. С данной информацией мы обратились и к родителям, получив поддержку (считают важным подключение к многоязычному обучению: 75 % родителей гимназии) и их видения по выбору предметов, рекомендуемых для обучения на русском, гагаузском и румынском языках и другие вопросы.

В последние годы в нашем образовательном учреждении целенаправленно было организовано исследование и поиск оптимальных методов внедрения многоязычного обучения с учетом региональных особенностей. Были поставлены цели: изучить механизмы межкультурного взаимодействия и сохранение родного языка, как средства общения и расширение среды общения на гагаузском языке в урочной и внеклассной деятельности, создание языковой среды для государственного\румынского языка, изучить опыт внедрения многоязычного обучения в мировой практике, рассмотреть варианты внедрения

многоязычного обучения в АТО Гагаузии с учетом региональных особенностей языковой среды.

Были рассмотрены и детально изучены следующие вопросы:

Что именно стоит за понятием "билингвальное обучение: что это значит, модели, методы"?

Технология обучения CLIL: как применять на уроках

Критерии выбора материалов для билингвального обучения: на что обратить внимание?

Методы интеграции родного языка в билингвальное обучение

В билингвальном обучении существует несколько основных моделей, которые определяются целями программы, соотношением используемых языков и контингентом учащихся.

Модели билингвального обучения

Можно также выделить несколько ключевых моделей:

Двухязычное образование: Учащиеся получают образование на двух языках в равной степени. Это часто осуществляется в рамках полностью билингвальных школ.

Смешанное обучение: Интеграция языков происходит через тематические блоки, где один язык используется для изучения предмета, а второй – для объяснения и практики методом погружения.

Частичное билингвальное обучение: Один язык используется для преподавания определённых дисциплин, например, математики или науки, тогда как остальные предметы изучаются на родном языке.

Кросс-культурное обучение: Использование культурных контекстов обоих языков помогает учащимся лучше усваивать материал и понимать различия между культурами.

Переходная модель (Transitional Bilingual Education): Основная цель — скорейший перевод учащегося на обучение только на основном (государственном) языке. Обучение начинается с активной поддержки на родном языке, которая постепенно сокращается по мере улучшения владения вторым языком. Предметы преподаются на родном языке лишь временно.

Модель поддержания (Maintenance Bilingual Education / Heritage Language Programs): Цель этой модели — не только овладение вторым языком, но и поддержание, и развитие родного языка и культуры учащихся на протяжении всего периода обучения. Оба языка используются в учебном процессе длительное время.

Модель погружения (Immersion Model / Full Immersion): В этой модели учащиеся полностью или почти полностью погружаются в языковую среду второго языка с самого начала обучения. Родной язык может не использоваться или использоваться минимально в классе. Язык становится инструментом познания, а не самоцелью.

CLIL (Content and Language Integrated Learning - Предметно-языковое интегрированное обучение): Это современный подход, при котором предмет (например, биология или география) преподаётся на иностранном языке. Акцент делается на изучении предмета, а язык выступает средством достижения этой цели. Широко применяется в Европе.

Выбор конкретной модели зависит от множества факторов, включая государственную языковую политику, демографический состав учащихся, квалификацию преподавателей и наличие учебных материалов на разных языках

Технология обучения CLIL: как применять на языковых и неязыковых дисциплинах?

Предметно-языковое интегрированное обучение, или CLIL – один из самых эффективных подходов в обучении языку.

Важно: Механизм запоминания новых слов одинаков как для двухлетки, который только начал осваивать вербальную речь, так и для школьника, который бьётся над английским. Успешное запоминание происходит тогда, когда в голове формируется

устойчивая связь из образа, обозначающего слово, и самого слова. При этом остаётся в памяти и звучание, и написание слова.

Использование технологии CLIL (Content and Language Integrated Learning — предметно-языковое интегрированное обучение) открывает новые горизонты для сохранения и развития гагаузского языка в современной школе.

CLIL в гагаузском контексте.

Методика предполагает изучение общеобразовательных предметов (например, «Духовно-нравственное воспитание», «Художественное и технологическое воспитание», «История, культура, традиции гагаузского народа») непосредственно на гагаузском языке.

Основная цель — превратить язык из «объекта изучения» в «инструмент познания». Ключевые элементы реализации - интеграция контента и языка:

Технология обучения CLIL позволяет наиболее эффективно сформировать эту связь. Название расшифровывается как Content Language Integrated Learning – предметно-языковое интегрированное обучение.

Различают два вида данной технологии: hard CLIL и soft CLIL. *Hard CLIL подразумевает изучение разных предметов – от искусства до физики – на неродном языке. Для этого уровень знания второго языка должен быть выше среднего. Soft CLIL: обучать языку, используя темы из других предметных областей. Таким образом, ключевой принцип технологии CLIL базируется на двух основных понятиях — «язык» и «интеграция».*

Стратегии преподавания: какие методы использовать для билингвального обучения?

Урок строится не вокруг грамматических правил, а вокруг конкретной темы (например, «Традиционные орнаменты» на уроке ИЗО).

Развитие когнитивных навыков (Cognition): Учащиеся анализируют и решают задачи, используя гагаузскую терминологию, что стимулирует критическое мышление.

Культурный компонент (Culture): CLIL позволяет глубже интегрировать этнокультурный контекст, связывая язык с бытом и историей гагаузского народа.

Коммуникация (Communication): Акцент смещается на живое общение. Вместо пересказа текстов дети учатся презентовать свои проекты и вести дискуссии на гагаузском языке.

Практические шаги для учителей. Использование визуальных опор: Так как уровень владения языком может быть разным, важно использовать схемы, карточки и цифровые ресурсы.

Терминологическая работа: Использование двуязычных словарей по специальным предметам (музыка, физическое воспитание и др.).

Межпредметные проекты: Создание продуктов (плакатов, видеороликов), где гагаузский язык используется для описания процесса работы.

Существует ряд эффективных способов включения гагаузского языка в систему билингвального образования:

- **Двуязычные ресурсы:** Применение учебников, видеоматериалов и аудиозаписей на двух языках позволяет учащимся сравнивать языковые структуры и лучше усваивать содержание.
- **Многоязычное общение:** Поддержка обсуждений на гагаузском языке, особенно на начальных этапах обучения, помогает учащимся увереннее формулировать и выражать свои мысли.
- **Интегрированное обучение:** Сочетание занятий на русском и гагаузском языках облегчает постепенный и естественный переход между ними.
- **Проектная работа:** Выполнение заданий с использованием обоих языков стимулирует практическое применение полученных знаний и развивает языковые навыки. Ключевые стратегии включают:

- **Привлечение семей:** организация мероприятий, на которых родители могут читать книги или делиться историями на своем родном/гагаузском языке, тем самым подтверждая его ценность.
- **Культурно-адаптивное обучение:** интеграция культурного опыта учащихся в учебный процесс помогает создать инклюзивную атмосферу. Это может включать празднование культурных событий, использование музыки, рецептов или рассказов из разных культур.

Преподаватели гагаузского языка и литературы также могут использовать элементы данной технологии - soft CLIL: обучать языку, делая акцент и используя речевые темы, регламентированные в куррикулах 1-4 и 5-9 классах.

На всех этапах урока преподаватель может использовать речевые задания и упражнения, целенаправленно работая над развитием речевых компетенций.

Также, преподаватель должен понимать, что коммуникативный подход в преподавании гагаузского языка смещает фокус с заучивания правил на

практическое общение, делая ученика активным участником учебного процесса, и максимально использовать данный ресурс. Основные принципы и приемы данного подхода.

Речевая направленность: Каждый урок должен быть ориентирован на решение конкретной жизненной задачи (попросить помочь, спросить о самочувствии, обсудить произведение, охарактеризовать объект, сделать покупку, рассказать о семье).

Ситуативность: Обучение строится через создание микро- и макроситуаций, имитирующих реальное общение в гагаузской среде (в школе, на перемене, дома, на улице, в гостях).

Интерактивность: Широко используются ролевые игры, дискуссии и парная работа. Например: «Kafa- kuuguk»: У одного ученика есть часть информации, у другого — остальная; они должны договориться на гагаузском языке, чтобы выполнить задание.

Интервью: Учащиеся опрашивают друг друга о хобби или традициях, используя специфические речевые клише.

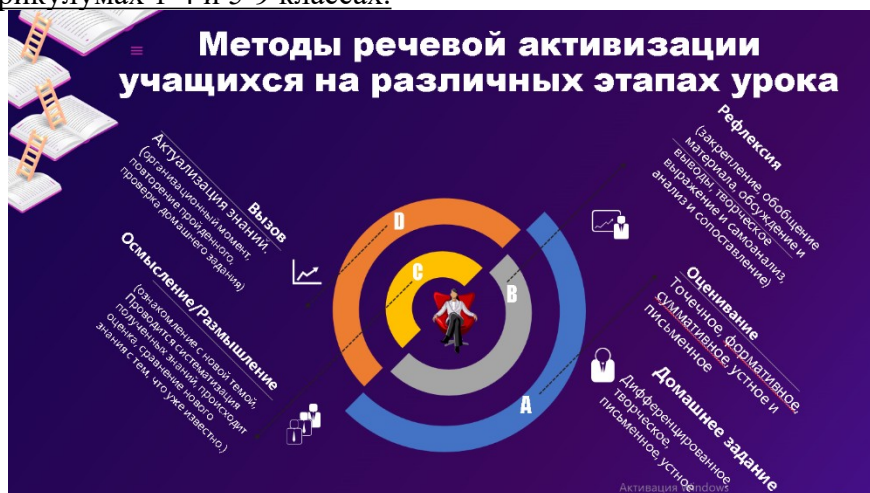
Аутентичность: Использование живого языка, фольклора, современных песен и видеоматериалов вместо адаптированных учебных текстов.

Эффективность коммуникативного подхода: снятие языкового барьера: Ученики перестают бояться ошибок, так как главной целью становится передача смысла, а не грамматическая безупречность.

Повышение мотивации: Занятия становятся более динамичными и творческими.

Для успешной и результативной реализации билингвального обучения следует учитывать ряд практических рекомендаций:

- **Проанализируйте образовательные потребности обучающихся.** На начальном этапе важно определить уровень подготовки и языковые предпочтения учащихся.
- **Применяйте разнообразные учебные ресурсы.** Предоставьте материалы в разных форматах — текстовом, аудио- и видеформате — чтобы учитывать различные стили восприятия информации.



- **Обеспечьте профессиональную поддержку преподавателей.** Подготовьте педагогов к использованию современных технологий и методик, необходимых для эффективной работы в билингвальной среде.

- **Поощряйте взаимодействие и сотрудничество.** Создавайте условия для общения между носителями разных языков, например, через языковые клубы или совместные проекты с зарубежными образовательными учреждениями.

- **Систематически обновляйте учебные программы.** Образовательные планы должны быть гибкими, соответствовать актуальным запросам учащихся.

Билингвальное образование требует значительных временных затрат и усилий как со стороны детей, так и со стороны родителей. Важно быть готовыми к трудностям и оказывать ребёнку всестороннюю поддержку:

- **Внимательное общение:** Регулярно обсуждайте с ребёнком его достижения и возникающие сложности, прислушивайтесь к его чувствам, мыслям и переживаниям.
- **Открытость и доступность:** Дайте ребёнку понять, что он всегда может рассчитывать на вашу помощь и поддержку в любой ситуации.
- **Личный пример:** Демонстрируйте собственный интерес к изучению языков — осваивайте новое и делитесь своими впечатлениями и опытом с ребёнком.

Билингвальное обучение — это интересный и многогранный путь. Следуя этим рекомендациям, родители смогут сделать его более комфортным и эффективным для своих детей. Забота, терпение и внимание к языковому развитию способствуют формированию уверенных в себе и мотивированных пользователей родного и государственного языков.

Вывод. Данные подходы и технологии позволяют не только эффективно изучать язык, но и поддерживать развитие родного языка и культурной идентичности учащихся. Как результат: внедрение элементов CLIL помогает преодолеть «языковой барьер», повышает мотивацию учащихся и обеспечивает естественную среду для использования гагаузского языка в повседневном общении и академической жизни.

Библиография:

1. García, O., & Baker, C. (Eds.) *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters, 2007.
2. Finberg, R. C. *Bilingual Education: A Reference Handbook*. ABC-CLIO, 2002
3. Cummins, J., & Corson, D. (Eds.) *Bilingual Education*. Springer, 1997
4. Garcia, O., Lin, A., & May, S. (Eds.) *Bilingual and Multilingual Education* (Encyclopedia of Language and Education). Springer, 2017
5. НАЦИОНАЛЬНЫЙ КУРРИКУЛУМ. Gagauz dili hem literatura. (5-9 классы) Гиды по внедрению куррикулума / A.I. Stoletnăya, Ghișinău, 2019.
6. Лобанова Е. Ю., Тумакова Н. А. Аутентичность текста на занятии по иностранному языку // Молодой ученый. 2015. № 10. С. 1201–1203.
7. Магецкая Е.И. Учебно-речевые ситуации в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в шк. 1974. №6. С. 49
8. Соловьева А. М. «Обучение чтению детей-билингвов: обзор исследований» — статья-обзор современных методов обучения билингвов чтению.
9. Салехова Л., Kenner C., Lin A. (см. сборные ссылки в статье)

УДК 811.512.165'28:392.813

НАЗВАНИЯ КАЛЕНДАРНЫХ ОБРЯДОВЫХ ХЛЕБОВ В ГАГАУЗСКИХ ДИАЛЕКТАХ: ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

Сорочяну Евдокия,доктор филологии, конференциар университетар,
ст.н.с. Секции «Традиционная культура этнических меньшинств»

Институт культурного наследия, Кишинев, РМ

E-mail: evdokia.soroceanu@gmail.com

orcid id: 0000-0003-0902-6664

Abstract. The article by Evdokia Soroceanu, "Names of Calendar Ritual Breads in Gagauz Dialects: Etymological Notes," analyses the nominative models and linguistic expressions in the ritual semantics of custom bread products during the calendar cycle. Particular attention is paid to identifying the etymology of the names of calendar ritual breads and their semantic motivations in traditional Gagauz culture. It is proved that the most productive method of nomination is the use of substantive attributive phrases, in which the attributive component is represented by lexemes of various linguistic origins (e.g. kolada kolacı – Bulg., krêçun kolacı – Rom., kurban kolacı – Arab., paska kolacı – Gr.).

Keywords: Gagauz, ritual breads, calendar rituals, nominative patterns, etymology.

Хлеб в календарно-обрядовой практике гагаузов является одним из ключевых элементов, отличающихся многообразием значений, форм и наименований. Ритуальные хлебные изделия присутствуют в подавляющем большинстве праздников гагаузского народного календаря – от дня Св. Андрея (Andrey günü) до дня Св. Дмитрия (Kasım). Наиболее активно они используются в зимних и весенних праздниках, выполняя различные функции: в обрядовом контексте хлеб выступает, с одной стороны, как средство задабривания злых сил с целью защиты здоровья, а с другой – как угощение добрых сил, призванное обеспечить семье достаток, благополучие, богатство и здоровье всех её членов. Обрядовый хлеб представлен несколькими видами: лепёшками, пирогами, калачами, караваями и булочками разнообразной формы. Наименование каждого вида мучного изделия соотносится с его функцией и символическим значением в структуре соответствующего обряда. Для гагаузской обрядовой терминологии характерно использование субстантивных определительных словосочетаний. Ввиду агглютинативного характера гагаузского языка такой способ номинации обрядовой атрибутики является наиболее частотным. В подобных словосочетаниях **главное слово обозначает обрядовый предмет, а зависимое – определяет его родовой признак** (*kurban ekmää, tarla çörää, ballı pita, kolada kolacı, eni yıl püsür pidesi* и др.). Этимология главных компонентов данных наименований (*ekmek, çörek, pita, pidä, kolaç*) описана в предыдущих работах автора [6; 7; 8; 9]; в настоящей статье раскрывается этимология некоторых родовых наименований (*kurban, kolada, krêçun*), рассматриваются номинационные модели и способы выражения ритуальной семантики обрядовых хлебных изделий календарного цикла.

Самым древним видом хлеба в календарной обрядности гагаузов являются пресные лепешки, выпекаемые на поду печи и обозначаемые гагаузской лексемой *çörek*, а также лепешки из пресного, кислого или сдобного теста, именуемые болгарской лексемой *pita*. Определения в составе названий отражают качество и различные признаки обрядовой лепешки: *hamursuz pita* (букв. пресная лепешка), *çörek pita* (имеет свойства чурека), *hamurlu pita* (букв. лепешка из дрожжевого теста), *tatlı hamurdan pita* (букв. лепешка из сдобного теста), *kortmaç pitası* ('сдоба, замешанная на молозиве'), *çavdar pitası* ('ржаные пряники'), *ballı çörek / ballı pita* – лепешки или булочки, смазанные медом и раздаваемые в дни Св. Варвары и Св. Харалампия с целью умилоствления злых сил, способных наслать болезнь (корь, краснуху, чуму, свинку). Компонент, определяющий ритуальную функцию обрядовой лепешки, может мотивироваться названием праздника или местом совершения обрядового действия (*kırkmeçik pitası* – лепешки, раздаваемые в праздник Сорока мучеников; *saçak pitası* – три лепешки, подвешиваемые к *стрехе* ('*saçak*') дома с целью «накормить» болезнь и не допустить её проникновения в жилище; *tarla çörää* (букв. полевая лепешка) – обрядовая

лепешка, выпекаемая ко дню первой вспашки), либо указывать на адресата, которому лепешка предназначена (*Panaya pitasi* / *Paniya pitasi* выпекают на праздник Сретения и раздают соседям во славу Божией Матери). Во многих случаях лепёшки или булочки, выпекаемые к определённым календарным праздникам, номинируются исключительно обобщающей лексемой *pita*, без актуализации их функционально-семантической специфики. В качестве примеров можно привести лепёшки, раздаваемые соседям в дни волчьих праздников; булочки, выпекаемые на Спасов день в поминовение усопших родственников; новогодний обрядовый хлеб, используемый для гадания; а также хлеб, который на Андреев день женщины пекли из муки, принесённой девушками. В диалектах уменьшительно-ласкательные формы лексемы *pita* обозначают лепешку для закваски теста, а также пряник или булочку (*pitacik*). В центральном говоре уменьшительная форма *pitička* употребляется в значении пряника кольцевидной формы (*boz pitička*, *kırmızı pitička*), традиционно приносимого в дар колядующим детям. В адъективных словосочетаниях определение указывает на цвет пряника (*boz* ‘без глазури’ (букв. серый), *kırmızı* ‘с красной глазурью’).

Подобным образом терминологизируются и названия календарных обрядовых хлебов с опорными словами *ekmek* и *kolaç*, выступающими главными компонентами изафетных словосочетаний. Наибольшее число наименований с данными опорными словами указывает на обряд или праздник, к которому либо для которого выпекается ритуальный хлеб. Выделим основные номинационные модели в данной группе терминов:

- по названию обряда или праздника: *kolada kolacı* – рождественский калач, выпекаемый для колядующих на Рождество Христово, *krêşun kolacı* – рождественский поминальный калачик в виде незавершенной восьмерки, прикрепляемый к иконе, *kırkmeçik kolacı* – поминальные калачики (чаще в виде восьмерки), выпекаемые и раздаваемые в день Сорока мучеников, *paskellä ekmää* – пасхальный хлеб, *lâzarcık* – обрядовый калачик антропоморфной формы, выпекаемый на праздник Св. Лазаря, *kurban kolacı* – калач, раздаваемый вместе с жертвенным мясом в обряде «курбан», *kurban ekmää* – жертвенный хлеб, раздаваемый вместе с *курбаном* – жертвенной едой;

- по началу обрядовой песни или по характерному возгласу при ее исполнении: *pupalilâysa kolacı* – рождественские калачи, выпекаемые на Рождество Христово, которыми одаривали колядующих детей в обряде «*pupalilâysa*», *plugumôşi kolacı* – обрядовые калачи, которыми одаривали колядующих подростков при обходе домов накануне Нового года в обряде «*plugumôşi*», *hêy-hêy kolacı* – новогодние обрядовые калачи, которыми одаривали взрослых колядующих в обряде «*hêy-hêy gezmää*», *trili (trilicik)* – уменьш.-ласк.), *trili kolacı* – вид обрядовых кренделей, выпекаемых для колядующих детей на Рождество;

- по персонажу, которому предназначен хлеб: *Panaya ekmää* – хлеб, предназначенный в дар Богородице, *şoban ekmää* – хлеб для пастухов на праздник *Касым*;

- по предметам, наделенным сакральным значением: *kırk kaşık kolacı* – поминальные калачи, выпекаемые и раздаваемые в день Сорока мучеников вместе с ложками (‘*kaşık*’);

- по качеству теста, из которого выпекаются хлебные изделия: *ekmek kolacı* – хлебный каравай, *pâska kolacı* – каравай из пасхального теста, *sulu kolaç* – хлебный калачик кольцеобразной формы для детей-колядчиков, выпекаемый из обваренного теста;

- по внешнему виду, форме или размеру: *örülü / örmeli kolaç* – плетеный калач, каравай, *delikli örülü kolaç* – плетеный калач с отверстием, *büyük kolaç* – большой калач, *küçük kolaç* – маленький калач.

Особенностью гагаузской системы терминообразования является использование в качестве определения в субстантивных определительных словосочетаниях лексем различного языкового происхождения. Проиллюстрируем данное явление на примере названий гагаузских калачей: *ekmek kolacı* (тюрк.), *kolada kolacı* (болг.), *krêşun kolacı* (рум.), *kurban kolacı* (араб.), *paska kolacı* (греч.). Семантика и ритуальная функция обрядового калача во многом обусловлены значением определяющего компонента, в связи с чем рассмотрим

последовательно этимологию лексем, выступающих в роли определения в указанных словосочетаниях:

Kolada – праздник Рождества. Лексема имеет славянское происхождение и восходит к праслав. *koleda* / *kolēda*, заимствованному из лат. *calendae* ‘календы, первый день месяца’. В славянской традиции данное наименование было переосмыслено как обозначение зимнего календарного праздника, приуроченного к солнцевороту – рубежу (зимнему солнцестоянию); в христианском контексте его значение соотносится с празднованием Рождества Христова. В гагаузский язык лексема *kolada*, вероятнее всего, была заимствована из северо-восточных диалектов болгарского языка, в которых распространён фонетический вариант *колада* [5, с. 73]. В гагаузской традиции идея рубежности и «перелома» года получает параллельное выражение в тюркской лексеме *kırım* ‘излом, изгиб’ [13, с. 386], которой гагаузы Болгарии обозначают праздник Рождества Христова [5, с. 73], а также в названии месяца декабрь у гагаузов Молдовы – *kıran ayı* ‘месяц «перелома» года’.

Krêçun – праздник Рождества Христова и совокупность связанных с ним обрядовых практик. Этимология данного термина остаётся дискуссионной. Одни лингвисты (В. Ягич, О. Денсушиану) возводят его к лат. *creātiō* ‘создание, рождение’, переосмысленному в христианском контексте как ‘Рождество Христово’, тогда как другие (Р. Якобсон, М. Фасмер, О. Трубецкой) связывают его со славянским глаголом *крача* (болг.), *крачати* (серб.) – ‘шагать’, интерпретируя значение как ‘шагающий, переходный день; день солнцеворота’ [11, с. 336; 12, с. 56–58]. Этимология и полисемия слова *крачун* в славянских языках представляют особый интерес для интерпретации данного термина в гагаузской обрядности. Так, значение болг. *Крачун* – ‘народный праздник летнего или зимнего солнцеворота’ [1, с. 726] – подтверждает семантику «рубежа». Канун осмысливается как последний день перед новым временным циклом – день, «укорачивающий время» и приближающий обновление (укр. диал. *керечун*, *кречун* ‘сочельник’; блр. *корочун* ‘злой дух, сокращающий жизнь’ [11, с. 336]; др.-русс. *Корочунь*, *Корочюнь* ‘пост перед Рождеством’ [10, с. 1291], а также значения ‘конец, смерть, гибель’, символически – ‘злой дух’ [4, с. 361]). Сходная семантика прослеживается и в наименованиях самого праздника: укр. *кречун* ‘Рождество’; слов. *kračun* ‘Рождество’; русск. *карачун* ‘солнцеворот’ [3, с. 148], диал. ‘ребёнок, который ползает’ [12, с. 57]. Все эти значения соотносятся с праслав. **kočiti* ‘шагать’ [12, с. 56; 11, с. 336]. Р. М. Козлова выводит значение глагола *крача* ‘шагать’ из индоевропейского корня **(s)ker-* ‘сгибать, крутить’ [12, с. 56], что типологически сближает данный ряд с гагаузским *kırım* ‘излом, изгиб’. Вероятно, термин *Krêçun* (*Kraçun*) был известен гагаузам ещё в балканский период, однако в Бессарабии он получил более широкое распространение под влиянием румынского языка [6, с. 379], где лексема *Crăciun* обозначает как сам праздник, так и связанные с ним обрядовые действия. В центральном говоре гагаузского языка данная лексема также функционирует как название праздника, а в составе словосочетания *krêçun kolacı* указывает на приуроченность обрядового калача к рождественскому циклу и подчёркивает его сакральную функцию.

Kurban – жертва, жертвенное животное, жертвенная пища. Лексема имеет арабское происхождение: араб. *kurbān* قربان (от корня *#kṛb*, отглагольное существительное) ‘обещанная жертва Богу’, восходящее к др.-евр. *#kṛb* קרב со значениями: 1) ‘быть рядом, приближаться’; 2) ‘дарить, приносить обет’. Впервые данное слово зафиксировано в турецком языке в словаре *Mukaddimetü'l-Edeb*, предназначенном для обучения турок арабскому языку [14]. Через турецкий язык лексема *kurban* была заимствована рядом балканских языков – болгарским, сербским, македонским, румынским, арумынским, албанским, греческим и др. [2, с. 144]. В гагаузский язык данная лексема, вероятнее всего, проникла через турецкий или болгарский язык.

Paska – название пасхального кулича, оно восходит через греческий Πάσχα к древнееврейскому *pēsah* ‘выходить, переходить’, первоначально обозначавшему праздник исхода евреев из Египта. В гагаузском языке значение фонетически изменённой формы *paska* ‘сладкий хлеб, пасхальный кулич’ является вторичным и связано с христианским праздником

Пасхи. Вероятнее всего, данное наименование было заимствовано гагаузами из румынского языка (*pască*), что подтверждается его широкой распространённостью в бессарабском регионе среди молдаван, румын, гагаузов, болгар, украинцев и русских [15]. Для обозначения различных видов пасхального хлеба употребляются атрибутивные словосочетания *örülü paska* и *ballı paska*:

- *örülü paska* (букв. плетеная паска) – пасхальный кулич в форме большого плетеного каравай; наименование отражает технику изготовления изделия;

- *ballı paska* (букв. медовая паска) – рулеты из пасхального теста с начинкой из различных видов повидла, джема, халвы. Название отражает характерный вкус сладкий начинки.

Важную часть календарной обрядовой терминологии составляют заимствованные названия обрядовых булочек, раздаваемых детям в рождественско-новогодний и пасхальный периоды. Их обрядовое значение нередко расходится с общеязыковым. Так, термин *kukla* (букв. 'кукла') обозначает обрядовый хлебец антропоморфной формы; *guguş* (букв. 'голубь') – обрядовую булочку в форме голубка; *pesmet* – обрядовую булочку прямоугольной формы; *sekizlik* (букв. 'восьмёрка') – булочку в форме цифры восемь; *bublik* – вид сдобного кулича, составленного из маленьких булочек в форме голубков либо из отдельных завитков (в пасхальной обрядности); *lokum* – обрядовое печенье, предназначенное для раздачи колядующим детям (ср. словарное значение: 'брынза или творог в тесте' [13, с. 448]). Перечисленные наименования демонстрируют ритуальную переосмысленность общепотребительных лексем.

Библиография:

1. Български етимологичен речник. Т. 2. Съст. В. Георгиев, Й. Заимов, Ст. Илчев, М. Чалъков, Й. Иванов, Д. Михайлова, В. Анастасов, У. Дукова, М. Рачева, Т. Тодоров. София: БАН, 1979. 743 с.
2. Български етимологичен речник. Т. 3. Съст. Р. Бернар, Ст. Илчев, Й.Н. Иванов, Д. Михайлова, В. Анастасов, Г. Риков, О. Младенова, У. Дукова, М. Рачева, Л. Димитрова-Тодорова, Т. Ат. Тодоров. София: БАН, 1986. 806 с.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. II. М.: АСТ, 2006. 1278 с.
4. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. Т. I. М., 1959.
5. Сорочяну Е. Зимние календарные праздники гагаузов Болгарии и Молдовы. В: Ежегодник ИМИ АН РМ. Т. III. Кишинев, 2002, с. 72-76.
6. Сорочяну Е. Народный календарь как форма социальной регуляции (этнолингвистический аспект). В: Материалы III Российско-Молдавского симпозиума «Традиции и инновации в соционормативной культуре молдаван и гагаузов», Комрат, 2008 г. Т. 5. М., 2009. С. 377-390.
7. Сорочяну Е. Названия лепешек в гагаузских диалектах: этимологические заметки. В: Наука, Образование, Культура. Международная научно-практическая конференция, посвященная 30-ой годовщине Комратского государственного университета, 11-12 февраля 2021. Сборник статей. Комрат: Комратский государственный университет, 2020. Том 2 «Филология. Всеобщая история. Археология. Философия. Транзитология. Этнология и региональные исследования. Культура и искусство». 2021, с. 362-367.
8. Сорочяну Е. Названия пасхальных изделий в диалектах гагаузского языка: этимологические заметки. В: Наука, Образование, Культура. Международная научно-практическая конференция, посвященная 33-ой годовщине Комратского государственного университета, 9 февраля 2024. Сборник статей. Комрат: Комратский государственный университет, 2024. Том 3: «Филология. История и философия. Культура и искусство». 2024, с. 177-182.

9. Сорочяну Е. Хлеб в народной культуре гагаузов: этнолингвистическое исследование. Кишинев: «LEXON-PRIM», 2020. 364 p.
10. Срезневский И. И. Материалы для Словаря Древнерусского языка по письменным памятникам. Т. 1. А–К. Санкт-Петербург: Тип. Императорской академии наук, 1893. Режим доступа:
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. II. Москва: Прогресс, 1986. 671 с.
12. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Вып. 11. Под ред. О. Н. Трубачева. Москва: Наука. 1984.
13. Gagauzça-Rusça-Romınca Sözlük = Гагаузско-русско-румынский словарь = Dicționar găgăuz-rus-român. Hazırlayanlar: Petri Çebotar, Ion Dron. Chișinău: Pontos, 2002. 740 p.
14. [Türkçe Etimolojik Kelime İncelemeleri](http://www.etimolojiturkce.com). Режим доступа: <http://www.etimolojiturkce.com>.
15. Dicționar Român Explicativ Online. Режим доступа: <https://www.dictio.ro/dex>; <https://dexonline.ro>

УДК 001.891:811.512.165:398

ЯЗЫК И ФОЛЬКЛОР ГАГАУЗОВ В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ М. П. ГУБОГЛУ

Виталий Сырф

доктор филологических наук

Комратский государственный университет,

мун. Комрат, Республика Молдова

e-mail: vsirf.64@gmail.com

orcid id: 0000-0001-7269-7909

Abstract: This article presents two aspects of the extensive scholarly legacy of the prominent Romanian historian and Turkologist of Gagauz origin, Mihail Guboglu: the language and oral folk poetry of the Bessarabian Gagauz. The sources for this study are the scholar's lifetime folklore publications in the form of scientific articles and two of his major works, published relatively recently: a) a collection of Gagauz folklore from his own collection, discovered by chance in the archives of the Ministry of Culture and Tourism of the Republic of Turkey in Ankara; b) the monograph "Gagauz in the Light of History", prepared as a diploma thesis and preserved in manuscript form in the author's personal archive. The researcher examines the Gagauz language primarily from a poetic perspective, using examples of verbal folklore and in comparison, with Turkish, as a result of which he concludes that it is a separate branch of the common Turkic tree, which, having broken off from the trunk, developed independently.

Keywords: history of science, language and folklore, Bessarabian Gagauz, Mihail Guboglu.

Жизнь и деятельность видного румынского историка и тюрколога гагаузского происхождения Михаила Петровича Губоглу многократно становились предметом рассмотрения различными исследователями (см. *Библиографию*). К 100-летию со дня рождения именитого ученого Михаил Николаевич Губогло, тоже известный ученый нашего времени и племянник Михаила Петровича, издал два увесистых тома под общим названием «Гагаузы в мире и мир гагаузов», посвятив профессору 1-й том, в котором поместил целый раздел под названием «Буджак, гагаузы и творческое наследие М. П. Губоглу». В настоящей статье представлены лишь два аспекта из обширного научного наследия Михаила Губоглу –

язык и устное народное поэтическое творчество бессарабских гагаузов, которые до настоящего времени не становились предметом специального изучения.

Источниками для нашего исследования послужили прижизненные фольклористические публикации ученого в виде научных статей, посвященные различным аспектам мифологии и фольклора гагаузов (см. ниже), и две его крупные работы, увидевшие свет относительно недавно: а) сборник гагаузского фольклора из собственной коллекции М. П. Губоглу, обнаруженной случайным образом гагаузским художником Симоном Стаматовым в архиве Министерства культуры и туризма Турецкой Республики в Анкаре и подготовленной к печати с соответствующими комментариями турецким исследователем, доктором филологии Бюлентом Хюнерли [Hünerli 2020], б) монография «Гагаузы в свете истории», готовившаяся как дипломная работа и сохранившаяся в рукописном виде в личном архива автора [Guboglu 2022].

Михаил Петрович Губоглу, будучи профессиональным историком, востоковедом и тюркологом евроазиатского масштаба, оставил после себя обширное научное наследие, связанное с изучением и введением в обиход архивных документов по истории отношений восточно-романских княжеств с Османской империей. Кроме того, работая с письменными источниками, он сталкивался и с различными проблемами тюркского языкознания, языковой типологии, с вопросами межъязыковых контактов и их результатов для судеб отдельных языков и диалектов. В его трудах мы обнаруживаем сведения и научную оценку тюркских элементов в румынском литературном языке и его диалектах, вклада тюркских племенных языков средневековья в развитие словарного состава румынского языка, в топонимию Румынии и других регионов Юго-Восточной Европы, обзорную информацию по истории изучения турецкого языка в Румынии и об основных учебных центрах этой страны по данному профилю подготовки специалистов, наконец, описание и анализ основных особенностей языка гагаузов.

В дипломной работе М. П. Губоглу «Găgăuzii în lumina istoriei» (Гагаузы в свете истории) содержится достаточно обширная информация о гагаузском языке того времени (автор называет его *наречием*, т. е. подразделением языка, объединяющим группу говоров или даже диалектов) и об устном поэтическом творчестве бессарабских гагаузов. Автор проводит в ней сравнительный анализ гагаузского и турецкого языков, в результате чего делает вывод о том, что гагаузский язык является самостоятельным, имеет свои особенности как в разговорном, так и в поэтическом своем выражении.

Приведем далее несколько цитат из данного сочинения:

«Звучание гагаузского языка более чем сладкое, гармоничное и музыкальное. Эти качества объясняются большим количеством гласных...» [Guboglu 2022: 575];

«По структуре предложений и фраз гагаузского языка естественный порядок идей или элементов предложения далеки от румынского и других романских языков.

Обычно значение определяется главным словом. Прилагательное всегда ставится перед существительным, что придает особую прелесть выражению, а глагол ставится в конце, как в латыни или немецком. Этот язык очень подходит для диалога» [Guboglu 2022: 577];

«Хотя гагаузская лексика <...> и содержит большое количество румынских, русских, болгарских и даже арабских форм, однако ее можно свести к меньшему количеству собственных элементов, чисто турецких, что вполне понятно

При всем этом, для тех, кто только начинает его изучение, он представляется языком легко изучаемым.

В простом разговоре или обсуждении с красноречивым гагаузом легко можно убедиться в ясности, чистоте, изысканности и звучности этого языка» [Guboglu 2022: 579];

«...народ никогда не прибегает к перифразам. Если для нового явления нет способа выражения, то из другого языка заимствуется его обозначение, которое адаптируется под дух языка собственного и используется как собственное существительное.

Так, например, слово "școala", придя в их язык, превратилось в "școla"; <...> или "ofîter" передается у них, как и у русских, "афтер" и т. д. В этом смысле гагаузская специфика мало отличается от турецкой» [Guboglu 2022: 579, 581].

Однако далее М. П. Губоглу в гораздо большей степени как историк, а не как лингвист приводит ряд аргументов в пользу того, что гагаузский и турецкий языки заметно отличаются друг от друга. Одним из таких аргументов представляется ему разность исторических, социальных, политических, экономических условий развития языков на протяжении целого тысячелетия, когда они подвергались влияниям иностранных языков. Особенно явно и ярко проводится различие по лексике: обращается внимание на то, что гагаузский язык намного меньше подвергся влиянию арабского и персидского языков, чем турецкий. В итоге автор делает вывод о том, что «...наречие гагаузов – это отдельная ветвь турецкого древа, которая, отломившись от общего ствола, развивалась независимо» [Guboglu 2022: 595, 597].

В то же время М. П. Губоглу отмечает важность роли закона сингармонизма и агглютинации, благодаря чему практически все тюркские языки отличаются от других языковых семейств [Guboglu 2022: 599, 601].

Таким образом, гагаузский язык рассмотрен исследователем в его народно-разговорной форме, а также с поэтической точки зрения, на примерах словесного фольклора и в сравнении с турецким языком, в результате чего делается вывод, что он является отдельной ветвью общетюркского дерева, который, отломившись от ствола, развивался самостоятельно.

В 1961 г. Михаил Петрович публикует библиографическую заметку на французском языке в одном из периодических изданий по востоковедению, посвященную фольклорно-литературному сборнику «Буджактан сесләр. Литература йазылары» [Голоса из Буджака. Литературные тексты] [Guboglu 1961].

М. П. Губоглу в одной из своих научных публикаций рассматривает связь гагаузов с древним и средневековым тюркским кочевым миром посредством культового отношения к волку, ссылаясь при этом на огузский дастан: «Gagauzlar arasında kutlanan bayramlardan biri de kurt bayramıdır. Bilindiği üzere Bozkurt kültürü, Hunlardan, Hiung-nu, Göktürk ve Uygurlarda olduğu gibi Oğuz destanında da mevcuttur. Türkler Bozkurtu tanrı olarak tanımamış, ona tapınmamışlardır. Ancak, Bozkurt bazen ana, bazen devlet sembolü, bazen de yol gösterici olarak düşünülmüş, böyle olduğuna inanılmıştır» [Guboğlu 1981: 13] (Волчий праздник – это один из почитаемых праздников среди гагаузов. Как известно, культ Серого Волка, встречаемый еще у хуннов, хионитов, голубых тюрок и уйгуров, существует и в огузском дастане. Тюрки Серого Волка в качестве Бога не признавали, ему не поклонялись. С другой стороны, Серый Волк представлялся то главным, то государственным символом, а то и проводником в пути, в такое его предназначение верилось).

Для своего выступления на 5-м международном тюркологическом конгрессе в Стамбуле (23–28 сентября 1985 г.) М. П. Губоглу подготовил собственный опыт прочтения и анализа источников по языку, народной литературе и истории гагаузов. Отметим здесь, что автор называет язык гагаузов "Türkçe", т. е. турецкий, однако дает его в кавычках. Данный историографический очерк ставил целью познакомить тюркологов с основной литературой по гагаузоведению, изданной в разных странах мира (царской России, СССР, Румынии, Болгарии, Германии, Польше, Турции, Молдавии), в нем представлены наиболее значительные работы, принадлежащие В. А. Мошкову, Н. К. Дмитриеву, Т. Ковальскому, Шт. Джеорджеску, М. Чакиру, А. Манову, Л. А. Покровской, Г. А. Гайдаржи, Е. К. Колце, Вл. Зайончковскому, Вл. Дрымбе и многим другим [Guboğlu 1987].

В работе другого Международного конгресса, посвященного народной литературе и фольклору тюркских народов (Конья/Турция, 11–12 октября 1988 г.), прозвучал доклад М. П. Губоглу, опубликованный тогда же, в котором говорилось о двух исторических нарративах («Александр Македонский» и «Легенда о Святом Константине») из фольклорной коллекции В. А. Мошкова и двенадцати исторических песен (в основном на военную тему), а также был дан

обзор и некоторые критические замечания относительно романа Д. Танасоглу «Узун керван» [Guboğlu 1988].

Наконец, особое внимание следует уделить сборнику гагаузского фольклора из собственной коллекции М. П. Губоглу, в котором мы находим такие разделы, как пословицы (578 единиц вместе с вариантами), загадки (220 единиц вместе с вариантами), скороговорки (7 единиц, все они позаимствованы из фольклорной коллекции В. А. Мошкова [см. Образцы 1904: 283-284]), лирические куплеты *маани* (223 единицы), известный библейский сюжет о попытке принести Авраамом собственного сына в качестве жертвы Богу, игры (7 единиц), песни (233 единицы вместе с вариантами), анекдоты о Ходже Настранине (49 единиц). Как видим, отсутствует раздел сказок, хотя на титульной странице сохранившегося рукописного сборника указано, что сказки будут присланы позднее [Hünerli 2020].

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что известный румынский ученый-историк М. П. Губоглу в своей деятельности обращался к вопросам гагаузского языкознания и словесного фольклора в основном в начале и в конце своей научной карьеры. Он оставил нам ряд своих публикаций по этим направлениям гагаузоведения, высказал свое отношение к ним в пользу их специфики и самобытности по сравнению главным образом с турецким языком и фольклором.

Библиография:

1. Сырф В. И. Михаил Петрович Губоглу. Биобиблиографический очерк (к 100-летию со дня рождения) // Buletin enciclopedic. Publicație de istoria științei și studii enciclopedice. – Chișinău, 2011. – Nr. 1. – P. 87-102.
2. Гагаузы в мире и мир гагаузов / Автор идеи, сост., отв. ред.: М. Н. Губоглу. – Кишинев: Б. и.; Комрат: Б. и., 2012. – Т. 1: Гагаузы в мире. – С. 8-150.
3. Михаил Петрович Губоглу (1911–1989) // Булгар С. 100 гагаузов – деятели культуры и науки, выдающиеся личности в истории XIX–XX вв. – Комрат: Lexon-Prim, 2025. – С. 216-222.
4. Образцы народной литературы тюркских племен, изданные В. Радловым. Часть X. Наречия бессарабских гагаузов. – Тексты собраны и переведены В. Мошковым (с двумя прибавлениями). – Санкт-Петербург: [Б. и.], 1904. – 524 с. Раздельная пагинация.
5. Guboglu M. [Nota bibliografică la]: Буджактан сесләр. Литература йазылары. Девлет нешрияты «Карта Молдовеняскэ». «Voix du Bužak» («Ecrits littéraires»), Кишинев – 1959, 227 pages // Studia et acta orientalia. – Bucarest, 1960 (1961). – Vol. III. – P. 259-262.
6. Guboğlu M. Gagauz Folklorunun Özellikleri, Önemi ve Canavar (Kurt) Kültü // II. Milletlerarası Türk Folklor Kongresi program ve bildiri özetleri, Bursa/Türkiye, 22–28 Haziran 1981. – Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, 1981. – C. I. – S. 13.
7. Guboğlu M. Gagauzların “Türkçe” Dili, Edebiyatı ve Tarihi Hakkında Araştırmalar: Bibliografya/Kaynakça Denemesi // Beşinci Milletlerarası Türkoloji Kongresi, İstanbul, 23–28 Eylül 1985, communications. – İstanbul, 1987. – C. II. – S. 63-72.
8. Guboğlu M. Gaga’uz Halk Edebiyatı-Folklorundan İki Tarihi Efsane ve Bir Demet Tarihsel Türkü // I. Milletlerarası Türk Halk Edebiyatı ve Folklor Kongresi. 11–12 Ekim 1988, Konya/Türkiye: Tebliğler / Selcuk Üniversitesi. – Konya: [S. n.], 1988. – S. 137-153.
9. Mahmut N. Mihail Guboglu – contribuții folclorice // Revista de etnografie și folclor. – București, 1991. – Vol. 36. – Nr. 1-2. – P. 99-104.
10. Курогло С. История и культура гагаузов в научном исследовании профессора М. П. Губоглу // Вестник Славянского университета. – Кишинэу, 2001. – Вып. 5. – С. 157-165.
11. Mihail Petrovič Guboglo’nun Gagauz Folkloru Derlemeleri. – Hazırlayan B. Hünerli. – Çanakkale: Paradigma Akademî, 2020. – 283 s. – Gagauz Araştırmaları Dizisi: 3.
12. Sırf V. İ. Gagauz Halk Bilimi (Tarihçesine Bakış) // Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi. – İzmir, 2018. – Vol. 18. – Issue: 1. – S. 273-291. – Çev. E. Atmaca, R. Gözdaş.
13. Guboglu M. P. Găgăuzii în lumina istoriei = Губоглу М. П. Гагаузы в свете истории. – [Komrat: S. n.], 2022. – 703 p.

Section 6.2.1 Turkish philology
Sektiya 6.2.1. Türk filolojisi
Secțiunea 6.2.1. Filologie turcă
Секция 6.2.1. Турецкая филология

CZU 811.512.161'28(497)

**YILINDA KİLİSE SLAV ALFABESİ İLE BASILMIŞ *KUTSAL KİLİSE TARİHİ* ADLI
KİTAPTAKİ TÜRKÇE METNİN DİL (SES-ŞEKİL) ÖZELLİKLERİ**

HÜNERLİ, Bülent

Prof. Dr.

Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları

Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli, TR

e-mail: hbulent80@gmail.com

orcid.org/0000-0002-5668-3942

**THE PHONOLOGICAL AND MORPHOLOGICAL FEATURES OF THE
TURKISH TEXT IN THE BOOK *SACRED CHURCH HISTORY*, PRINTED IN 1846
USING THE CHURCH SLAVONIC ALPHABET.**

Abstract: This study examines a single-page Turkish text contained in the work titled Holy Church History (Священная История Църковная), printed in 1846 in Bucharest at the Zahari Karkaleki press using the Church Slavonic alphabet. Considered within the literature of the Bulgarian National Revival, the work constitutes an important document reflecting the multilingual and multi-identity structure of the nineteenth-century Balkan region through the Turkish text it includes alongside Bulgarian. In the article, the phonetic and morphological features of the text are analyzed, and it is determined that it exhibits characteristics of Balkan Turkish dialects rather than those of standard Ottoman Turkish. Furthermore, by discussing the text's relationship with the Karamanli written tradition and Gagauz Turkish, the study seeks to reveal the functional role of Turkish within the Christian Orthodox belief world and its position in the transition toward a Gagauz written language.

Keywords: Balkan Turkish, Karamanlidika, Gagauz Language, Turkish Texts in Cyrillic Script.

Giriş

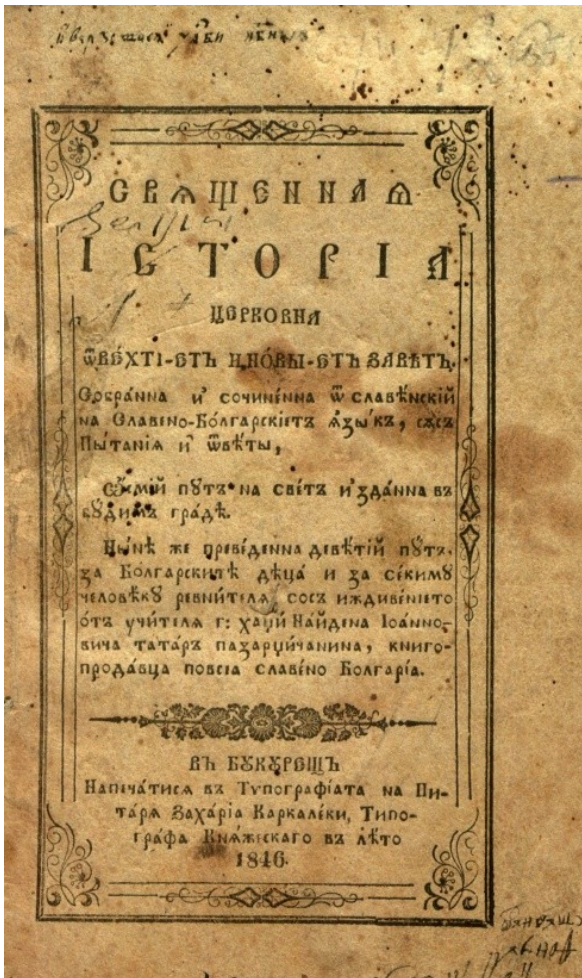
XIX. yüzyıl Balkan coğrafyası; dil, din ve kimliklerin iç içe geçtiği çok katmanlı bir kültürel alan sunmaktadır. Osmanlı idaresi altında şekillenen bu dünyada, farklı etnik ve dinî topluluklar yalnızca birlikte yaşamamış; aynı zamanda birbirlerinin dilsel ve kültürel kodlarını da dönüştürmüştür. Bu dönüşümün en dikkat çekici örneklerinden biri, Türkçenin farklı alfabeler aracılığıyla yazıya geçirilmesi ve Hristiyan Ortodoks geleneği içerisinde din dili olarak kullanılmasıdır. Karamanlının yanında Gagauzcanın yazı ve konuşma pratikleri, Türkçenin yalnızca İslamî bağlamla sınırlı olmadığını; Balkanlarda Hristiyan inanç dünyası içinde de işlevsel, üretken ve canlı bir dil olduğunu açıkça göstermektedir.

XIX. yüzyılın başlarında Bulgar millî hareketi adına; dili, yazıyı, millî kimliği canlandırma çabasında içinde Bulgarca metinler dışında Kiril harfli Türkçe metinler de basılıyordu. Bu durumun en somut yansımalarından biri de 1846 yılında Bükreş'te Zahari Karkaleki matbaasında basılan ve aslen Bulgar Uyanış Dönemi literatürü içinde değerlendirilen *Kutsal Kilise Tarihi* (Священная История Църковная) adlı eserd [1]. Eserdeki Türkçe tek

sayfalık metnin özellikle Balkanlardaki Türkçe konuşan Ortodokslar arasında okunması için yazıldığı açıktır. Bununla birlikte önemli bir yazı geleneğine sahip olsa da Türkçe konuşan Ortodoks Karamanlıları ilk etapta bu gruba dahil etmemek gerekir. Bunun ilk nedeni; Karamanlıların alfabe olarak Grek alfabesini kullanmasıdır. İkinci olarak eserin Balkanlarda 1846 yılında basılmış olmasıdır. O dönemde Karamanlıların Balkanlara kitlesel göçünden söz etmek mümkün değildir. Çünkü Karamanlılar, 1924'e kadar Anadolu'da yaşamışlar ve 1923 itibarıyla Türkiye ile Yunanistan arasında imzalanan nüfus mübadelesi neticesinde Yunanistan'a göç etmişlerdir [2, s. 55]. Diğer bir deyişle eser, Karamanlıca metin geleneğinden hareketle yazılsa da başta Gagauzlar olmak üzere Balkanlarda Türkçe konuşan Ortodoks halkları hedeflediği açıktır. Bu durum başta fonetik, morfolojik ve sözdizimsel özellikleriyle Balkan Türkçesinin tarihsel seyrine ışık tutmaktadır.

Bundan hareketle Balkan Ortodoks Türkçesi terimi bu tarz metinlerdeki dil için önerilebilir. Yani bu terim Balkan coğrafyasında Ortodoks Hristiyan inancına mensup; ancak ana dili Türkçe olan cemaatlerin 18. ve 19. yüzyıllarda ürettikleri yazılı ve sözlü Türkçe dil alanını tanımlamak üzere kullanılan kapsayıcı bir terimdir. Balkan Ortodoks Türkçesi, Balkan çok dilliliği ve çok kimlikliği içerisinde şekillenmiş, litürjik ve didaktik ihtiyaçlara göre biçimlenmiş özgün bir Türkçe (sosyolekt) kullanım alanını temsil eder.

1846 tarihli *Kutsal Kilise Tarihi* Adlı Kitap Hakkında



Vasilij Nenoviç tarafından kaleme alınan "Священная история церковна от ветхий и новий завет" (Eski ve Yeni Ahit'ten Kutsal Kilise Tarihi) adlı eser, 1846 yılında Bükreş'te, Zahari Karkaleki ve Oğlu Matbaası'nda basılmış tarihi bir kitaptır. H. Nayden Yovanoviç tarafından Kilise Slavcasından çevrilen bu çalışma, Bulgar rönesans dönemi literatürü içerisinde değerlendirilmektedir. Günümüzde Bulgaristan'ın Sliven kentindeki "Zora - 1860" Halk Okumaevi kütüphanesinde, 1806-1878 dönemini kapsayan "Eski Bulgar Matbu Eserler" koleksiyonunun bir parçası olarak muhafaza edilmektedir. 32 sayfadır.

1846 yılında yayımlanan ve Türkçesi "Kutsal Kilise Tarihi" olan "Священная История Църковная", 19. yüzyıl Balkan dünyasının hem dinî hem de kültürel dönüşümünü tek bir kapakta toplayan, 1806–1878 arasındaki Bulgar Uyanış Edebiyatı'nın en özel örneklerinden biridir [3]. Bulgar Uyanış Çağı'nın eğitim atılımlarının yoğunlaştığı bir dönemde "Bulgar çocukları için" hazırlanan bu eser, Eski Bulgarca yazılmış temel bir dinî ders kitabı olmasına rağmen dili ve içeriğiyle modern Bulgarcanın henüz tam şekillenmediği bir geçiş evresini yansıtır. Kapakta kullanılan

"Svyashennaya" gibi ifadeler, Rusça ve Kilise Slavcası etkilerinin hâlâ baskın olduğu dönemin eğitim dili geleneğini gösterirken Osmanlı idaresi altındaki Bulgar toplumunun dili, eğitimi ve kültürü bir arada canlandırma çabasının somut bir kanıtı olarak durur [4].

Eserin yayınlanma süreci, XIX. yüzyıl Balkan matbaacılığının coğrafi dolaşımına dair önemli ipuçları sunar. Tatar Pazarcıklı öğretmen ve kitapçı Hacı Nayden Yovanoviç tarafından

masrafları üstlenilen ve Bükreş'teki ünlü Karkaleki matbaasında basılan kitap, dönemin teknik imkânları nedeniyle yayıncılık faaliyetlerinin İstanbul yerine Belgrad, Bükreş veya Budapeşte gibi şehirlere kaydığını gösterir. Kapaktaki bilgilerin eserin sekizinci baskısını ve dokuzuncu tercümesini işaret etmesi, kitabın ne denli geniş bir coğrafyada dolaşıma girdiğini ve okunduğunu kanıtlar niteliktedir.

Kitabı tarihsel açıdan benzersiz kılan en önemli özelliklerden biri ise içerdiği tek sayfalık Türkçe metindir. Karamanlıca dinî yazı geleneğine sahip metin içerik olarak Yeni Ahit'teki Yuhanna İncili'nden (20:19-29) bir bölümü anlatmaktadır. "Geldi İsus Efendimiz, durdu ortada" gibi Yunanca sözdizimini birebir aktaran arkaik cümle yapıları; Osmanlı Türkçesi, Balkan Türk ağızları ve Slav dilleri arasındaki etkileşimi gözler önüne serer. Bu yönüyle de Gagauzca ile doğrudan ilgilidir. Dolayısıyla bu eser, yalnızca pedagojik bir din kitabının dışında dilbilimsel bir hüviyete sahiptir.

Karamanlıca ve Gagauzca Bağlantısı

Karamanlıca metinler, Hristiyan inancına sahip Türk topluluğu olan Gagauzların kültürel ve dinî yaşamında önemli bir rol oynamıştır. Ortodoks Gagauzlar, uzun yıllar dinî ihtiyaçları için Grek harfleriyle yazılmış Karamanlıca kitapları okumuşlardır. Karamanlıca eserler, Gagauzlara hem Türkçe dinî bilgileri hem de yazıya geçirilmiş Türk halk edebiyatı metinlerini ulaştırmıştır. Bu eserlerin hem söz varlığı hem de dinî hayatta Türkçe ibadetin canlı tutulması bakımından Gagauz Türkçesi üzerinde çok etkili olduğu kabul edilmektedir. Bu etki, Karamanlıların ticari yollarla (seyyar satıcılar) Bucak'a kadar bu kitapları getirmeleriyle sağlanmıştır. Gagauz dinî terminoloji sistemindeki İslami kökenli Arapça ve Farsça terimlerin (örneğin: *Alla/Allah, cennet, şeytan, melek, oruç/horuç* vb.) Karamanlıca yayınlar aracılığıyla Gagauzcaya nüfuz ettiği varsayılmaktadır. Bu terimler Gagauzlarda Hristiyan dininin kavramlarına uygun olarak yeniden anlam kazanmıştır. Yapılan karşılaştırmalar, Bulgaristan Gagauzları için yayınlanmış İncil çevirisi ile Karamanlıca İncil çevirisi arasında büyük benzerlikler olduğunu göstermektedir. Ancak, Gagauz yazı dilinin kurucusu Mihail Çakır'ın çevirilerinde (örneğin Matta İncili), Karamanlıcanın etkisine rağmen Rusça veya Slavca kökenli *angel* (melek), *proorok* (peygamber) gibi kelimeleri tercih ettiği görülmüştür; bu da Karamanlıca etkisinin Moldova/Bucak Gagauzları üzerindeki etkisinin Bulgaristan Gagauzlarına göre daha az olduğunu düşündürmektedir [5, s.424-426].

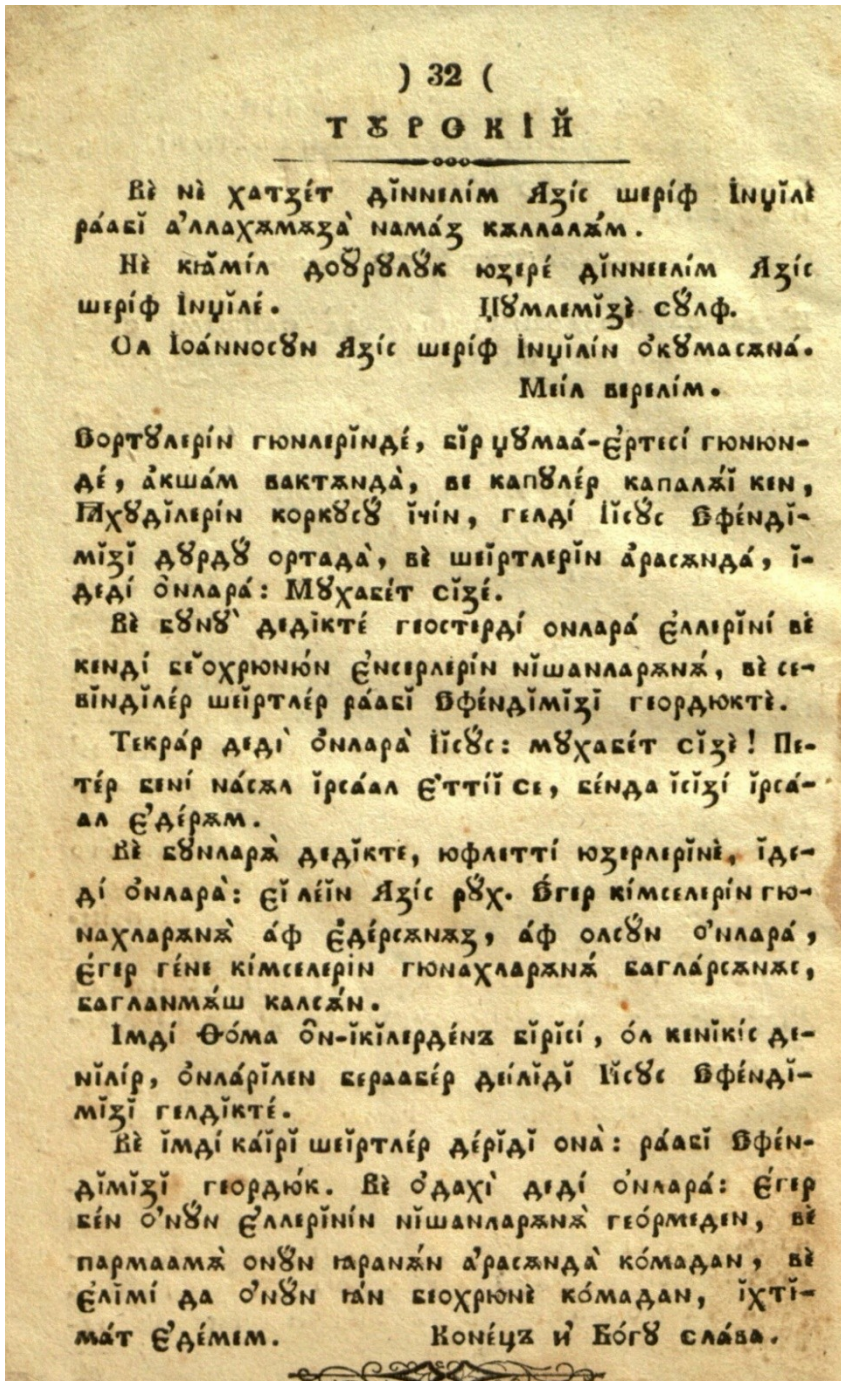
Rus bilim adamı V. Moşkov'un Besarabya Gagauzları üzerine yaptığı çalışmalar, Karamanlıca dinî kitapların popülerliğini ve Gagauzların bu metinlerden yararlanarak kendi dillerine uyarlamalar yaptığını ortaya koymuştur [6, s. 165]. Örneğin, *Avraam'ın Kurbanı* adlı Karamanlı metninin Gagauzlar tarafından kendi dillerine çevrilirken bozulmalara ve büyük boşluklara uğratıldığı belirtilmiştir. Karamanlıca metinler, dilbilimsel ve tarihî açıdan Arap ve Uygur harfleriyle belirlenmeyen ünlüleri açıkça gösterdiği için Türk dili tarihi açısından da büyük değere sahip olmuştur. Gagauz, Azak Urum ve Anadolu Karamanlıca eserlerinin dil özellikleri üzerine yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, ortak konuşma dili temeline dayanan fonetik benzerliklerin varlığını göstermiştir. Moşkov, Gagauzca ve Karamanlıca arasındaki ilişkinin temelini Ortodoks kimliğin ve dinî terminolojinin yazılı aktarımının oluşturduğunu belirtmiş ve ancak bu aktarımın Gagauzlar tarafından dilsel zorluklar ve kültürel adaptasyonla karşılandığını söylemiştir. Mevcut durumda Gagauzların dinî yaşamının ve terminolojisinin şekillenmesinde Karamanlı mirasının tartışılmaz bir rol oynadığını da aktarmıştır [7, s.104-105].

Bir başka çalışmada ise Gagauz Türkleri ile Karamanlılar arasındaki tarihsel ve kültürel bağ, özellikle dinî metinlerin kullanımı ve dilsel benzerlikler üzerinden temellendirilmiştir; nitekim bazı araştırmacılar bu iki topluluğun Urumlarla birlikte ortak bir kökene sahip olabileceğini savunmuşlardır [8, s. 231]. Fakat bu görüş tarihsel açıdan tutarlı değildir. Dilbilimci N. Dimitriyev ise [9, s.417-458], Karamanlı Türkçesini bir Anadolu ağızı olarak değerlendirerek Gagauz Türkçesi ile büyük benzerlikler taşıdığını belirtmiştir. Güngör de [10, s.182-186] Bulgaristan'daki Gagauzca İncillerin kaynağını Karamanlıya daha yakın olduğunu

belirtmiştir. Hatta bunlarla ilgili karşılaştırmalı metin örnekler de vermekte ve Besarabya Gagauzlarında daha çok Rusça dinî terminoloji kullanıldığını bildirmiştir. Stachowski [11, s.83] ise Rusça dinî terimlerin kullanılmasını İslami terminolojiden kaçınmaya bağlamıştır.

Karamanlıca ve Gagauzca arasındaki ilişki, bir su kanalının iki farklı havzayı beslemesi gibidir; Karamanlıca metinler, Yunan alfabesiyle yazılmış Türkçe birikimi, Gagauzlara ulaştırarak onların Ortodoks inançlarını kendi ana dillerinde ifade etmelerine olanak sağlamış; böylece Gagauz kimliğinin ve yazı dilinin oluşumunda vazgeçilmez bir köprü görevi görmüştür. Yani bugün de kullanılan Gagauzca dinî terminolojisinin oluşumunda önemli derecede Karamanlıca etkisi vardır.

KUTSAL KİLİSE TARİHİ Adlı Eserdeki Türkçe Metnin Transkripsiyonu



(1) TURSKİY (TÜRKÇE)

(2) Be ne hacet dinnelim
Aziz Şerif İncili (3) raabi
Allahımıza namaz
kılalım.

(4) Ne kâmil douruluk
üzere dinneelim Azis (5)
Şerif İncile. Cümlemize
Sulf.

(6) Ol İoannosun Azis
şerif İncilin okumasına.

(7) Meil verelim.

(8) Yortulerin günlerinde,
bir cumaa-ertesi gününde,

(9) akşam vaktında, ve
kapuler kapalı iken, (10)

Yahudilerin korkusu için,
geldi İsus Efendi-(11)-

mizi durdu ortada, ve
şeytlerin arasında i-

(12)dedi onlara: muhabet
size.

TTü. Haftanın o ilk günü
akşam olunca,

öğrencilerin Yahudi
yetkililerden korkusu

nedeniyle bulundukları
yerin kapıları kapalıyken

İsa geldi, ortalarında
durup, "Size esenlik

olsun!" dedi.

(13) Be bunu dedikte
gösterdi onlara ellerini ve

(14) kendi böhrünün
enserlerin nişanlarını, ve

se-(15)vindiler şeytler
raabi efendimizi

gördükte.

TTü. *Bunu söyledikten sonra onlara ellerini ve böğrünü gösterdi. Öğrenciler Rab'bi görünce sevindiler.*

(16)Tekrar dedi onlara İsus: muhabet size! Pe-(17)ter beni nasıl irsaal etti ise, ben da isizi irsa-(18)al ederim.

TTü. *İsa yine onlara, “Size esenlik olsun!” dedi. “Baba beni gönderdiği gibi, ben de sizi gönderiyorum.*

(19) Be bunları dedikte, üfletti üzerine, ide(20)di onlara: ei lein Aziz Ruh. Eger Kimselerin gü(21)nahlarını af edersınız, af olsun onlara (22), eger gene kimselerin günahlarını baglarsınis (23) baglanmış kalsın.

TTü. *Bunu söyledikten sonra onların üzerine üfleyerek, “Kutsal Ruh'u alın!” dedi. ²³ “Kimin günahlarını bağışlarsanız, bağışlanmış olur; kimin günahlarını bağışlamazsanız, bağışlanmamış kalır.”*

(24) İmdi Foma On-ikilerden birisi, ol kenikis de(25)nilir, onlar ilen beraaber deilidi İsus Efendi(26)mizi geldikte.

TTü. *Bunu söyledikten sonra onların üzerine üfleyerek, “Kutsal Ruh'u alın!” dedi. “Kimin günahlarını bağışlarsanız, bağışlanmış olur; kimin günahlarını bağışlamazsanız, bağışlanmamış kalır.”*

(27) Be imdi kairi şeirtler deridi ona: Raabi Efen(28)dimizi gördük. Be o dahi dedi onlara: Eger (29) ben onun ellerinin nişanlarını görmeden, ve (30) parmaanı onun yaranın arasında komadan, (31) ve elimi da onun yan böhrüne komadan ihti(32)mat edemem.

Öbür öğrenciler ona, “Biz Rab'bi gördük!” dediler. Tomas ise, “O'nun ellerinde çivilerin izini görmedikçe, çivilerin izine parmağım ile dokunmadıkça ve elimi böğrüne sokmadıkça inanmam” dedi.

Konets i bogu Slava “Son ve Şükür Allah’a”

Metnin incelenmesi

1.ÜNLÜLER

1.1. Ünlü Uyumu ve Bozulmaları: Metindeki bazı eklerde genel olarak büyük ve küçük ünlü uyumu korunuyor, ama bazı kelimelerde bozuluyor:

Yortuların günlerinde ‘yortuların günlerinde’, “yortular” → “yortuler”

Af edersınız ‘affedersiniz’ → “edersiniz”

1.2. Ünlü Uzaması

/b/ ünsüzünün düşmesi ile

/aa/: -bb- ünsüz çifti tekleşir. Tekleştikten sonra telâfi uzunluğu ortaya çıkar. Yani düşen ünsüzün yarattığı ses boşluğunu doldurmak ve hecenin zaman değerini korumak için kendisinden önceki ünlü ses uzar:

Ar. rabb → **TTü. rab/rabbi** > **KKT. raabi**

/ğ/ eriyip düşmesi ile

Kök-ek birleşmelerinde görülebilir:

/aa/: *parmağını > **KKT. parmaanı**

Bazı Arapça ve Farsça alıntılardaki ünlü uzunlukları korunmuştur. Bunlar söyleyişte uzunluklarıyla alınmıştır. Benzer durum Gagauzcada da vardır:

Ar. cum ‘a → **TTü. cuma** ~ **TAS. cumaa** > **KKT. cumaa-ertesi**

Ar. irsāl → **TTü. irsal** > **KKT. irsaal**

Far. berāber → **TTü. beraber** > **KKT. beraaber**

1.3. İkili Ünlüler

/ou/: Metinde Türkçe kökenli kelimede düşen bir ikili ünlü görülür. Bu kullanım Gagauzca ile paralellik gösterir [15, s.79].

ET. toğru/toğrı **TTü. doğru** ~ **KKT. dourıhık**

/ei/: Ünsüz düşmesine bağlı olarak birkaç örnekte de düşen ikili ünlüler görülür.

meil “meyil”, **deildi** “değildi”

1.4. Ünlü Türemesi

Bazı sözcüklerde başta /i/ türemesi görülür: *idedi* ‘dedi’, *isizi* ‘sizi’

1.5 Ünlü Değişimi

-a- > -e: +*lar* çokluk eki kalın ünlülü tabanlara gelmesi gerekirken +*ler* şeklinde gelmiştir.

yortuların* > **KKT. *yortulerin* “yortuların”,

kapılar* > **KKT. *kapuler* “kapılar”

Bazı alıntı sözcüklerde görülür.

Far. *şāgird* → **TTü.** *şakirt* > **KKT.** *şeirt*

-e > -a: +*de* bulunma hali eki ince ünlülü bir sözcükten sonra +*da* olarak gelmiştir.

bende* > **KKT. *benda* “bende”

-i- > -ı-: Eklerde görülen ünlü değişimidir.

edersiniz* > **KKT. *edersınız*

2. ÜNSÜZLER

2.1. Ünsüz Değişmesi

-h- → -h- > -f-: Bir alıntı örnekte görülen sürekli ünsüzler arasındaki değişimdir.

Ar. *şulḥ* → **TTü.** *sulh* > **KKT.** *sülf*

-d- → -d- > -t-: Alıntı sözcükte görülen tonsuzlaşmadır.

Far. *peder* → **TTü.** *peder* > **KKT.** *peter*

-ğ-(g) > -h-: Buradaki ses olayı, art damak ünsüzü olan /g/ (veya /ğ/) sesinin boğumlanma yerinin geriye kayarak gırtlak ünsüzü /h/ sesine dönüşmesi, yani sızıcılılaşmasıdır. Bu değişimde ses, damaktan gırtlığa doğru kaymıştır.

ET. *bögür* **TTü.** *böğür* ~ **böğür* > **KKT.** *böhrü*

-z > -s: Tonsuzlaşma örneği ekte görülür.

bağlarsınız* > **KKT. *bağlarsınız*

Alıntı sözcükte görülür.

Ar. *‘azīz* → **TTü.** *aziz* > **KKT.** *azis*

ğ- → g- > k-: Tonsuzlaşma örneği alıntı sözcükte görülür.

Ar. *gayr* → **TTü.** *gayrı* > **KKT.** *kairi*

2.2. Ünsüz Benzeşmesi

-nl- > -nn-: İleri benzeşme örneğidir.

dinle-* > **KKT. *dinne-*

2.3. Ünsüz Düşmesi

-y- → -y- > Ø

Ar. *meyl* → **TTü.** *meyil* > **KKT.** *meil*

-g > *-w > Ø: Kapantılı /g/ ünsüzü sızıcılılaşarak yarı ünlüye döner. Buradan da tek ünlüleşir.

ET. *kapıḡ* **EOT.** *kapu* > **KKT.** *kapu* ~ **TTü.** *kapı*

-g- → -k- > Ø: Bazı alıntı sözcüklerde görülür.

Far. *şāgird* → **TTü.** *şakirt* > **KKT.** *şeirt*

2.4. Tekleşme: Alıntı sözcüklerde görülür.

/bb/ → /bb/ > /b/

Ar. *maḥabbet* → **TTü.** *muhabbet* > **KKT.** *muhabet*

2.5. Ünsüz Türemesi: Alıntı sözcüklerde görülür.

/‘/ → /Ø/ > /h/

Ar. *i‘timād* → **TTü.** *itimat* > **KKT.** *ihtimat*

3. Diğer Arkaik Unsurlar

3.1. -dikde, -dükte zarf-fiil ekinin kullanılması. EOT’de daha çok görülen bir zarf-fiil ekidir [13, s.127]

dedikte ‘deyince’, *gördükte* ‘görünce’

3.2. Ol işaret sıfatının kullanılması

ET. *ol* **EOT.** *ol* > **TTü.** *o* ~ **KKT.** *ol*

Sonuç

Nihai olarak denilebilir ki 1846 yılında Bükreş'te Zahari Karkaleki matbaasında Kilise Slavcası alfabesiyle basılan "Kutsal Kilise Tarihi" (*Священная История Църковная*) adlı eserde yer alan Türkçe metinler, 19. yüzyıl Balkan coğrafyasının dilsel ve kültürel çeşitliliğini yansıtan bir belge niteliğindedir. Standart Osmanlı Türkçesinden ziyade Balkan Türkçesi ağız özelliklerini taşıyan metin, "kapu", "sülf", "böhrü" gibi arkaik ve fonetik değişim gösteren kullanımlarıyla Gagauz Türkçesinin de içinde olduğu Balkan Ortodoks Türkçesi hakkında bilgi vermektedir. Eser, Türkçe konuşan Ortodokslara hitap etmesi ve "Allah", "namaz", "kurban" gibi İslami kökenli terimleri Hristiyan inancını anlatmak için kullanması bakımından Karamanlıca geleneğiyle paralellik gösterse de kullandığı Kiril alfabesi ve basıldığı coğrafya itibarıyla bu gelenekten ayrılmakta ve Türkçenin farklı alfabelerle de olsa Hristiyan inanç dünyasında işlevsel bir dil olduğunu kanıtlamaktadır. Sonuç olarak bu çalışma, Bulgar Uyanış Dönemi literatürü içinde yer almasına rağmen içerdiği Türkçe metinle dönemin çok kimlikli yapısını, kültürlerarası etkileşimi ve belki de Gagauz yazı dilinin tarihsel köklerine bir parça ışık tutmaktadır.

Kaynakça:

1. Nenoviç, V. N. [1846]. *Svyaščennaya İstoriya Tserkovna ot Vethiet i Noviet Zavet* (Çev. H. N. Yovanoviç). Bükreş: Zahariya Karkaleki ve Oğlu Matbaası.
2. Gedikli Z. [2023]. "Karamanlılar ve Karamanlı Kültürüne Genel Bir Bakış", *Journal of Economics and Political Sciences*, 2023, 3(1), s.52-63.
3. Mevsim, H. [2014]. "Uyanış Çağı Bulgar Edebiyatında Romantik Bir Eser: Georgi Rakovski'nin Orman Yolcusu ["Gorski Pătnik"] poeması". Ü. Kaya, F. D. Kılıçer ve Y. Altaylı (Ed.), Ankara Üniversitesi Basımevi, s. 171-179.
4. Kappler, M. [2011]. "Printed Balkan Turkish texts in the Cyrillic alphabet in the middle of the nineteenth century (1841-1875): A typological and graphematic approach", In E. Balta & M. Ölmez (Eds.), *Between religion and language: Turkish-speaking Christians, Jews and Greek-speaking Muslims and Catholics in the Ottoman Empire* (pp. 43–69). Eren Yayıncılık
5. Pokrovskaya, Ludmila A. [2017]. "Gagauzların Hristiyan Dinî Terminoloji Sistemindeki Müslümanlıkla İlgili Unsurlar". (Çev. Bülent Hünerli). *Kesit Akademi Dergisi*. Mart, III/7: 421-427.
6. Moşkov, V. A. [2021]. *Bender İlinin Gagauzları*. (Y. Bayram, Çev.) Ankara: Türk İdari Araştırmalar Vakfı.
7. Dryga, I. [2010]. "Gagavuz Karamanlı Dini Kitaplarının Dili Türk Dil Tarihine Neler Kazandıracaktır?" *Gagavuz Türkçesi Araştırmaları Bilgi Şöleni*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, s. 99-116.
8. Anzerlioğlu, Yonca, [2002] "Karamanlılar, Gagauzlar ve Urumlar Arasında Tarihi ve Sosyo-Kültürel Bağlar Var mıdır?", *ÇTAS 2002*, Ankara, s. 220-238.
9. Dmitriev, N. [1928]. Материалы по османской диалектологии. Фонетика „караманицкого" языка [Osmanlı diyalektolojisi üzerine materyaller: "Karamanlı" dilinin fonetiği]. *Zapiski Kollegii Vostokovedov*, 3, s. 417-458.
10. Güngör, H. [2012], *Türk Din Etnolojisi*, IQ Kültür Sanat Yayıncılık: İstanbul.
11. Stachowski, M. [2025]. *Rumeli Bilimine Giriş*, (Çev. H. Oytun Altun), İstanbul: Dergâh Yayınları
12. Kutsal Kitap, <https://kutsalkitap.info.tr/?q=Yu.20>
13. Gülsevin, G. [1997]. *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*, Ankara: TDK Yay.

CZU 113/119

KHORA VE ÇÖLÜN ONTOLOJİK DİYALEKTİĞİ

Karaca, Şahika

Prof. Dr./Turkish Language and Literature,

ESOGU, Eskişehir, TR

e-mail:sahika.karaca@ogu.edu.tr

orcid id: 0000-0003-2164-7551

Abstract The ontological dialectics of khora and the desert possess an imagery that evokes boundlessness. In the *Timaeus* dialogue, Plato defines khora as the locus where phenomena come into being. Plato states that the phenomenal world—the reflection of the Forms—emerges within khora through the mingling of the four elements: earth, water, air, and fire. For these phenomena to manifest in the realm of existence, a space is required. While khora mediates the establishment of the phenomenal world by containing these four elements, it possesses no signifier within the phenomenal world itself. This is because khora does not assume any form. Consequently, as it does not enter the domain of language, it remains indefinable and beyond conceptualization.

In this context, the desert resembles khora through its own limitlessness and indefinability. Indeed, in his work *On the Name* Jacques Derrida evaluates that among the island, the promised land, and the desert, the "desert" is the most appropriate site for *khora*; he describes "desertification" as a distancing from all meanings. Thus, within the realm of existence, the desert mirrors khora with its indefinability, infinity, silence, and resistance to being shaped. khora and the desert represent fluidity as opposed to fixed forms, deconstructing the network of signs through the fundamental dynamics of the philosophy of becoming.

Keywords: Khora, Desert, Plato, Derrida.

Khora ve çöl diyalektiği sınırsızlığı çağrıştıran bir imgeleme sahip olmalarıyla dikkat çekicidir. Platon, *Timaios* diyalogunda khorayı fenomenlerin oluştuğu yer olarak tanımlar. *Timaios* metninde Demiurgos (mimar Tanrı) khora'da dört elementi yani toprak, su, hava ve ateşi birbirine karıştırarak ideaların yansıması olan fenomenal dünyanın ortaya çıktığını belirtir. Bu fenomenlerin varlık alanına çıkabilmesi için ise bir mekâna gerek vardır. Platon hava, su, ateş ve toprağın birbirine karıştığı mekânın ismini khora olarak bu diyalogda tanımlar. Khora bu dört elementi içine alarak fenomenal dünyanın kurulmasına aracılık ederken kendisi fenomenal dünyada herhangi bir göstergeye sahip değildir. Çünkü khora herhangi bir forma girmez. Dolayısıyla da dilin alanına girmediği için tanımlanamaz ve kavramsallaştırılamaz [1, s. 65]. Bu bağlamda çöl de sınırsızlığı ve tanımlanamazlığıyla khora ile benzeşmektedir. Nitekim Jacques Derrida ada, vaat edilmiş toprak ve çöl arasından *khora*'ya en uygun yerin "çöl" olduğunu söyler. Yasin Karaman, Derrida'nın çöl vurgusu üzerinden antik Yunan menşeli arkhe anlayışının dışına çıkmaya çalıştığını belirtir. Ona göre ilk-kökenselin ötesinde, olmuş ve olabilecek en anarşik ve en arşivlenemez yer burasıdır. Burası tek tanrılı dinlerin peygamberlerinin vahye ulaştıkları çöl değil, çöl-içinde-çöldür. Ötekini olanaklı kılan, onu açan, oyan ve sonsuzlaştıran çöldür. Bu çölde yönü belirleyen şey bir araya gelmenin, birbirine bağlanmanın olanağıdır. Bu toplumsal bağ ötekiyle bağ olarak adlandırılabilse de her tür topluluktan, her tür pozitif dinden, her tür onto-antropo-teolojik bağlanmanın ufkundan önce olmalıdır. Her tür siyasal ve toplumsal belirlenimden, her tür öznel-arasılıktan, kutsal ile dindışı arasındaki her türlü zıtlıktan önce saf tekillikleri birbirine bağlıyor olmalıdır. Çöl

içindeki bu çöl olmaksızın hiçbir inanç eylemi, söz veya gelecek yoktur. Ölümün ve ötekinin bekleşi olmadan ne bekleyiş ne de ötekinin tekilliğiyle bir ilişki vardır. Çöl içindeki çölün verdiği fırsat, Yunan-Yahudi-Hristiyan geleneğinin içinden çıkan negatif teolojiyle benzerlik gösterse de tümüyle ona indirgenemez. Bu fırsat, gelenekten ayrıldıkça ve teolojik olandan koptukça, evrensel bir akılsallığa yaslanan demokratik bir siyasetin ortaya çıkmasıdır [9, s. 164]. Görüldüğü üzere çöl içinde çöl tanımlanamazlığı ile her türlü anlamdan önce oluşmuştur. Derrida çölleşmeyi bütün anlamlardan uzaklaşmak olarak değerlendirir: “Her şeyi bırakmak gerek, her «bir şeyi» Tanrı aşkı adına bırakmak ve şüphesiz Tanrı’yı da bırakmak, onu bırakıp gitmek, yani aynı zamanda onu terk etmek ve (ama) onu (bir-şey-olmanın ötesinde olmaya) bırakmak lazım. İsmi hariç - oraya, kendi silinişine varmak için teslim olduğu yerde söylenmemesi gereken ismi hariç.” [3, s. 89]. Derrida’nın sözlerinden de anlaşıldığı üzere en içteki her şeyi terk etmek anlam alanına girmemektir. Böylece dille kurulan anlam alanından uzaklaşarak sınırları zorlamak söz konusu olacaktır. Burada Derrida’nın Tanrı’yı bırakmakla kastettiği ise dilin alanında Tanrı’nın “şeyleşme”sini önlemek içindir. Sadece isim olarak kalması Tanrı’yı varoluş alanında nesneleştiremeyecektir. Derrida’nın bu söylemi Jacques Lacan’ın Gerçek’in dilin alanına girmemesiyle örtüşür. Lacan özneleşme sürecini Gerçek-İmgesel ve Simgesel dönemler etrafında temellendirir. Gerçek dönemi dilin alanına girmez. Sadece isim olarak vardır. Derrida’nın da Tanrı’yı isim olarak vurgulaması Lacan’ın Gerçek’iyle bu anlamda örtüşmektedir. Nitekim Derrida, Tanrı’yı dilin sonsuz çölleşmesi olarak tanımlar: “Dayanağı olan hiçbir şeyi, ilahiliği bile adlandırmayan isim hariç, öyle ki bu hiçbir şey, geri çekilişinde cümleyi, onunla boy ölçüşen her cümleyi peşi sıra sürüklemeyen hiçbir şeyi adlandırmayan isim hariç. Tanrı bu dipsiz çöküntünün, dilin sonsuz çölleşmesinin adıdır.” [3, s. 49]. Derrida *İsim Hariç* isimli çalışmasında khora’yı gövdesiz gövde, orada olmayan, fakat yegâne olan ve her şeyin yeri olan, her şeyin yerine geçen, mesafe, yer, aralık sözleriyle tanımlar ve “ismi hariç” olarak değerlendirir. “Gizli olan her şey burada temsil ediliyor. Çünkü bu yer, özellikle de objektif uzam bilimi hakkındaki bütün onto-topolojik önyargılarımızı değiştiriyor ve çürütüyor. Khora orada, fakat bütün ‘burada’dan daha fazla ‘burada’ ... - Biliyorsunuz ki, neredeyse bütün Yahudi, Yunan, Hristiyan veya İslam örgüselliğinde, via negativa Tanrı’ya yapılan göndermeyi, Tanrı’nın ismini yer deneyimiyle birleştirir. Çöl de katıksız bir yer figürüdür.” [3, s. 51]. Görüldüğü üzere hem khora hem de çöl Tanrı isminin yer deneyimiyle verildiği uzamlardır.

Khora’nın ilişkilendirildiği bir başka alan ise annelik ve dil öncesi dönemdir. Elizabeth Grosz, Kristeva’nın Platon’un *Timeos* diyalogundan esinlenerek çocukluk dürtülerinin bu mekânını, semiyotik khora olarak adlandırdığını belirtir. Burası, bir mekân ya da hazne, öznenin hem üretildiği hem de yok edilmekle tehdit edildiği, nerede kuşattığı nerede kuşatıldığı belirlenemeyen bir yerdir. Khora çocuğun bedenini ve egosunu ya da bir özne olarak kimliğinin sınırlarını tanımlar ve yapılandırır. Khora öznenin altüst edildiği, ölüm dürtüsünün, yani tekrarlama zorlantısının ortaya çıkıp özneyi yutmakla ve var olmayışın devinimsizliğine indirgemekle tehdit ettiği mekândır. Annenin hâkim olduğu khora mekânı, dürtülerin içinden ve içinde yayıldığı ve dolaşıma girdiği imgesel-öncesi mekândır [7, s. 243]. Kristeva khora’yı anne bedeni üzerinden değerlendirir. Ona göre anneliğin kadınlarla ya da kadın bedeniyle özel bir ilgisi yoktur. Kristeva’nın modelinde annelik herhangi bir özne, özellikle de kadın özne tarafından düzenlenmeyen bir süreçtir. Anneliğin öznesi yok-yerdedir. Anne olmak hem dişilliğin doruk noktası hem de her türlü kadın kimliğinin inkârı ve reddidir [7, s. 258-59]. Grosz, Kristeva’nın bu düşüncelerini anneliğin bir özne yıkımı ve cinselliğin kayboluşu olarak yorumlar. Çocuk için ise mekânın ve zamanın temellerinin atılmasıdır. Khora adsız bir hazne, kendisine ait bir kimliği olmayan bir kimliğin kuşatıcı zeminidir [7, s. 259]. Dolayısıyla Kristeva’ya göre khora gebelik dönemindeki anne bedeniyle de bağlantılı olarak bebeklik dönemindeki öznesiz bedensel bir mekândır. Bebek için bu mekân imgesel alandan semboliliğin alanına geçiş yapacağı bir eşiktir. Dolayısıyla khora, henüz bebek fenomenal alana girmeden yani dilin/kültürün alanına girmeden önceki tanımlanamaz bir mekândır. Dolayısıyla

Derrida'nın da belirttiği gibi “dilin sonsuz çölleşmesi” henüz simgesel alana yani dilin alanına girmeden önceki alandır. Derrida, khora'yı “ne burada ne orada” olan, yazının ve anlamın öncesi bir alan olarak tanımlar. Çöl de anlamın askıya alındığı, yazının çözüldüğü bir uzamdır.

Kristeva dilde ortaya çıkan anne/haz devamlılığını semiyotik olarak adlandırır. Eagleton, Kristeva'nın ‘semiyotik’ kelimesi ile, dilin içinde rastladığımız ve Oidipal dönem öncesinin bir tür kalıntısını temsil eden bir güç düzenini ya da oyununu kastettiğini belirtir. Oidipal dönem öncesinde çocuk henüz dile girmemiştir (bebek dilsizdir), ama çocuğun gövdesinde bu evrede henüz dağınık olan dürtüler ya da itkiler dolaşır durur. Bu ritmik kalıp, henüz bir anlam taşımamakla birlikte bir dil biçimi olarak düşünülebilir. Çünkü dil olabilmek için bu heterojen akışın deyim yerindeyse parçalara bölünerek sabit terimler oluşturmak üzere eklemelenmesi gerekir; böylece simgesel düzene geçerken bu ‘semiyotik’ düzen bastırılır. Ama bu bastırma bütünü kapsamaz. Çünkü semiyotik hâlâ bir tür itkisel baskı olarak dilde, tonda, ritimde ve dilin maddi ve bedensel niteliklerinde, hatta, çelişkide, anlamsızlıkta, engellemede, sessizlik ve namevcudiyette görülebilir. Semiyotik, dilin ‘öteki’sidir, ama yine de onunla iç içedir ve oidipal öncesi dönemden kaynaklandığı için de çocuğun annesinin bedeniyle arasındaki temasla bağlantılıdır. Hâlbuki simgesel, babanın yasasıyla bağlantılıdır. Dolayısıyla semiyotik ile kadınlık arasında sıkı bir bağ vardır. Ama bu yalnızca kadınlara özgü bir dil değildir çünkü oidipal öncesi dönemde geliştiği için cinsiyet ayrımı tanımaz [5, s. 228-229]. Kristeva semiyotikle dildeki eril-dişil ayrımına son verir. Böylece ikili karşıtlıklar etrafında kurulan süregiden dili, biseksüel bir yazma biçimi hâline getirmeye çalışır. Görüldüğü üzere Kristeva semiyotikle dildeki fallus-merkezli özcü kurulumu yapıbozumuna uğratar. Tabi burada khora bir oluş mekânı olarak karşımıza çıkar. Çünkü dilin sabit formlardan kurtulması akışkanlığı beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla da Derrida'nın “dilin çölleşmesi” olarak nitelendirdiği sınırların ihlalidir. Çölün belirlenemezliği dilde khora'nın devamlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece simgesel alanın sınırları belirgenleştirerek anlamı kuran yapısı semiyotikle tehdit altındadır. Derrida, khora'yı “ne burada ne orada” olan, yazının ve anlamın öncesi bir alan olarak tanımlar. Çöl de anlamın askıya alındığı, yazının çözüldüğü bir uzamdır.

Çölün bir başka özelliği ise sessiz olmasıdır. Ses, varoluş alanında “öteki” ile oluşan ve özleşme sürecini başlatan önemli bir unsurdur. Lacancı anlamda ses, özneye bir ağırlık sunmaktadır. Özne kendi içinde temelden ve tözden yoksundur, imleyenin doğasının mecburen beraberinde getirdiği boş bir uzamdır. O halde ses, bu boş ve negatif kendiliğe bir muadilini, deyim yerindeyse ‘eksik yarı’sını, bu negatif varlığın pozitiflikte bir tutamak bulmasını sağlayan ‘ilaveyi’, tözü, mevcudiyetle ilişkiyi bahşeder gibidir [4, s. 40-41]. Dolayısıyla ses, varlığın eksik tarafında tınlr ve varlığa mevcudiyetini hissettirir. Çöl ise sessizliğiyle, negatifliğiyle oluşu devam ettirir, sabitlemez. Çöl bu anlamda khora ile de örtüşmektedir. Nitekim, Platon, khora'yı anlayabilmemiz için sütanne, balmumu, yatak, besleyici gibi ifadeler kullanır. Khora'yı anne, İdea'yı baba, Maddi nesne'yi çocuk olarak resmeder [1, s. 65]. Khora'nın anne bedeni ve çölle ilişkilendirilmesi Ahmet Haşım'ın şiirlerinde de geçer. Anneyle koparılamayan imgesel bağ Ahmet Haşım'ın, simgesel alana adapte olamamasına neden olmuştur. Haşım çocukluğunda kaybettiği annesini göstergelerle/dille/şiirle geri almaya çalışır. Bu sebeple şiirinde anne devam eden bir izlek olarak yer alır [8, s. 59]. Haşım “Çıktığın Geceler” isimli şiirinde anneye devam eden bir izlek olarak yer verir.

“Ba’zan sarı bir çehre-i rû’yâ gibi hissiz

Tenhâ bir ufuktan görünürsün bize sessiz...”

Şiirde sarı, rüya çehreli, hissiz bir kadının; ıssız bir ufuktan sessizce ortaya çıkması şairin anne bedenine dönüşüdür [8, s. 60]. Dolayısıyla şairin Bağdat'ın çöl akşamlarında annesiyle yaptığı gezintiler khora ve çöl eksenindeki uzamla şiirin temel izleklerindendir.

Haşım “O” başlıklı bir başka şiirinde de çöl ikliminde hasta bir annenin oğluya yaptığı gezintiyi anlatır.

“Bir hasta kadın, Dicle'nin üstünde, her akşam

Bir hasta çocuk gezdirerek, çöllere gül-fam

Sisler uzanırken, o senin doğmanı bekler.”

Şiirde çölün kırmızı bir sisle betimlenmesi mekânın belirsizliğini dolayısıyla da sınırsızlığını imler. “O senin doğmanı bekler” ifadesi de khora’ya geri dönüş ve yeniden doğuştur. Yani oluşun devam etmesidir. Nitekim Deleuze de *Diyaloglar* isimli kitabında, “Oluş, gittikçe daha basit daha kanaatkâr, daha çöl biçiminde olmak ve o sayede dopdolu olmaktır [2, s. 48] sözleriyle çöl ve oluşu birleştirmiştir. Oluş varoluşun dönüşüm içinde sürekliliğini sağlar. Şiirde de annenin tekrar çocuğunun doğumunu beklemesi khora’nın besleyiciliği ve dönüştürücülüğüyle örtüşmektedir. Hilmi Yavuz da “çölde zaman” başlıklı şiirinde şiir ve çöl ilişkisini kurmuştur:

“biz, çölde belki de yokluğun evi;
vahalarız, suları kendinden emin;
dâimâ bir teselli gibi kelimelerin
karanlık örgüsünü çözen bedevî:
şairler! Yine garip, yine yenik perdeler...
kumlar gibi kapandığı yerdeler,
çölün... o da hırkasına kapandı;”

Şairin “kelimelerin karanlık örgüsünü çözmesi” şiirdeki anlamı kurmasıdır. Ayrıca şairin kendini hiçlikle birleştirdiği çölde konumlandırması da bu anlamda manidardır. Şairin çölün hırkasına kapanması ise çöl içindeki çöldür ve khora’yla doğrudan ilişkilidir. Perde ve kumla kapanmış bir uzamda hırkayla kapanmak en bilinmeze/adlandırılamazla dönüştür. Dolayısıyla şairin ilhamını besleyecek ve şiirini dönüştürecek olan khora ve çöl diyalektiği Yavuz’un bu mısralarında oldukça dikkat çekici bir anlatımla verilmiştir.

Sonuç

Khora ve çöl diyalektiği sınırsızlığı çağrıştıran bir imgeleme sahip olmalarıyla birbirine benzer. Khora dilin alanına girmediği için herhangi bir formla da şekillenmez. Lacan’ın Gerçek dönemiyle de örtüşen khora, varoşsal alanı yapı bozuma uğratar ve anneyle/şey’le örtüşür. Bu bağlamda çöl de varoluş alanı içinde tanımlanamazlığıyla, sınırsızlığıyla, sessizliğiyle ve şekillendirilemeyişiyile khora ile benzer. Her ikisi de sabit formlara karşılık akışkanlığı imgeler ve oluş felsefesinin temel dinamikleriyle göstergeler ağını yapıbozumuna uğratar.

Kaynakça

1. Asal, Raşel Rakella [2023]. “Feminist Söylemler Bağlamında Julia Kristeva’nın ‘Khora’ Kavramı ve Sanatın Dili”, *Varlık*, Temmuz, S. 1390, s. 65-69.
2. Deleuze, Gilles [1990]. Claire Parnet, *Diyaloglar*, (Çev. Ali Akay), İstanbul: Bağlam.
3. Derrida, Jacques [2008]. *İsim Hariç*, (Çev. Didem Eryar), İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
4. Dolar, Mladen [2013]. *Sahibinin Sesi*, (Çev. Barış Engin Aksoy), İstanbul: Metis.
5. Eagleton, Terry [2004]. *Edebiyat Kuramı*, (Çev. Tuncay Birkan), Ayrıntı, İstanbul.
6. Enginün, İnci, Zeynep Kerman [1999]. *Ahmet Haşim Bütün Şiirleri*, İstanbul: Dergah Yay.
7. Grosz, Elizabeth, [2021]. *Jacques Lacan, Feminist Bir Giriş*, (Çev. Özde Çakmak), İstanbul: Otonom.
8. Karaca, Şahika [2024]. *Kayıp Nesne*, Ankara: Akçağ.
9. Karaman, Yasin [2025]. *Timaios Okumaları*, Çanakkale: Akademim Yayınları.
10. Yavuz, Hilmi, [2012]. *Büyü’sün Yaz Toplu Şiirleri 1969-2007*, İstanbul: YKY.

CZU 398.3(=512.161)

YEREL SÖYLEMLER BAĞLAMINDA MEKÂNSAL AİDİYET: BARTIN KAVŞAK SUYU ÖRNEĞİ

Erol Çalışkan, Şerife Seher
Prof. Dr., Türk Dili ve Edebiyatı,
Bartın Üniversitesi/Türkiye
e-mail: serol@bartin.edu.tr
orcid id: 0000-0001-6427-3751

Abstract

This study examines the “Kavşak Suyu” belief, which is commonly recounted among the people of Bartın province. According to this belief, whoever drinks this water will not lose their connection with Bartın; they will somehow return to the city, or Bartın will leave a mark on their life. This belief is particularly common among individuals temporarily residing in Bartın, such as seasonal workers and civil servants. The social environment that developed and the experiences gained during the time spent in Bartın are among the factors that nourish this belief. This study examines the origins of the Kavşak Suyu belief, its various forms of expression among the people, and its place in cultural memory. The fact that this belief continues to be recited today is an indication of its meaning and continuity for the people of Bartın.

Keywords: Bartın, Kavşak Suyu, Groundwater, belief, culture.

Giriş

Su, insan hayatının devamlılığı için gereken en temel üç ihtiyaçtan birisidir. İnsan hayatında yemek ve barınma ihtiyacının yanında su ihtiyacı da büyük bir önem arz eder. Yaşamın devamı için gerekli olan tüm biyolojik süreçlerde temel rol oynayan su, sindirim, dolaşım, boşaltım ve vücut ısısının dengelenmesi gibi hayati işlevlerin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini mümkün kılar. Aynı zamanda temiz suya erişim, sağlıklı bir toplumun temel şartlarından biridir; hastalıkların önlenmesinde, tarımda gıda üretiminin sürdürülmesinde ve genel yaşam kalitesinin artırılmasında büyük önem taşır. Dolayısıyla ilkel çağlardan bu yana insanoğlu devamlılığını sürdürebilmek için her zaman suya ihtiyaç duymuştur.

İnsan hayatı için bu kadar büyük bir öneme haiz olan su, yaşamın doğal bir uzantısı olarak sözlü kültürde, inanışlarda ve edebiyatta da karşımıza çıkar. Halk bilimi açısından bakıldığında yalnızca fiziksel bir ihtiyaç olarak değil; yaşamın, arınmanın ve sürekliliğin simgesi olarak önemli bir yer tutar. Sözlü kültürde masallar, destanlar, vb. anlatılarda su; hayat veren, iyileştiren ya da sınavdan geçiren kutsal bir unsur olarak görünür. İnanç sistemlerinde su, çoğu zaman temizlenmenin ve yeniden doğuşun sembolüdür; kutsal sayılan pınarlar, nehirler ve yağmur, insan ile doğa arasındaki bağın bir ifadesi olarak kabul edilir. Edebiyatta ise su, şair ve yazarlar tarafından bazen umut ve huzurun, bazen de değişimin, belirsizliğin ve zamanın akışının metaforu olarak kullanılır. Bu yönüyle su, insanın hem iç dünyasını hem de evrenle kurduğu derin ilişkiyi yansıtan güçlü bir kültürel ve sanatsal imge haline gelmiştir.

Bartın ili Batı Karadeniz bölgesinde bulunan, geçmişte Zonguldak’a bağlı olmakla birlikte 07 Eylül 1991 tarihinde Zonguldak’ın ilçesi konumundan il statüsüne çıkmış ve Zonguldak’tan ayrılmıştır. İl statüsü kazandıktan sonra Merkez dahil Amasra, Ulus ve Kurucaşile olmak üzere dört ilçesi bulunmaktadır. Bartın’ın tarihsel süreçte birçok medeniyete

ev sahipliği yapmasından ötürü çeşitli medeniyetlerin tarihi yapıları, eserleri ve kültürü bölgede dikkat çekmektedir. Pek çok bölge kültüründe önemli bir yere sahip olan su, Bartın sözlü kültüründe ve inanışlarında da kendine yer bulmuştur.

Bartın Kavşak Suyu ve Hakkındaki İnanışlar

Kavşak Suyu, Bartın'ın en bilinen ve tarihî içme suyu kaynaklarından biridir. 1948 yılından beri şehrin ve çevre köylerin içme suyu ihtiyacını karşılayan doğal pınarların genel adıdır. Bu su kaynağı, doğal oluşumuyla yüksek kaliteli ve doğrudan içilebilir bir sudur; volkanik kayaların (andezit, tüf vb.) içinden süzülerek temiz bir tat ve kaliteye ulaşır [URL-1].

2020 yılı içme suyu mevcut durum raporunda, Bartın'da bir yıllık dönemde Kavşak Suyu çeşmeleri dahil 3.718.841 m³ civarında içme ve kullanma suyu tüketildiği ifade edilmiştir. Bu miktarın 2019 yılında 3.626.990 m³ olduğu belirtilmiştir. Kavşak Suyu, 1948 yılından beri Bartın, Amasra ve ikisinin arasındaki köylerin içme suyunu sağlayan pınarın ve Bartın Belediyesi tarafından mahalle çeşmeleri ve taşıma yoluyla Bartın halkına ücretsiz dağıtılan doğal yeraltı suyunun adıdır. Günümüzde hala Bartın Belediyesi tarafından mevcut su şebekesinden ayrı bir şebeke ile mahalle çeşmelerine ve su tankerleri ile mahalle çeşmesi bulunmayan bölgelere taşınarak halka sunulmaktadır. Bartın ilinin içme suyunu Kavşak Suyu, içme/kullanma suyunu ise şebeke suyu oluşturmaktadır. Bartın'da, bitkisel ve hayvansal üretim noktasında ürün çeşitliliği bulunmaktadır. Bartın şehir merkezinde, hayvancılık yaygın olmakla birlikte, hayvan atıkları açık arazi üzerinde depolanmaktadır. Bu durum, yağışlarla birlikte hayvan atıklarından ileri gelen kirleticilerin yeraltına sızmasına neden olabilmektedir. Bartın ilinin ana içme ve kullanma suyu kaynağı, Ulupınar-Bahçecik membasıdır. Kaman köyünde de Kavşak içme suyu membası bulunmaktadır. Bartın ilinde hane çeşmelerinden akan su "içme/kullanma suyu" olarak, bazı sokak çeşmelerinden ve tankerlerle dağıtımı yapılan Kavşak Suyu ise "içme suyu" olarak farklı şebekelerle dağıtılmaktadır. Bu sebeple, Bartın ilinde halk, Kavşak Suyunu şebeke suyu gibi değerlendirmemekte, sadece içme ve gıda amaçlı kullanmaktadır [2, s. 2-3].



Şekil 1: [URL-1]



Şekil 2: [URL-1]

7 Ekim 1944 tarihinde Bartın'da bulunan kavşak yeraltı sularına yapılan analiz ve incelemelerde kavşak suyunun tahlil raporlarında suyun sertliğinin 1 derece, klorür litresinin 0,0175, uzvî madde litresinin 0,0005, amonyağın bulunmadığı, azotiyet emlahının olmadığı belirtilmiştir. Yani Bartın'da bulunan bu suyun temiz, içilebilir ve güvenli olduğu yapılan testler

neticesinde doğrulanmıştır. Bartın halkı tarafından bu testin açıklandığı tarih Bartınlılar için “su bayramı” olarak kabul edilmiştir [URL-2].



Resim 1: [URL-2]

Kavşak Suyu o günden bu yana Bartın halkının içme suyu olarak kabul edilmektedir. Bartın yöresinde insanlar şebeke suyu kullanmak yerine içme suyu olarak belediye tarafından dağıtımı yapılan kavşak suyunu kullanmayı tercih etmektedir.

Hem kavşak suyu hem de Bartın’ın genel suyu Bartın siyaseti için de önemli bir noktadadır. Bartın’da yaşayan halk içme suyu olarak kavşak suyunu kullandığı için bir siyasetçinin bu suya önem vermesi, düzenlemesi ve geliştirmesi iyi bir tutum olarak kabul edilir. Aynı zamanda Bartın ili Karadeniz’de yer almasından dolayı her mevsim yağış almakta ve bazı aylarda sel ve taşkınlar baş göstermektedir. Bu taşkınlara yönelik çalışma yapan, çalışma yapacağına dair söz veren, Bartın halkını taşkın tehlikelerinden korumaya yönelik vaatlerde bulunan siyasetçiler yine aynı şekilde iyi bir avantaj sahibi olurlar. Bartın’da kavşak suyu zaman zaman siyaset için kullanılsa da insanlar bu amacın dışında gerçekten bu suyu korumak ve gelecek nesillere aktarmak için önem göstermektedir. Bartın halkı severek içtikleri, her gün kullandıkları kavşak suyunu, zaman zaman peyda olan büyük şirketlerin kendi amaçları doğrultusunda kullanmasının önüne geçmiş, kamuoyu oluşturarak gelecek nesillere sahip çıkmıştır.

Bartın’da kavşak suyu hem temizliği hem de belediyenin dağıtımı sayesinde ticaret alanında da kullanılmaktadır. Bölgede bulunan kafelerde, çay ocaklarında kullanılan su genellikle kavşak suyundan kullanılmaktadır. Bunun sebebi ticari açıdan su tüketim maliyetini azaltmak ve aynı zamanda kavşak suyunun tadının iyi olması olarak gösterilebilir. Daha önce Bartın’a hiç uğramamış ve hayatında hiç kavşak suyu içmemiş olan kaynak şahsımız Fatma Hanım, Bartın’a geldiğinde içmiş olduğu şekersiz çayın asla normal içtiği şekersiz çaylara benzemediğini, bu içtiği çayın suyunun daha tatlı olduğunu bizlere aktarmıştır [K.K.-1].

Bartın’da kavşak suyu hakkında karşımıza çıkan en yaygın inanış, Bartın’ın kavşak suyundan içen bir kişinin bir daha Bartın’la bağının kopmayacağı şeklindedir. Bu inanışa göre,

kavşak suyundan bir yudum dahi içen kişi ya Bartın'dan ayrılamaz ya da bir şekilde yolu tekrar bu şehirle kesişir. Bu inanış ve rivayet, Bartın halkı arasında nesilden nesile aktarılan ve şehrin kültürel hafızasında yer eden önemli söylencelerden biridir. Suyun bu şekilde mistik bir anlam taşıması, hem Bartın'ın doğayla kurduğu güçlü bağı hem de yerel halkın aidiyet duygusunu ortaya koyar. Özellikle memleketinden uzaklaşmak zorunda kalan kişilerin, bu suyu içmişse bir gün geri döneceğine dair besledikleri umut, inanışı canlı tutan temel etkenlerden biridir.

Bartın kavşak suyunun adeta sembolü haline gelen ve Bartın'ın sembol yapılarından olan Şadırvan, 1912 yılında Karakaşoğlu Hacı Arif Kaptan tarafından yaptırılmıştır. Şadırvan çeşmesinden kavşak suyu içen kişinin Bartın'dan bir daha ayrılamayacağı, ayrılrsa bile bir gün mutlaka geri döneceği inanışı ve rivayeti ile tarihi Şadırvanı Bartın'ın sembolü haline gelmiştir. Tarihi Şadırvanın yuvarlak sekiz mermer sütun tarafından taşınan, beş buçuk metre çapında bir kubbesi bulunmaktadır. Her bir sütunun yüksekliği 2,47 metredir. Abdest almak için de kullanılan su 12 köşeli, 1,25 metre derinliğindeki mermer havuzdan gelmektedir. 1949 yılında şehrin kaliteli içme suyu olan kavşak suyunun bu anıt çeşmeden akıtılması, Şadırvanı kavşak suyu tesislerinin sembolü haline getirmiştir [URL-3].

Bu bağlamda yapılan saha çalışması sonucunda Bartın yöresinden olan kaynak şahsımız Ahmet Bey, Bartın ilinde kavşak suyu hakkında bu tarz inanış ve söylemlerin olduğunu fakat bu görüşü desteklemediğini dile getirmiştir. Bu inanışın neden ve nasıl doğduğunu da kendi tecrübeleri doğrultusunda değerlendirmiş ve bu söylemlerin insanların Bartın sevgisinden kaynaklandığını belirtmiştir. *“İnsanlar öncelikle Bartın'a hiçbir fikir edinmeden veya buranın nasıl bir yer olduğunu bilmeden gelirler. Daha sonralarında burada vakit geçirdikçe burayı severler. Eğer ki kişiler Bartın'da çay, su, içecek içmişlerse de gelecekte tekrar Bartın'a geldiklerinde bu inanışı hatırladıklarını ve gerçekten doğruymuş deyip onlar da söylenceye yeni bir kişi olarak katılmış olurlar.”* [K.K.-2].

Yine Bartın'ın yerlisi olan kaynak şahsımız Rıza Bey, böyle bir inanışın ve söylencenin dillerde dolaştığını fakat bu inanışın gerçek olmadığını belirtir. Rıza Bey bu inanışın esasını Bartın'a bağlamamaktadır. İnanışın kaynağını insan psikolojisine bağlamaktadır. Bartın'a gelen insanların özellikle mevsimlik işçi veya memur olanların Bartın'da belirli bir zaman geçirdikten sonra geçirilen vakit içerisinde ister su içmiş ister su içmemiş olsun fark etmeksizin kendi çevrelerini oluşturduklarını ve bu arkadaş ortamının bir zaman sonra hayatlarının bir parçası olarak kendilerinde yer ettiklerini vurgular [K.K.-3]. Zamanla insanların ya ailevî sorunlardan ya da Bartın dışındaki yaşamdan kopuk olmasından dolayı insanların Bartın'dan gitseler dahi tekrar Bartın'a gelme ve o kendilerine yaratmış oldukları sıcak, samimi ortamı özlediklerini ve onları Bartın'a çektiğini söylemiştir. Bu durum, bireylerin başlangıçta Bartın'a karşı hissettikleri yabancılik duygusunun, zamanla yerini mekânsal aidiyete bıraktığını göstermektedir. Ancak bu süreç tersine de işleyebilir. Bartın'dan ayrılan bireylerin başka şehirlerde benzer sosyal bağları kuramaması ya da gittikleri yerlerde kendilerini dışlanmış, yabancı ve geçici hissetmeleri, mekânsal aidiyet eksikliğine işaret eder. Aidiyetin sadece fiziksel bir mekâna değil, aynı zamanda o mekânda kurulan sosyal ilişkilerle şekillendiği görülmektedir. Bartın'a dair geliştirilen bu sıcaklık ve sahiplenme hissi, kişinin başka bir yerde kök salamamasına ve sürekli olarak Bartın'a dönme arzusu taşımasına neden olur. Bu bağlamda kavşak suyu rivayeti, aslında bireylerin mekânsal aidiyet eksikliği yaşadığı diğer şehirler karşısında Bartın'ın duygusal anlamda bir sığınak haline gelmesini simgeler [K.K.-3]. Kaynak şahsın vurgulamış olduğu bu özellik aslında kerametın Bartın'ın kavşak suyunda değil Bartın halkının samimi, sıcak, dost canlısı ve güzel tutumunda olduğunu gösterir. Bu durumun insanları Bartın'a tekrar gelmeye ikna ettiğini ve gelen insanların zamanla Bartın'a yerleşmesini ve bu yerleşimin de zamanla rivayetleşip bir nevi *“bir kahvenin kırk yıl hatırı vardır”* sözüyle benzer şekilde *“Bartın'ın kavşak suyundan içen kişiler Bartın'a tekrar döner”* inanışını ortaya çıkardığını ve temelının de bu şekilde açıklanabileceğini savunur [K.K.-3].

Bartın'ın yerlisi olan ve yıllardır Bartın'da berberlik mesleğini icra eden bir diğer kaynak şahsımız Emrah Karamazak ise kavşak suyunun artık eski kavşak suyu olmadığını söyler.

Kendilerinin yıllardır kavşak suyunu kullandıklarını, şebeke suyu olan çeşme suyunu asla kullanmadıklarını, kullanan üniversite öğrencilerini görünce de sanki şebeke suyu zehirliymiş gibi öğrencileri uyardıklarını, o suyun aşırı klorlu olduğunu söylediklerini belirtir. Emrah Bey'e göre suda aşırı klor bulunması o suyu çamaşır suyundan farksız hale getirmektedir. 2000'lerin başında kavşak suyunun tam anlamıyla saf su olduğunu ama sonrasında zamanla suyun saflığını kaybettiğini ve kavşak suyunun içine başka yerlerden gelen suların karıştığını ve artık klorlu su olduğunu iddia eder. *"Eskiden kavşak suyu sadece iki günde bir sabah saat 9.00 ile 11.00 arasında açık olurdu. Bunun sebebi bu kavşak suyu aşırı fazla değildi ve o zamanki tüm Bartın halkına yetmediği için belirli bir miktar dağıtım yapılabilirdi. Şu an kavşak suyunun Bartın halkına bu kadar bol ve bereketli dağıtılmasının ana nedeni kavşak suyunun o eski kavşak suyu olmaması ve kavşak suyunun başka yerlerden gelen sularla karıştırılıp öyle dağıtım yapılmasıdır. Benim çocukluk zamanlarında kavşak suyu belirli saatlerde dağıtıldığından o sudan faydalanan insanlar suyu almak için bazen kavga çıkarırlardı. Suyun kesilme saatine yakın bir süre kala suyu alamayanlar arasında itiş kakış kargaşa çıkar ve su alabilmek için birbirleriyle kavga ederlerdi."* [K.K.-4]. Emrah Bey bunların yanı sıra kavşak suyu içenlerin elbet yolunun Bartın'a düşeceği ve Bartın'da kalacağı inanişına vâkıf olduğunu lakin buna inanmadığını söylemektedir.

Bartın'da söz konusu kavşak suyu rivayetine inanmayan insanlar bulunduğu gibi inananların sayısı bir hayli fazladır. Bartın'da mecburî bir sebepten bulunup da bir an önce gitmek isteyen kişilere, özellikle de üniversite öğrencilerine yerel halk tarafından ilk olarak Bartın'ın neyini sevmiyorsun sorusu sorulmakta ve ardından da verilen cevap ne olursa olsun kavşak suyu içtin mi sorusu yöneltilmektedir. Eğer kişi, kavşak suyunu içmişse o kişiye tekrar Bartın'a döneceği söylenmektedir. Bunu pek çok kez yerel esnaftan, hayatı Bartın'da geçmiş kişilerden ve özellikle de bir zamanlar başka memleketlerde yaşamış fakat zaman içinde yolu Bartın'a yeniden düşmüş ve burada yaşamaya devam etmiş kişilerden duymuşuzdur. Bu durum kavşak suyu rivayetine inanmayan kişiler olmasına rağmen aksine gerçek olduğuna inanan kişi sayısının bir hayli fazla olduğuna işaret etmektedir.

Sonuç

Bartın'da halk arasında yaşatılan kavşak suyu inanişi, zamanla sadece bir su kaynağının adı olmaktan çıkmış, bölgeyle özdeşleşen kültürel bir söyleme dönüşmüştür. Geçmişte berraklığı, tadı ve doğallığıyla halkın severek tükettiği bu su, zaman içerisinde şehirleşme ve altyapı çalışmalarıyla birlikte şebeke suyu ile karışmış, eski doğal yapısını büyük ölçüde kaybetmiştir. Ancak suyun fiziksel özelliklerindeki bu değişim, halk arasındaki inanişlar üzerinde önemli bir etki yaratmamış; aksine, suya dair söylemler, zamanla gerçeklikten uzaklaşıp birer rivayete dönüşerek yaşamaya devam etmiştir.

Kavşak suyundan içen kişinin Bartın'a geri döneceğine veya Bartın'la olan bağının hiç kopmayacağına dair inanç, halk arasında dilden dile aktararak güçlenmiştir. Özellikle Bartın'a dışarıdan gelen memur ve işçilerin bu suyla ilgili duydukları söylemler doğrultusunda zamanla Bartın'da sosyal bağlar kurmaları ve bu şehri hayatlarının önemli bir parçası hâline getirmeleri, inanişın etkisini somutlaştırmaktadır. Ancak bu söyleme olan yaklaşım her bireyde aynı değildir. Kimi kişiler rivayete içten bir inançla yaklaşırken, kimileri ise bunu sadece sembolik ya da eğlenceli bir söylem olarak görmektedir.

Sonuç olarak kavşak suyu inanişi ve rivayeti, bireylerin yaşadıkları yere dair anlam üretme biçimlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bu söylem, yalnızca bir su kaynağı üzerinden gelişmiş olsa da Bartın halkının kültürel belleğinde güçlü bir yer edinmiştir. Gerçekliğin zamanla mitik bir forma dönüşmesi, halk anlatılarının dinamik yapısını ve toplumun yaşadığı çevreyle kurduğu duygusal ilişkiyi gözler önüne sermektedir. Bu yönüyle kavşak suyu rivayeti, yerel kültürün sürekliliğini sağlayan ve toplumsal kimliğe katkıda bulunan önemli bir sözlü gelenek örneği olarak değerlendirilebilir.

Kaynaklar:

Yazılı Kaynaklar

1. URL-1: <https://www.bartın.info/kesfedilmemis-degerlerimiz#> (Erişim Tarihi: 30.01.2026)
2. Delikanlı, Niyazi Erdem [2025]. “Bartın İlinde İçme/Kullanma Suları Üzerine Ön Çalışma”. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 11(1): 1-13.
3. URL-2: https://www.facebook.com/zonguldaknostalji/photos/7-ekim-1944-bart%C4%B1n-su-bayram%C4%B1ndan-me%C5%9Fhur-bart%C4%B1n-kav%C5%9Fak-suyunun-tahlil-raporu/2199581203525960/?_rdr (Erişim Tarihi: 30.01.2026)
4. URL-3: <https://www.bartinhalkgazetesi.com.tr/kavsak-suyu-icen-ayrilamiyor/38203> (Erişim Tarihi: 30.01.2026)

Sözlü Kaynaklar

K.K.-1: Fatma Sena Yurdakul, 24, Lise Mezunu, Market Çalışanı, Çorum.

K.K.-2: Ahmet ??, 68, Eğitim Görmemiş, Emekli, Merkez/Bartın.

K.K.-3: Rıza ??, 71, Eğitim Görmemiş, Emekli, Merkez/Bartın.

K.K.-4: Emrah Karamazak, 36, Ortaokul Mezunu, Berber, Karamazak Köyü/Bartın.

CZU 821.512.161:316.74

KEMAL TAHİR’İN ALMANCA’YA ÇEVİRİLEN “*ARABACI*” ÖYKÜSÜNÜN EDEBİYAT SOSYOLOJİSİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRMESİ

GÖÇERLER, Harun

Assoc. Prof. Dr.

German Language and Literature

Tekirdağ Namık Kemal University

Tekirdağ, TR

e-mail: hgocerler@nku.edu.tr

orcid id: 0000-0002-2394-3795

AN EVALUATION OF KEMAL TAHİR’S SHORT STORY *ARABACI*, TRANSLATED INTO GERMAN, IN TERMS OF THE SOCIOLOGY OF LITERATURE

Abstract: This paper aims to examine Kemal Tahir’s short story *Arabacı* within the framework of literary sociology. The story under analysis was published in German translation in the anthology *Sechs Nachtwächter auf einem Karussell – Erzählungen aus der Türkei*, released in Germany on January 1, 1969. This anthology sought to introduce German readers to authors representing the social realist tradition of Turkish literature, including Kemal Tahir, Sabahattin Ali, Aziz Nesin, Yaşar Kemal, Kemal Bilbaşar, Fakir Baykurt, and Haldun Taner. Focusing on *Arabacı*, the study discusses the social structure, class relations, modes of production, moral values, and the tension between the individual and society as represented in the text, within the context of literary sociology. In this story—translated into German primarily to introduce both the author and the realities of Anatolian society of the period to German readers—the issue of image formation among the German public regarding Turkish guest workers who migrated to Germany is also implicitly addressed. In particular, the portrayal of the coachman character, who makes decisions shaped by economic concerns and moral conscience and ultimately chooses to return home, is interpreted as paralleling the plans of Turkish migrants in Germany who intended to return to their homeland one day.

Keywords: *Kemal Tahir, Arabacı, literary sociology, social realism, Turkish village literature.*

Giriş

Edebiyat sosyolojisi, edebî metni yalnızca estetik bir ürün olarak değil, aynı zamanda onu üreten ve kuşatan toplumsal koşulların bir yansıması olarak ele alır. Bu yaklaşım, özellikle toplumcu gerçekçi edebiyatın anlaşılmasında işlevsel bir kuramsal zemin sunmaktadır. Bu bağlamda özellikle Türk toplumunun sosyal yaşam tarzını odak nokta olarak belirleyip çeşitli edebiyat eserlerine imza atmış olan Kemal Tahir'in yazıları edebiyat sosyolojisi çerçevesinde ele alınmaya değer ürünler olarak öne çıkmaktadır. Çünkü Türk edebiyatında Kemal Tahir, roman ve öykülerinde toplumsal yapıyı tarihsel, ekonomik ve sosyolojik boyutlarıyla irdeleyen öncü yazarlardan biridir. Kemal Tahir 1955 yılında yayınlanan ilk romanı "Sağırdere"den başlayarak 1973'te ölümüne dek yayınlanan 14 romanı ile Türk edebiyat dünyasında önemli bir yere sahip olmuştur [3, s. 593]. Yazarın hikayeleri "Göl İnsanları" adı ile kitaplaştırılmış ve bu kitap aslında onun romancı kimliğinin de ortaya çıkmasının habercisi olarak yorumlanmıştır. Bu kitapta yer alan "Çoban Ali", "Gelin Kadın Oyunu" ve "Arabacı"da köy ve köylünün modernleşme sürecinde, devlet-toplum ilişkisinde yaşanan değişim ile birlikte klasik hikâye boyutunu aşan, kahramanlarının genellikle klasik öykü kurgusunun dışında gerçek hayattan gelen karakterler olması dikkat çekmiştir [3, s. 610]. Kemal Tahir, Göl İnsanları'nı 1939'da kaleme almaya başlamış, eser 10 Mart-25 Nisan 1941 tarihleri arasında Tan gazetesinde tefrika edilmiştir ve yaklaşık on beş yıl sonra da kitap hâline getirilip 1955'te Martı Yayınları tarafından basılmıştır [1, s. 161]. Tahir'in *Arabacı* adlı öyküsü, üretim ilişkilerinin, geçim mücadelesinin ve kırsal toplumsal yapının birey üzerindeki belirleyici etkilerini çarpıcı bir anlatımla ortaya koymaktadır. Öykü, bir arabacının gündelik yaşamı üzerinden, Türkiye'nin modernleşme sürecinde kırsal kesimde yaşanması muhtemel dönüşümleri ve belirsizlikleri okuyucuya sezdirmeyi hedefler. Aynı zamanda köy hayatının çetin ekonomik şartları içerisinde bir sosyal ekonomik varoluş mücadelesi veren köylü bir gencin tabiri caiz ise garp kurnazlığı yapmaya çalışarak, yardım etmek amacıyla at arabasına aldığı yaşlı kadınlara attığı küçük yalanlar ve sonradan bundan pişman olup vicdan hesaplaşması yapması üzerine kurgulanmış bir öykü olan *Arabacı*, yazıldığı zamanın toplumsal düzenine, mesafeler arasında yapılan yolculukların niteliğine ve insanların düşünce biçimlerine dair de kısa kısa ip uçları vermektedir. Bu yüzden bu bildiride, söz konusu öykü, edebiyat sosyolojisi kuramı çerçevesinde analiz edilerek metnin toplumsal anlam katmanları ortaya konulmaya çalışılacak ve özellikle neden Almanca diline çevrilerek Almanya'da yayınlanmış olabileceği konusunda bir fikir telakkisi yapılacaktır.

Kuramsal Çerçeve

Edebiyat sosyolojisi, Lucien Goldmann, Georg Lukács ve Pierre Bourdieu gibi düşünürlerin katkılarıyla edebî eseri, toplumsal yapılar ve kolektif bilinç bağlamında değerlendirmeyi amaçlar [7, 9]. Bu yaklaşıma göre edebî metin, bireysel bir yaratıdan çok, ait olduğu sınıfın ve tarihsel dönemin düşünsel izlerini taşır ve toplumla ilgili hususlar ancak zaman ve şartlara göre açıklanabilir [6, s. 83]. Bu düşünce edebiyat sosyolojisine yöntemsel bağlamda ışık tutacak niteliktedir. Böylece okuyucuya o dönemin insan karakteri, düşünsel yönelimleri, olayın geçtiği ülkenin farklı açılardan okuyucuya yansıtılması gibi amaçları da içinde barındırır.

Kemal Tahir'in eserlerinde toplumsal yapı, yalnızca arka plan unsuru değildir; olay örgüsünü, karakterlerin davranışlarını ve anlatının yönünü belirleyen temel etkidir. Öyle ki yazar, toplumsal gerçekçilik akımının hem en özgün hem de belli açılardan en tartışmalı yazarlarından biri olarak öne çıkmıştır [1, s. 58]. *Arabacı* öyküsü de bu bağlamda, bireyin ekonomik zorunluluklar karşısındaki konumunu ve toplumsal gerçekliğin bireysel tercihler üzerindeki belirleyiciliğini kahramanın olayların gidişatı çerçevesinde verdiği kararlar etrafında yansıtan bir metin olarak değerlendirilebilir. Öykünün Almanca diline çevrilmiş olması da belki bu yüzden. Çünkü 60'lı yıllarda Almanya'ya göç etmiş Anadolu insanının da yaşadığı sosyo kültürel dünyanın öyküdeki arabacı karakterinden çok farklı olmadığı düşünülmüş olabilir. Bu bakış açısıyla Almanya'ya Türkiye'den işçi olarak göç eden kişilerin yaşayış ve dünyayı algılayış biçimlerini farklı bir bakış açısıyla Alman okuyucuya tanıtmak amacıyla derlenmiş

olan *Sechs Nachtwächter auf einem Karussell – Erzählungen aus der Türkei (Bir Atlı Karınca Üzerinde Altı Gece Bekçisi – Türkiye’den Öyküler)* adlı kitap, içinde farklı yazarların Anadolu toplumundan karakterlere dair farklı öykülerini de barındırması dolayısıyla dönemsel olarak Alman toplum bilimciler için de önem arz eden bir “edebi derlem niteliğindedir” denebilir [10].

Arabacı Öyküsünde Toplumsal Yapı ve Ekonomik İlişkiler

Öykünün merkezinde yer alan arabacı figürü, geçimini beden gücü ve hayvan emeği üzerinden sağlayan bir emekçiyi temsil eder. Arabacının tren yolu yapımıyla ilgili kaygıları, geleneksel üretim biçimlerinin modernleşme karşısında duyduğu endişeyi simgeler. Bu durum, edebiyat sosyolojisi açısından, altyapısal değişimlerin (ulaşım, teknoloji) toplumsal meslekler üzerindeki etkisini görünür kılmakla beraber, öykünün ana karakteri olan arabacı figürünün işsiz kalma tedirginliğiyle birlikte ekonomik durumu nispeten iyi bir kadınla evlenme konusunda da ikileme düşmesine yol açmaktadır.

Özellikle arabacının yardım etmek amacıyla at arabasına aldığı köylülerle kurduğu sohbet ortamında gelişen ilişki, kırsal toplumda dayanışma, çıkar ve güven temelli bağların ne denli kırılgan olduğunu ortaya koymaktadır. Yolculuk sırasında arabacının karşılaştığı kadın karakterlerin hem geleneksel değerlerin taşıyıcısı hem de yoksulluğun ve çaresizliğin temsilcileri olduğu söylenebilir. Öyküde kadın karakterlerin ara buluculuğu sayesinde arabacının gündemine hızlı bir şekilde giren evlilik meselesinin ekonomik bir pazarlık düzleminde ele alınması, bireysel duygulardan çok maddi koşulların belirleyici olduğunu göstermektedir. Öyle ki arabacı kadınların evine kadar girer, eş adayı olduğu söylenen kadınla tanıştırılır ve bir gece de onun evinde konaklar. Fakat arabacının gece boyunca bir vicdan muhasebesi yapıp ertesi gün bir bahane bulup kendi köyüne gitmek üzere şoseye dönmesi aslında alışmış olduğu toplum düzenine dönmeyi tercih ettiği anlamına gelmektedir. Bu konu Alman okuyucunun muhtemel bakış açısından yorumlanacak olursa, Almanya’ya iş icabı gelmiş olan benzer karakterlerin de bir gün alıştıkları toplumsal düzene dönme eğilimi içerisinde olacakları düşüncesini doğurabilir.

Birey–Toplum Gerilimi

Öyküde arabacı karakteri, özgürlük arzusuyla toplumsal zorunluluklar arasında sıkışmış bir figürdür. Sürekli hareket halinde olması, bir yere ait olamama hissiyle birleşmektedir. Ancak Arslanlar köyünde karşılaştığı evlilik ihtimali, bu göçebe yaşamın sonlanması ve yerleşik düzene geçiş ihtimalini beraberinde getirmektedir. Kemal Tahir, bu noktada bireysel tercihin özgür bir seçim olmadığını; toplumsal ve ekonomik koşullar tarafından sınırlandırıldığını vurgulamaktadır [bkz. 2]. Arabacının iç monologları, bireyin kendi geleceği üzerinde söz sahibi olma arzusuyla, toplumsal gerçekliğin dayattıkları arasındaki çatışmayı açıkça yansıtır:

“... Er war das Junggesellenleben leid. Es wäre nicht schlecht, sich bald eine Frau zuzulegen. Auf dem Dorf heiraten ohne den Urkundekram, und dann wieder verschwinden, wenn es einem in den Sinn kommt... Einen elternlosen Wagenbesitzer aus Josgat, so etwas konnten sie suchen wie ein Nadel im Heuschaber. Am liebsten hätte er laut gesungen...” [10, s. 33].

Türkçe’ye çeviri: “...Bekarlık canına yetmişti. Yakınlarda bir karı peydahlamak fena olmayacaktı. Köy nikahı yapmalı, sonra aklına esince bırakıp gitmeli... Yozgatlı öksüz arabacıyı bulmak ne mümkün? Bir ambar ince samanda mintan düşmesi aramak gibi bir şey... İçine bir şarkı tutturmak arzusu geldi...”.

Bu iç monolog aynı zamanda aslında evliliğin arabacı için duygusal bir sürecin sonucu olarak değil ekonomik ve alt yapısal bir zorunluluğun sonucu olarak düşünebileceği deneme süreci olarak algılandığının da bir göstergesi olarak düşünülebilir. “Nun, mein Sohn, gefällt dir unsere Tochter? Das Mädchen hutschte blitzartig aus dem Zimmer. Die Frage kam ihm so unerwartet, daß er Feuerrot wurde. Er schaute vor sich hin; die Kaffeetasse in der Hand zitterte. Er brachte keine Antwort heraus” [10, s. 41].

Türkçe’ye çeviri: “Nasıl evladım, kızımızı beğendin mi?” Kız süratle dışarı çıktı. Arabacı böyle bir sual karşısında kalacağını hiç beklemiyormuş gibi kıpkırmızı olmuştu. Önüne bakıyor, elindeki kahve fincanı titriyordu. Bir türlü cevap veremedi”. Belki de kendi geleceği üzerinde

söz sahibi olma arzusuyla ve aynı zamanda da toplumun diğer bireylerinin dayattıkları arasında kalmışlık hissinden dolayı arabacı yolculuk arasında kadınlara aslında nişanlı olduğunu söylemez, o gün diğer günlere nazaran tesadüfen biraz daha bakımlı giyindiğini belli etmez ve diyaloglarda kendinden mümkün olduğunca övünerek, fakat alçak gönüllüğünü de korumaya çalışarak bahseder. Bununla birlikte yazarın genel tavrının aksine arabacı karakteri öykü sonunda vicdanını dinleyen, seçimlerini belli bir ahlaki dayanak üzerinden gerçekleştiren bir tip olarak resmedilir [1, s. 170]. İşte bu ikilemelerin sonucunda da köyüne geri dönme kararı alır ve gider. Sadece bu son bile Kemal Tahir'in eserlerinde toplumun ahlaki yargılarına dair sosyolojik tahliller sunan kapı araladığını, bu şekilde edebiyat sosyolojisi bağlamında yorumlanabilecek eserler sunduğunu göstermektedir [4, s. 26].

***Sechs Nachtwächter auf einem Karussell* Bağlamında Arabacı Öyküsünün Önemi**

Kemal Tahir'in *Arabacı* adlı öyküsü, yazarın toplumcu gerçekçi anlatım tarzının öykü türündeki belirgin örneklerinden biridir. Tahir'in toplumcu gerçekçiliği, bireyi merkeze alan psikolojik bir anlatıdan ziyade, bireyin içinde bulunduğu toplumsal ve ekonomik yapıyı açıklamayı amaçlayan bir estetik anlayışa dayanır [8]. Bu bağlamda arabacı karakterinin özel bir kişi adıyla anılmaması, onun bireysel bir kahraman olarak değil, belirli bir sınıfsal konumun ve üretim ilişkilerinin temsilcisi olarak kurgulandığını göstermektedir. Öyküde tren yolu yapımıyla simgelenen modernleşme süreci, geleneksel emek biçimleri için bir tehdit unsuru olarak sunulurken, arabacının geçim kaygıları ve evlilik tercihi, bireysel iradeden çok toplumsal zorunlulukların belirleyiciliğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle *Arabacı*, Kemal Tahir'in toplumcu gerçekçi anlatım tarzının temel ilkeleri olan tipikleştirme, tarihsel bağlam ve yapısal belirlenmişlik unsurlarını açık biçimde yansıtan bir metin niteliği taşımaktadır. Derleme türünde yayınlanmış bu çeviri kitapta *Arabacı* öyküsünün yer alması, Alman okuruna Türkiye'nin kırsal toplumsal yapısını, emek ilişkilerini ve söz konusu yapı içerisinde yaşayan bireylerin düşünce tarzını tanıtmaya işlevi görmektedir. Aynı derlemede yer alan Sabahattin Ali, Fakir Baykurt ve Yaşar Kemal gibi yazarlarla birlikte Kemal Tahir'in öyküsü, Türk edebiyatında toplumcu gerçekçi anlayışın ortak temalarını uluslararası bir bağlama taşıma özelliğine sahip bir eser olduğundan dolayı Almancaya özellikle çevrilmiş bir öykü olarak yerini almıştır. Bu bağlamda *Arabacı*'nın, yalnızca ulusal edebiyat eseri olmadığı, aynı zamanda kültürlerarası edebiyat ürünü olarak da sosyolojik bir belge niteliğinde ele alınabileceği düşünülebilir.

Nitekim bu öykü, Alman okurun Türkiye'ye dair algısını şekillendiren metinlerden biri olarak değerlendirilebilir. Öyküde sunulan Türkiye imgesi, egzotik ya da folklorik bir anlatıya dayanmaktan ziyade, kırsal toplumsal yapının ekonomik zorunluluklar, güvencesiz emek ilişkileri ve modernleşme baskısı altında şekillendiği bir gerçeklik olarak ortaya konur. Arabacı karakterinin mesleği üzerinden kurulan anlatı, geleneksel ulaşım ve geçim biçimlerinin tren yolu gibi modern altyapı yatırımları karşısında tehdit altında oluşunu görünür kılmaktadır. Bu durum, modernleşmenin ilerleme vaadinden çok, belirli toplumsal kesimler için belirsizlik ve güvencesizlik ürettiğini göstermektedir, ki Türklerin Almanya'ya misafir işçi olarak göç etmelerinin en önde gelen sebeplerinden biri de bu güvencesizlik sorunsalına çare arama düşüncesidir [5, s. 1]. Alman okur açısından bu anlatının, Türkiye'nin modernleşme sürecini Batı merkezli bir ilerleme çizgisinden ziyade, eşitsiz ve çelişkili bir dönüşüm olarak algılamaya olanak tanınması mümkündür. Bunun yanında öyküde evlilik kurumunun ekonomik ve yapısal bir zorunluluk olarak sunulması da Türkiye'de bireysel tercihlerin toplumsal koşullarla ne denli sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle *Arabacı*, Alman okuruna sunulan Türkiye imgesinde, yoksulluk, emek ve toplumsal dayanışma kadar, bireyin bu yapı içinde sıkışmışlığına da dikkat çeken sosyolojik bir metin niteliği taşımaktadır.

SONUÇ

Kemal Tahir'in *Arabacı* adlı öyküsü, edebiyat sosyolojisi açısından birey, toplum ve ekonomik yapı arasındaki ilişkileri görünür kılan güçlü bir anlatıdır. Öyküde temsil edilen arabacı figürü, modernleşme sürecinde geleneksel emek biçimlerinin yaşadığı kırılmayı simgeler. Evlilik, geçim ve aidiyet gibi temalar, bireysel düzlemde ele alınmakla birlikte, esasen toplumsal gerçekliğin belirleyiciliğini ortaya koyar. Bu çalışma, *Arabacı* öyküsünün yalnızca bir anlatı metni değil, aynı zamanda belirli bir tarihsel ve toplumsal dönemin sosyolojik tanıklığı olduğunu göstermekle beraber, öyküde dile getirilen toplumsal bir yaşayış, hayatı algılayış biçiminin aktarımının bir çeviri metni aracılığıyla Alman okuyucuya olduğu gibi aktarılmasının Almanya'daki Türk imgesinin ne ölçüde yansıtıldığını da sorgulatmaktadır. Kemal Tahir'in edebî üretimi, edebiyat sosyolojisi kuramı çerçevesinde okunduğunda, Türk toplumunun yapısal sorunlarını anlamada ve zamanın güncel yaşam örneklerini sergilemesi bakımından da önemli veriler sunmaktadır. Eserin bu yönüyle Almancaya çevrilmesi Almanya'ya göç eden Türk işçilerin Almanya'dan özellikle ekonomik anlamda beklentilerinin yüksek olduğunun anlaşılmasına ve Alman kültürüne uyum sağlama konusunda da yaşamaları muhtemel olan zorlukları göz önüne getirmede yayımlandığı zaman dilimi çerçevesinde Alman yöneticiler ve okuyucular için yol gösterici olduğu düşünülebilir.

Sonuç olarak; bu öykü 1940'ların Anadolu'daki toplumsal hayatın derin izlerini yansıtsa da [1, s. 158] 1969 yılında Almanya'da yayımlanan *Sechs Nachtwächter auf einem Karussell – Erzählungen aus der Türkei* (Bir Atlı Karınca Üzerinde Altı Gece Bekçisi – Türkiye'den Öyküler) adlı derlemede yer bulması, Türk misafir işçilerinin Alman toplumu tarafından algılanan imajı açısından önemli bir sosyolojik işlev görmüştür. Eserin bu bağlamdaki rolü şu temel noktalarda toplanmaktadır:

- Sosyokültürel benzerlik ve tanıma: 1960'lı yıllarda Almanya'ya göç eden Anadolu insanının sosyokültürel dünyası ile öyküdeki arabacı karakteri arasında büyük benzerlikler olduğu düşünülmüştür. Bu çeviri, Alman okuyucunun Türkiye'den gelen işçilerin yaşayış ve dünyayı algılayış biçimlerini farklı bir bakış açısıyla tanımasına olanak sağlamıştır.

- Geri dönme eğiliminin anlaşılması: Öyküde arabacı karakterinin, karşılaştığı fırsatlara rağmen alıştığı toplumsal düzene (kendi köyüne) dönmeyi tercih etmesi, Alman okurlar için önemli bir ipucu sunmuştur. Bu durum, Almanya'ya iş için gelen Türklerin de bir gün kendi alıştıkları toplumsal düzene dönme eğilimi içinde olacakları düşüncesini beslemiştir.

- Gerçekçi bir Türkiye imajı: Eser, Türkiye'yi egzotik veya folklorik bir anlatıyla değil; ekonomik zorunluluklar, güvencesiz emek ve modernleşme baskısı altındaki gerçekliğiyle sunmuştur. Bu yüzden Alman okuru, Türkiye'deki dönüşümü Batı merkezli bir ilerleme çizgisi yerine, eşitsiz ve çelişkili bir süreç olarak algılamış olabilir.

- Uyum ve beklentilerin analizi: Eserin Almanca'ya çevrilmesi, Türk işçilerin Almanya'dan özellikle ekonomik beklentilerinin yüksek olduğunun anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca, bu işçilerin Alman kültürüne uyum sağlama konusunda yaşayabilecekleri olası zorlukları önceden görebilmek adına o dönemin Alman yöneticileri ve toplum bilimcileri için yol gösterici bir nitelik taşımıştır.

Sonuç olarak bu çevirinin, sadece edebi bir metin olarak değil, Türk işçilerinin toplumsal yapısını ve bireysel sıkışmışlıklarını açıklayan sosyolojik bir belge olarak Alman toplumundaki Türk imgesinin şekillenmesinde belirli bir rol oynadığı söylenebilir.

Kaynakça

1. Aslan, İ. [2025]. “Kemal Tahir'in ‘Arabacı’ öyküsünde emeğin dönüşümü, kadın-erkek ilişkileri ve taşra etiği”. *Kemal Tahir Çalışmaları*, 1, s. 155–176. <https://doi.org/10.65552/ktc.2026.1.1.001>
2. Avcı, M. G. [2023]. *Kemal Tahir'i Okuma Kılavuzu*. Yayın Yeri: Ketebe Yayınları.
3. Avcı, M. G. & Coşkun, İ. [2022]. “Kemal Tahir romanlarında Türk modernleşmesini okumak: bir sınıflama önerisi”. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 42, s. 589-612. <https://doi.org/10.26650/SJ.2022.42.2.0079>

4. Çeliktas, C. [2024]. “Edebi Sosyolog Kemal Tahir”. *Edebiyat ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 73, 18-27.
5. Sevgi, B. K. [2005]. *Türk – Alman Yazınında Dört Kuşak: Yazarlar ve Değişen Konular*. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı A.B.D., (Yayımlanmamış) Yüksek Lisans Tezi.
6. Cuma, A. [2009]. “Edebiyat sosyolojisi ve karşılaştırmalı edebiyat bilimi- sanat ve bilimin sınır ötesi etkileşimi – “. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22., s. 81-94.
7. Goldmann, L. [1964]. *Pour une sociologie du roman*. Paris: Gallimard.
- 8.
- Köksal, S. D. [2017]. "Kemal Tahir'in *Notlar*'ına Yansıyan Roman Poetikası". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), s. 25-42.
9. Lukács, G. [1971]. *The Theory of the Novel*. Cambridge: MIT Press.
- 10.
- Tahir, K. [1969]. *Der Wagenlenker* (Çev. H. Wilfrid Brands). H. Antock, W. Brands, S. Finger, H. Melzig, S. T. Noyan, M. Meinecke, & H. Salzner içinde, *Sechs Nachtwächter auf einem Karussell - Erzählungen aus der Türkei*, s. 23-47. Berlin: Aufbau Verlag.

CZU 821.512.161.09

KEMAL TAHİR'İN “KONDURMA SİYASETİ” ADLI ÖYKÜSÜNDE BÜROKRASI ELEŞTİRİSİ

Avcı, Mehmet Güven

Assoc. Prof. Dr.

Sociology

Tekirdağ Namık Kemal University

Tekirdağ, TR

e-mail: mgavci@nku.edu.tr

orcid id: 0000-0002-2394-3795

CRITICISM OF BUREAUCRACY IN KEMAL TAHİR'S STORY “KONDURMA SİYASETİ”

Abstract: Kemal Tahir's collection of short stories entitled *Göl İnsanları* (People of the Lake) was first serialised in 1941 in the Tan newspaper under the pseudonym Cemalettin Mahir, and was published in 1955 under the name Kemal Tahir. This first edition contained four stories. In 1969, four more stories were added by the author to the edition published by Bilgi Publishing House. The story *Kondurma Siyaseti* is one of these four stories added later. Therefore, it belongs to the author's mature period. The story, examines the period immediately preceding the Second World War in Turkey, when a single party became institutionalised and the central and provincial bureaucracies were powerful, focusing on the forced migration of the late 1930s and the bureaucratic centre. Before being imprisoned in 1938, Kemal Tahir worked as a journalist, contributing to satirical magazines and newspapers such as *Karikatür* and *Karagöz*. This experience gave his novels and stories a strong satirical edge. The story of *Kondurma Siyaseti*, with its powerful humorous elements, satirises the attitude of the central and provincial bureaucracy during the forced migration of a tribe from Dersim to Rumelia in 1938, the central bureaucracy's detachment from the provinces and society, its lack of communication, its bureaucracy, and, in short, the transformation of the bureaucracy into an irrational structure. In Kemal Tahir's novels other than *Devlet Ana*, the breakdown of order at the political level and the failure to establish a new order occupy a central position. It is evident that the social and

individual disintegration in the author's novels is based on this situation. Similarly, the story *Kondurma Siyaseti* can be read as a humorous tale of the situation created by the failure to establish order at the end of the 1930s.

Keywords: *Kemal Tahir; Kondurma Siyaseti, literary sociology, bureaucracy, single party*

Giriş

Yazın hayatına şiirle başlayan Kemal Tahir, 1930'lu yılların ortalarından cezaevine gireceği 1938 yılına kadar gazetecilik yapar, haber ve röportajların yanı sıra dönemin gazete ve dergilerinde hikayeleri yayımlanır. 1910 doğumlu yazar bu dönemde İmparatorluğun çöküşüne ve Cumhuriyet'in kuruluşuna tanıklık etmiştir. 1938 yılında donanmayı isyana teşvik suçuyla cezaevine giren Kemal Tahir, 1950 yılında çıkan afla tahliye olur. 1955 yılından itibaren ise öykülerini topladığı *Göl İnsanları* dışında yazdığı on dört romanıyla Türk edebiyatında önemli bir iz bırakır. Türkiye'nin siyasi ve toplumsal dönüşümünde önemli kırılma anlarına tanıklık eden yazar, bu tanıklığı romanlarına ve öykülerine yansıtmaktadır [1, s.145]. Avcı ve Coşkun yazar ve romanı üzerine yaptıkları çalışmada Kemal Tahir'in Türkiye tarihine odaklandığını ve bu anlamda eserlerinin bütünlüklü bir biçimde okunmasına vurgu yapmaktadır:

Kemal Tahir'in romanlarına bir bütün olarak bakıldığında yakın dönem Türkiye tarihine odaklandığı görülmektedir. Bu bakımdan Kemal Tahir romanlarını Türk modernleşmesi, modernleşme sürecinde yaşanan sorun ve gerilim alanları üzerinden okumak bütünlüklü bir kavrayış açısından daha anlamlıdır. Kemal Tahir romanlarına yazarın izlediği merkeze alınarak bakıldığında devlet toplum ilişkisinin hasarlanması ve toplumsal ilişkilerin çözülmesinin farklı sınıf ve çevrelerden karakterlerin dramı ile verildiği görülür [2, s.600].

Kemal Tahir'in *Göl İnsanları* başlığını taşıyan öykülerini topladığı eseri ilk olarak 1941 yılında Tan gazetesinde Cemalettin Mahir müstear ismi ile tefrika edilmiş, 1955 yılında ise Kemal Tahir ismi ile yayınlanmıştır. Bu ilk basımda dört öykü bulunmaktadır. 1969 yılında Bilgi Yayınevi tarafından yapılan baskısına yazar tarafından dört öykü daha eklenmiştir. *Kondurma Siyaseti* öyküsü sonradan eklenen bu dört öyküden biridir. Dolayısıyla yazarın olgunluk dönemine aittir ve Türkiye tarihinde önemli bir dönemi ele almaktadır.

Göl İnsanları'nın ilk baskısında yer alan dört öykü köy ve köylüye gerçekçi bir biçimde yönelmektedir. 1969 baskısına eklenen dört öyküyü, özellikle bu çalışmanın konusu olan *Kondurma Siyaseti*'ni ise Türk modernleşmesi ile ilişkili olarak okumak mümkündür [2, s.610].

Türkiye'de Tek Parti Dönemi ve Doğu Bölgeleri

Türk modernleşmesinin kırılma noktalarından biri de 1930'lu yıllardır. 10-18 Mayıs 1931 tarihleri arasında yapılan Cumhuriyet Halk Fırkası 3. Olağan Kongresi Türkiye'de parti-devlet yapılanmasının başlangıcı olarak görülebilir. Bu kongreye geline süreçte rejim yaptığı yasal düzenlemelerin yanı sıra muhalefeti tasfiye etmiş, çok partili hayata geçiş denemesi olarak kurulan Serbest Fırka deneyimi de başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Ekonomik açıdan ise Büyük Buhran olarak adlandırılan 1929 krizi kongreyi etkileyen bir başka önemli unsurdur. Kongrede alınan kararlarla birlikte topyekûn bir değişim süreci başlar:

1930'lu yılların başından itibaren Türkiye Cumhuriyeti'nin hemen her alanda ciddi bir üretim sürecine girdiği gözlemlenir. 1931'de Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti ve 1932'de Türk Dili Tetkik Cemiyeti gibi kurumların kurulması ve bu yıllarda her iki cemiyetin de ilk kongrelerini gerçekleştirmiş olmaları, bu dönemde Güneş Dil Tarih Tezi'nin geliştirilmesi 1933'de üniversite reformunun gerçekleştirilmesi gibi uygulamalarla yeni devlet kendisine Osmanlı'dan apayrı yeni bir kimlik arayışı üretme sürecine girdi. 1935'te kurulan DTCF de, yeni rejimin bu çabalarına, katkıda bulunmak için tesis edilmişti ... -Osmanlı ve İslam geçmişini atlayarak-bütünüyle laik bir milliyetçilik fikrinin geliştirilmesine matuf bu girişimler üzerinden yeni dönemde ihtiyaç duyulan birlik, dayanışma ve sadakat tesis edilmeye gayret edilmiştir. Kimlik ve kültür düzeyindeki bu çabalara; 1932'de açılmaya başlanan Halkevleri, aynı yıl çıkarılan Kadro ve 1933'te çıkarılan Ülkü gibi dergiler katkıda bulunmaya çalışmışlardır [3, s. 30].

Kimlik ve kültür üzerinden yürütülen çalışmalarla oluşturulmaya çalışılan rejime sadakat ve dayanışma sürecinde ülkenin doğusu bir sorun olarak görülmektedir. Bölgeye ilişkin çalışmalar 1920’li yıllarda başlamıştır. Genel Kurmay Başkanlığı tarafından yayımlanan Reşat Halli’nin *Türkiye Cumhuriyeti’nde Ayaklanmalar (1924-1938)* adlı çalışmasında ülkenin doğu bölgesine ve o dönemdeki adıyla Dersim’e yönelik raporlara yer verilmiştir. Raporlarda bölgenin silah deposu haline geldiği, asayişin sağlanamadığı, cehaletin, geçim sıkıntısının iç ve dış aldatmaların bölgede etkin olduğu vurgulanmaktadır [5]. Mülkiye müfettişi Hamdi Bey’in 2 Şubat 1926 yılında İçişleri Bakanlığı’na sunduğu raporda “*Dersim, Cumhuriyet Hükümeti için bir çıbandır. Bu çıban üzerinde kesin bir ameliye yapmak ve elim ihtimalleri önlemek, memleket selameti bakımından mutlaka lazımdır*”[5, s.375] ifadelerine yer verilmektedir.

25 Aralık 1935 tarihinde kanun ile Tunceli vilayeti kurulmuş ve Dersim adı kaldırılmıştır. 1930’ların ortaları geçildiğinde sorun hala çözülmemiştir. Rejimin uygulamalarına yönelik “*direnç doğuda ve özellikle Dersim’de gündeme gelmişti*” [7, s.540]. Zafer Toprak *Darwin’den Dersim’e Cumhuriyet ve Antropoloji* çalışmasında 1930 sonrasında bölgeye ilişkin rapor ve çalışmalara yer vermektedir. Bu raporlarda devletin bölgeye nüfus edememesinin yanı sıra bölgenin suçluların barınağı haline geldiği askeri bir harekât sonrasında bu suçluların yakalanmasının mümkün olacağı belirtilmektedir [7, s.567]. Ayrıca çözüm önerileri arasında göç uygulamasına da yer verilmektedir:

Göçürülme işlemi sırf aşiret reisleri ve onların avaneleri ile sınırlı kalmayacaktı. Dersim’in kuzey yöreleri sarp ve ulaşımı son derece zordu. Özellikle kış mevsiminde bu yöreye hükümetin nüfuz etmesi çok güçtü. Eğitim, sağlık ve diğer hizmetlerin bu yörenin her köşesine ulaştırılması neredeyse imkânsızdı. Bu nedenle Dersim’in kuzeyindeki halkın başka yörelere göçürülmesi yararlı olacaktı [7, s.567].

Askeri müdahalenin yanı sıra göç politikaları o dönem bir “uygarlaştırma görevi olarak ele alınmıştır. Naşit Hakkı Uluğ’un 1939 yayımlanan kitaplarının adları *Derebeyi ve Dersim* ve *Tunceli Medeniyete Açılıyor* başlıklarını taşımaktadır [7, s.563].

Kemal Tahir’in *Kondurma Siyaseti* öyküsü bu dönemi zorunlu bir göç hikayesi üzerinden gerçekçi bir dil ile ele almaktadır. Yazarın anlatısı döneme ait kaynaklarla örtüşmektedir. Gerek bir suçlunun kanundan kaçmak için bölgeyi seçmesi gerekse bölge halkının silahla ilişkisine ait anlatı yazarın döneme ait bilgileri öyküde kullandığını göstermektedir. Ancak öykünün temel vurgusu bu dönemde kurulamayan devlet düzeni ve devlet bürokrasisidir. Toplum gerçekliğinden dolayısıyla sorunları çözmekten uzak devlet bürokrasisi öykünün merkezinde yer almaktadır.

Öykü, olaylara şahit olan öykünün kahramanının mizah yüklü anlatımıyla okuyucuya aktarılmakta ve dönemin toplumsal ve siyasal yapısına ilişkin önemli tespit ve eleştirileri içermektedir. Anlatıcı aracılığıyla öykünün hemen başında bölgenin durumu hakkında özellikle de düzensizlik hakkında bilgi verilmektedir [4, s.81]. Bu yapıyla öykü Kemal Tahir romanlarında olduğu gibi bozgunu ve kurulamayan düzeni merkeze almaktadır.

Kondurma Siyaseti Öyküsünde Bürokrasi Eleştirisi

Kondurma Siyaseti öyküsü, öykünün kahramanı ve anlatıcısının suçlu haline gelişi ve kanundan kaçmak için Dersim bölgesinde yaşayan asker arkadaşının yanına sığınması ile başlar. Olay, “*Alman Savaşı’ndan bir iki yıl önce... İsmet Paşa düşmüş, Celal Bayar çıkmış... Huyu suyu belirsiz bir Celal Bayar ki, bildiğimiz başıbozuk paşası...*” [6, s.253] zamanında geçer. Döneme ait kaynaklarla uyumlu biçimde bölge devletin etkin olmadığı, asayişin sağlanamadığı, kanun kaçaklarının kolaylıkla saklandığı bir bölge olarak tarif edilmektedir. Geçim kaynağı da kaçakçılıktır: “*Bir zaman İran’a, Irak’a kaçak sürü götürdük. İpek poşu, İngiliz filintası, mavzer mermisi getirdik. Fazladan halı kilim taşıdık*” [6, s.254]. Bölgede devletin yokluğu devleti temsil eden önemli kurumlardan biri olan Ziraat Bankası’nın yokluğu ile de vurgulanmaktadır. Ayrıca Dersime yönelik harekât sonrası silahların toplanmasına rağmen bölgenin halen silah deposu olduğu da belirtilmektedir: “*Dersimli silahını bire kadar hükümete vermiş görünse de, kulak asma! Verdikleri kötü şüphaneler... Her birinde İngiliz*

kulaklıkları var ki, kızıoğlankız halt etmiş... ..” [6, s.257]. Ancak döneme ait raporlarda görüldüğü gibi durumu bilen devlet bu silahları da ele geçirmek için çaba harcamaktadır. “*Büyük Bey baktı gördü, geçit yok, rüşvet işlemez, eldeki silahı mağaralara doldurup ağızlarını ördürdü. Düştük mü biz, muhannet ova adamının toprağına silahsız milahsız, şallak mallak... Fukara Dersimliyi görmeli!*” Ayrıca insanın daha genel olarak canlının mekanla kurduğu ilişki ve değişen mekânsal koşulların etkisi öykü boyunca okuyucuya hissettirilir. “*Giderek atlıyı atından indirir itlere de bir hal oldu. Birkaçını ovalılar, “Çocuklarımızı boğayazdılar,” diye kurşunlayınca ödleri yarıldı besbelli, kuyrukları apış aralarına yapıştı, karıların etekleri altından çıkmaz oldular. ...İnekler buzağıları attı. ...Mor koyunlar say ki eriyip ufaldı, yünleri soyulup uyuzladı*” [6, s.261]. Trabzon’da denizden gelen fırtına karşısında aşiretin yaşadığı korku, alışık olmadığı doğa karşısındaki tavrı mizahi unsurlarla anlatıya yerleşmiştir:

Değme Osmanlı’dan iyi ata binen, yumurtayı üç yüz metreden vurup savuşan aşiret gelinleri, az kaldı ki korkudan karınlarındaki çocukları bırak... O zamana kadar, adam gibi Allah korkusu duymamış delikanlılarsa, sözüm burdan dışarı, küçük sularını tutamaz oldular, uçkurları ellerinde seğırtmeye giriştiler ki, olursa o kadar olur! [6, s.265].

Sorun Çözemeyen/Öteleyen Bürokrasi

Anlatıcının sığındığı aşiretin Rumeli’ye sürgünü ani bir kararla uygulanmaya başlar. Aşiretin önce Trabzon’a nakli oradan deniz yoluyla Rumeli’ye sevkıyatı planlanmaktadır: “*“Bre nedir?” dememize kalmadan, yeni hükümatın başıbozukpaşası Celal Bayar Paşamızın, şunu ferman ettiği duyuldu ki, aşireti, yediden yetmişe ve de atları, eşekleri, koyunları, inekleri, bakırları, sırçaları, saçaktaki serçeleri, eşikteki köpekleri, sedirdeki bebekleriyle Urumeli’ne sürgün...*” Sürgün kararı alınmasına rağmen öykünün devamında özellikle hayvanların beslenme probleminin ve aşiretin sürgün sırasında güvenliğinin sağlanmadığı ve bu konudaki yerel yöneticilerin sorunlara çözüm bulamayışı ve buna rağmen merkezin kararını sert bir şekilde uygulama çabası etkili ve mizahi bir dille anlatılmaktadır.

Birinci kriz hayvanların beslenmesi sorunu olarak ortaya çıkar: “*Davarın zebunları başladı yavaş yavaş dökülmeye... Hanedan yerin adamı, bineklerine yiyinti arpasını döker olduğundan, ekmek kıtaldı az biraz... Koyunun, kuzunun yanı sıra bebeler de bulaştı çağrışmaya...*” [6, s.258]. Sorunun çözümü için başvuru olan vali ise yarı tehdit içeren bir konuşmayla sorunu sarmak için yolun devamında otlakların bulunduğunu ifade eder:

Vali’nin dediği.... “Yol boyu ot denizidir Allah’ıma şükür... Sizin davarın üç katı beş katı olsa, filizini ancak tüketir, sapına varamaz. Başkacak hükümetimiz, sürmekle koca bir aşireti gözden çıkarmış değildir. Varılacak yere bir noksansız varılacaktır. Bir miskin keçi oğlağının ve de bir it eniğinin yitmesine rızası yoktur. Şurası da bilinsin ki, burası Dersim dağı değildir” [6, s.258].

İkinci kriz aşiretin ve mallarının güvenliğinin sağlanmasında ortaya çıkar. Göç güzergahındaki yerleşimler, tarlalar, mallar, hayvanlar korumaya alınırken aşiret ve malına yönelik herhangi bir koruma sağlanmaz: “*Meğer ova adamı, aşiretin silahsız olduğunu bilmiş, yol boyu askeriye zagonuyla köyden köye haber uçurarak, “Korkmayın kardeşler, hükümetimiz Dersimliyi bize verdi. Eti bizim gemiği kendinin!” diye müjdeleri salmış, hayvan hırsızlığının alıp yürümesi bu müjde üstüne değil miymiş?”* [6, s.260]. Hayvanlarını besleyemeyen ve koruyamayan aşiret “*Trabzon’un üstündeki düzlüğe vardığı zaman hayvanların yarısını yol boyunda bırakmış binekler bineklikten çıkıp kemik çuvalına dönmüştü*” [6,s.261]. Trabzon’da bir düzlükte sıkışıp kalan aşiretin bulundukları yeri terk etmeleri yasaktır. Onları bekledikleri söylenen gemiler ise ortada yoktur.

Kemal Tahir’in öyküde dönemin bürokrasisine dönük eleştirileri aşiretin Trabzon’da kendilerini Rumeli’ye götürecek gemileri bekledikleri süre içinde yaşadıkları üzerinden devam eder. Yerel bürokrasi sorunları sürekli ötelemekte, başka birimlere devretmeye çalışmakta, Ankara’ya yazdık ya da Ankara’dan cevap bekliyoruz ifadeleri ile inisiyatif almaktan korkmakta ve bu kalıpları sorunları ötelemek için kullanmaktadır. Aynı zamanda sürekli Ankara ile irtibat kurma çabasının öyküde yer almasıyla merkezi bürokrasinin taşra üzerindeki gücü ve baskısı gösterilmektedir. Nitekim yapılacak yanlıştan çok ağır cezalarla sonuçlanacağı da vurgulanır:

“Vali Paşa emri değil, resmen Ankara emridir bu ve de “Savsaklayan idam olur!” emridir” [6. s.278].

Aşiretin Trabzon’da yaşadıkları yerel yöneticilerin keyfiyetinin anlatımı ile başlar. Vali ile görüşmeye gelen aşiretin ileri gelenlerine valinin eşkıya peşinde olduğu o yüzden yerinde olmadığı söylenmiştir. Ancak öykünün anlatıcısı “*Sonradan öğrendik ki, meğerse Memur Kulübü’nde kağıt oyunundaymış...Artık bilmem doğru, bilmem eğri... Ben Trabzonlunun yalancısıyım!*” diyecektir. Trabzon’da yönetim ile ilk karşılaşmadaki ikinci vurgu Ankara’nın aldığı kararlardan yerel yöneticilerin haberdar olmaması ve durumu idare etmesidir:

Validir, bizim Koca Bey’i dinledikçe, belli ki aklı karıştı. Evet, aşiretin Trabzon üzerinden deniz yoluyla Urumeli’ne geçeceğini bilmekteydi. Çünkü buranın kocaman bir valisi, eşek başı değil... Ayrıca hükümatın gizli işi olduğuna bakmadan, navlun parası alınmayacağını da açıklamaktaydı. Çünkü Büyük Bey’i görmesiyle yüreği sevmişti. Hükümat işiydi bu, olurdu böyle şeyler... Bugün bakarsın, seni çıkarmış ipe vermiş, yarın bakarsın, esinti değişmiş, vezir dikmiş. Sürgün olmakla aşiret gözden mi çıkarıldı? Hayır! Gözden çıkarmak yok... [6, s.263,264].

Aşiretin hayvanları için talep ettiği ot ile ilgili bir emir yoktur. O yüzden “*ne mi olacak peki şimdi? Olacağı açık... Gececek makine başına, isteyecek Ankara’yı... Ot işini soracak... Aldığı emri işleyecek... Ne kadar mı sürer bu işlem? Yolların açıklığına kapalılığına, vekil beylerin yerli yerinde olup olmadıklarına bağlıdır*” [6, s.264]. Sorunun çözümü için herkes bir başka birime yönelmektedir: “*Vali Paşa’ya koştuk, belediyeye saldı, belediyeye koştuk, askeriyenin Kumandan paşasına yolladı. Kumandan Paşa bir iki mültezim aracısı çağırdı. Önce emretti, sonra biraz yalvardı...*” [6, s.266]. Trabzon’da gemi bekleyen aşiretin yaşadığı kötü koşullar ve bu koşullardaki insanların yerel halkın seyirlik nesnesi haline gelişi öykünün önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Açlık, soğuk, hastalık, çamur içindeki yaşam tasvir edilir. Bu süreçte aşiretin temel derdi hala hayvanlara yem bulmaktır. Bu konuda merkez ile kurulan iletişim krizi öykü boyunca devam eder:

Tel kağıdı Ankara’ya çoktan varmış imiş... Karşılığı akşama sabaha gelirmiş... Kaç sabah, kaç akşam geçti. Kağıt şurda kalsın, pıstırtısı yok! Yeniden tel kağıdı çekti, Allah razı olsun, Vali Paşa... Bu kez de başladık bunun karşılığını beklemeye... Haftasında bir kağıtgeldi. Bizim kağıtları almışlar Allah’ıma şükür... Düşünmüşler bir zaman çaresini... Sonunda, Gümüşhane Paşası’na yazmışlar ki, ot bulup kuşun kanadıyla Trabzon’a ulaştırırsın! Ayrıca İstanbul’dan kalkan gemiyi yoldan çevirmişler. Ot yükletecekler. Çünkü deniz üstünde de hayvanlara ot gerektiği akla gelmiş... [6, s.267,268].

Öykü zorda kalan aşiretin hayvanlarını satmaya başlaması ile devam eder. Bütün söylemlere rağmen sorun çözülememiştir. Ot sorunu çözülmeden aşireti Rumeli’ye götürecek gemiler Trabzon’a gelir. Ot metaforu üzerinden yazar dönemin taşra bürokrasisinin en genel biçimiyle yetersizliğini merkeze bağımlılığını, merkezin ise gerçeklikten kopukluğunu göç süreci üzerinden öykü kurgusu içinde işlemektedir.

Öykünün ikinci bölümü ise aşiretin sevk edilmesinden sonra Trabzon’a gelen ot yüklü vapur ve bu otların ne yapılacağıdır. Kemal Tahir bu bölümde de bürokrasinin yaşadığı krizi güçlü bir mizah diliyle yansıtmaktadır. Diğer taraftan 1930’lu yıllarda merkez ve taşra bürokrasisin yerel eşrafla ilişkisi ve yolsuzluk öykünün bir diğer önemli unsurudur.

Merkez ve Taşra Bürokrasisinin Eşrafla İlişkisi ve Yolsuzluk

Bu bölümde tek parti döneminde taşrada ayakta kalmanın, güçlü olmanın yolunun Ankara ile ilişkiden geçtiği okuyucuya verilmektedir. Bu, Kemal Tahir’in *Köyün Kamburu*, *Büyük Mal* gibi romanlarında da yer alan bir durumdur. Yazarın romanlarında olduğu gibi bu öyküde de taşradaki ağa, eşraf ve bürokrat gücünü Ankara ile kurduğu ilişkiden almaktadır. Mal Müdürü ile arası iyi olmayan Vali ona bağlı müdüre söz geçiremeyişi “*Ankara’da mebustan arkası varmış. Güveniyor. Söz geçiremiyoruz! Bayramda Maliye Vekili Beyefendi’ye tebrik kartı yolladı. Vekil Beyefendi karşılık verdiler*” [6, s.282] ifadesi ile açıklar. Eşraftan Hacı Ağa’nın ortağı Ankara’da mebustur. Komutan bir mebusun ortağını kırbaçladığı için sürülmüştür. Kemal

Tahir romanları ile benzerlik gösteren bir başka nokta ağa ve eşrafın zenginliğinin kaynağıdır. Yazar, Hacı Hafız Hoca Zikreddin Efendi'yi zenginliğinin kaynağını bir çok romanına benzer bir şekilde açıklar:

Ardiye sahibi Hacı Hafız Hoca Zikrettin Efendi, Trabzon'un zenginlerindendi. Zenginliği, Ermeni-Rum kırımı yağmasıyla başlamış, deniz korsanlığı, kaçakçılık, mültezimlik soygunları, savaş vergileri kağıtları, mübadil malları oyunları, tefecilikle gelişerek, Almanya'yla yapılan fındık takaslarıyla Karun hazinesini bulmuştu. Ayağı mest lastikli, kafası lenger şapkalı, şalvar poturlu, hoca sakolu bir herifti. Kendini kolay soyduranlara karşı manda pisliğinden yumuşak; soydurmaya karşı kaya gibi sertti. Okuması yazması var mıydı, yok muydu bilinmezdi ama, çevirdiği dolaplarda bunun gerekli olmadığı iyi biliniyordu. Dağ gibi işleri bir sıska katiple çekip çevirmesi, kitaplara yazılacak köpoğlu köpeklik... [6, s.279].

Öykünün bu bölümünde dikkati çeken bir başka noktada bürokrasinin kurumsal hafızasının olmayışıdır. Kentin yeni yöneticileri aşiret sürgününden de ot meselesinden de, yapılan uygulamalardan da haberdar değildir.

Talep edilen otun aşiretin Rumeli'ye gönderilmesinden sonra gelmesi yeni bürokratik krizlere açmıştır. İlk kriz gemi kaptanının otu indirme çabasıyla yerel bürokrasinin çaresizliğinde ortaya çıkar. Vali çözümü merkezde arar ancak merkezin sessizliği taşrada çaresizliğe dönüşür. *"Yahu ben nasıl emredebilirmişim? Kardeşim, koş yetiş! Sakın boşaltmaya moşaltmaya kalkmayın! 'Emir getireceğiz,' demeli...Merkeze tel çekip... Evet, hemen bir telgraf yazılsın. Durum anlatılsın! Kaptana emir versinler"*. İletişimdeki kopukluk öykü boyunca devam eder. Beklenen emir gelmez *"Ankara ikindiye doğru dedi ki, 'Aşireti anladık. Ot neyin nesi?'" dedi. Onu da anlattık. Bu kez Ankara, "Hele bir de İstanbul'a soralım, size yapılacağı bildiririz," dedi, kesti. Kaptanın densizliğini anlatmak gerek ya, Ankara'da dinleyen bulunsa... Gün kavuştu, akşam oldu, Ankara'dan ses yok!"* [6, s.267] Merkezin sessizliği ile taşranın çaresizliği öykü boyunca ilerlemektedir.

İhtiyaç kalınmayan otun bir yere depolanması emri üzerine Trabzon eşrafından Hacı Hafız Hoca Zikreddin Efendi'nin boş olan ardiyesi kullanılır. Bu durumun yol açtığı kriz öykünün üçüncü bölümünü oluşturmakta bürokrasinin yetersizliğinin yanı sıra taşra eşrafının gerek Ankara gerek yerel yönetimle ilişkisi bu bölümde öyküleştirmektedir. Ardiyesi kullanılan Zikreddin Efendi hem ardiyenin boşaltılması hem de sekiz aydır ödenmeyen kirasını istemektedir. Vali, Ankara ile ilişkisi olan zengin eşraf karşısında sert değil, ezik bir tavır içindedir. Anlatıcı bu durumu *"Fukara yeni Vali paşamız, leylek kuşu gibi ayaklarının birini kaldırıp birini indirerekten Hacı Hafız Hoca Efendi'nin karşısında el ovuşturarak, 'Kolay... Boşaltmak pek kolay,' diye kıvrınmakta..."* [6, s.280] sözleriyle tarif eder. Otların boşaltılması ve kira ödemesi yerel yöneticiler tarafından sürekli ertelenerek kısa süreli rahatlamalar yaşanmakta, kriz tekrar gündeme geldiğinde herkes işi ve sorumluluğu başkasına atmaktadır. Sorun otun yemlik ot olarak satılmasıyla çözülmeye çalışılır. Ancak bu seferde otun kaynana otu olduğu ve hayvanlar için zehirli olduğu anlaşılır. Kaynana otu metaforuyla yazar dönemin idaresinin toplumsal gerçeklikten ne kadar uzak olduğunu vurgulamaktadır. Bu kopukluk dikenli bu otun asker yatağı için kullanılmak istenmesinde de ortaya çıkar. Kaynana otunun gönderilmesi ise yolsuzluğun sonucudur:

Satın alma Heyeti'ne giden örnek torbasındaki ot, bu ot değil! Bunu yiyen hayvan ossaat geberir. Böyle olmasa bu Satın alma'yı, bu herifler o kadar kira mı bilirlerdi? Bakınsın! Hırsızlık meydana çıkarılsın!" diye haber salmışlar da, Ankara başkentindekiler her nasılsa bakamamışlar. İstemezin yolladığı kaynana otu örneğinin paketi, yolda, halis yonca otuyla değiştirilmiş... Hasılı, bu kaynana otu üstünde çok oyunlar oynanmış... [6, s.290]

Yolsuzluk sadece bununla kalmaz dikenli otun asker için yatak otu olarak kullanılmak istenmesinde, otun boşaltılmadığı süre için de Hacı Ağa'nın aldığı kira ve sorunun Hacı Ağa için karlı bir şekilde çözülmesiyle devam eder. Öykünün son cümleleri tek parti dönemine ve kurulamayan düzene eleştiriler ile yüklüdür:

Elimi kulak ardına atıp sokuldum. Evet, kondurma işini vasfetmekte... Şu kadar bin kişinin, şu kadar malı davarıyla, isyan mıntıkalarından Urumeli'nin verimli mıntıklarına göçürülüp kondurulduğunu anlatmakta... Ardından nice nice meseleler anlatmakta... Hükümet işlerinin gayet yolunda gittiğini, her yerde harcamaların kısıldığını, boş yere metelik sarf olunmadığını, bu yüzden hazinenin şu kadar kâra geçtiğini ballandırmakta... Baktım, Hacı ağamız keyifli... Bir yandan tespihini döndürüp bir yandan gevişlemekte ki, Bafra'nın koca susuzları kaç para... Söylevin bir yerinde büsbütün sevindi, tespihi yere çaldı: "Duydun mu avukat? Allah başımızdan eksik etmesin! Herifin her sözü altın! Bu gelen, gidenden iyi mi ne?" Avukatın ne dediğini duyamadım! Radyoda tam çalgı İstiklal Marşı'nı vurmaya başladı ki, hamiyetinden adamın gözleri yaşarır.

Sonuç

Kondurma Siyaseti öyküsü tek parti döneminde bürokrasinin irrasyonel ve hantal bir yapıya bürünmesinin öyküsüdür. Bu anlamda öyküde Weber'in rasyonel akıl ile tanımladığı bürokrasinin tam tersi toplum gerçekliğinden kopuk, hantal, doğru kararlar alamayan, merkeze bağımlı bir bürokrasi ile karşılaşılır. Kemal Tahir'in romanlarında olduğu gibi bu öyküde de Türkiye'nin modernleşme sürecinde devlet-toplum-birey arasında bozulan ve tekrar tesis edilemeyen düzen mizahi bir dil kullanılarak öyküleştirilmiştir.

Kondurma Siyaseti öyküsü üzerinden bakıldığında dönemin siyasal ve bürokratik yapısı belirli noktalardan eleştiri konusu yapılmaktadır. Yerel bürokrasi hantal ve yetersizdir, sorun çözmekten uzaktır. Merkezi otorite toplumsal gerçeklikten uzaktır ancak karar alma noktasında baskıcıdır. Merkez ve taşra bürokrasisinin sıradan bireyle yörenin zenginlerine bakışı farklıdır. Eşraf ya da ağaya karşı sessiz bürokrasi sıradan bireylere karşı oldukça serttir. Son olarak yolsuzluk ve kayırmacılık bürokrasinin her alanında görülmektedir. Bütün bunlar bireyin devlet ve toplumla olan bağıını zedelemektedir.

Kaynakça:

1. Avcı, M. G. [2023]. *Kemal Tahir'i Okuma Kılavuzu*. İstanbul: Ketebe Yayınları.
2. Avcı, M. G. & Coşkun, İ. [2022]. "Kemal Tahir romanlarında Türk modernleşmesini okumak: bir sınıflama önerisi". *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 42, s. 589-612. <https://doi.org/10.26650/SJ.2022.42.2.0079>
3. Bulut Y. [2005]. "Türkiye'nin çağdaş tarihine ilişkin bazı gözlemler". *Divan İlmi Araştırmalar Dergisi*, 19, s.1-34
4. Doğan M. [2024]. "Bir Sürgün Anlatısı Kondurma Siyaseti". *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 24, s. 71-95
5. Hallı R. [1972]. *Türkiye Cumhuriyetinde Ayaklanmalar (1924-1938)*. Ankara: Genel Kurmay Basımevi
6. Tahir, K. [2022]. *Kondurma Siyaseti*. K. Tahir içinde, *Göl İnsanları*, s. 251-296. İstanbul: Ketebe Yayınları
7. Toprak Z. [2012]. *Darwin'den Dersim'e Cumhuriyet ve Antropoloji*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.

CZU 94(478) «16»

EVLIYA ÇELEBİ SEYAHATNAMESİ'NDE BOĞDAN/MOLDOVA

Şahin, Kürşat Şamil

Doç. Dr.

Bartın Üniversitesi, Türkiye

e-mail: kursatsamilsahin@gmail.com

orcid id: 0000-0002-0141-5748

Abstract

This study aims to present an overall picture of Moldavia in the mid-seventeenth century based on Evliya Çelebi's *Seyahatname*. The region will be examined under major headings such as history, geography, political and administrative structure, economy, art and architecture, daily life, clothing, and food and beverages, and the findings will be made available for the benefit of researchers.

Keywords: Evliya Çelebi, Seyahatname, Boğdan, Moldavia

Giriş

Seyahatnameler, gezilip görülen yerlere dair önemli bilgiler barındıran birinci el kaynaklar olduğu için tarih ve edebiyat başta olmak üzere sosyoloji, coğrafya, ekonomi ve mimari gibi birçok disiplinin ilgi alanına girmektedir. Türk edebiyatının en tanınmış seyahatnamesi ise Evliya Çelebi'nin "*Seyahatname*" adlı 10 ciltlik eseridir. Evliya Çelebi, 17. yüzyılda, kırk yıl boyunca Osmanlı Devleti'nin hüküm sürdüğü bütün diyarları gezmiş ve gözlemlerini bu eserinde toplamıştır. O; gezdiği yerlerin tarihi, idari, iktisadi, mimari ve dini durumu ile kale, cami, manastır, saray, kilise, han ve hamamları gibi önemli unsurlarını eserinde tasvir etmiştir. Gezdiği yerlerdeki halkın dili, kimliği ve kültürel özelliklerine dair ayrıntılı bilgiler sunmuştur. *Seyahatname*'de Boğdan vilayetine eserin özellikle 6. ve 7. cildinde yer verilmiştir.

Bu çalışmada Evliya Çelebi'nin *Seyahatname*'sinden hareketle Boğdan'ın 17. asrın ortalarındaki genel görünümü gözler önüne serilecektir. Bu bölge; tarih, coğrafya, siyasi ve idari durum, ekonomi, sanat ve mimari, gündelik yaşam, giyim kuşam, yiyecek ve içecekler gibi ana başlıklar altında değerlendirilip tasnif edilecektir.

Boğdan

Boğdan vilayeti batıda Fohşan, güneyde İsmail şehrine kadar uzanır. Doğu tarafında Özi Vilayeti'nin Bender Kalesi'ne komşudur. Kuzeyde Hotin ve Seçova Kalesi ile Turla Nehri ve Leh vilayetiyle komşudur. Batısında Erdel'in Sahan Samur dağları sınırır [3, s. 474].

Boğdan Beyi, sanki beylerbeyi gibi gösterişlidir. Hizmetinde, Müslüman mataracılar, tüfekçiler, şatırlar, Osmanlı tarzı mehterhane, divan efendisi, on iki kapıcıbaşı ve Tatar Ağa'sı bulunur. Boğdan Beyi'nin her sene sekiz bin Rumî kese (beş yüz kuruş değerinde para ölçüsü), iki bin kese hediye, iki bin kese erzak geliri vardır [3, s. 474].¹

Bölge Yıldırım Bayezid Han zamanında fethedilmiştir. Sürekli isyanlarla anılan bir yerdir. Kanuni Sultan Süleyman zamanından beri Boğdan Beyi, sancak, tuğ, bayrak, davul ve alem sahibidir. Bey, Osmanlı sefere çıktığında yirmi bin atlı ve üç bin tüfekli asker gönderir. Yeni atanan Bey her sene, Padişaha bin beş yüz kese, diğer rütbelilere yüz elli kese, saray mutfağına ve yeniçerilere kırkar bin koyun, Osmanlı tersanesindeki kadirgaları yağlamak için yüz fıçı don yağı, Özi Paşa'sına kırk kese, Tatar Hanı'na elli fıçı bal, yağ ve yüz at gönderir [3, s. 474].

I. Siyasi ve İdari yapı

Eserde Boğdan'a ait bazı yerleşim yerlerinin isimlerine ve buralara dair bazı ayrıntılara rastlanmaktadır.

Tablo 2. Seyahatnamede Boğdan'a Bağlı Olarak Anılan Yerleşim Yerleri

Birlad	Gözmeşt	Orhay	Sosora
Boboj	Iskıntı	Paşa	Taşburun
Bonare ş	Kaptan	Pokna	Teküç (Tecuci)
Borten	Kişinev	Roboya	Vasiluy (Vasilev)
Çuçora	Loçen	Seçova	Yaş
Fohşan	Mateyiş	Sihara (?)	
Galata	Muyteş	Siret	

Boğdan Vilayeti Merkezi Yaş: Şehrin Yıldırım Bayezid Han zamanında fethedildiğini söyleyen yazar, Rum ve Latin tarihçilere dayandırarak Yaş şehrinin isminin Yaşka adlı bir ruhbandan geldiği bilgisini verir. Bu papaz öldüğü zaman adına Yaşka Kilisesi yapılmıştır. Yaşka adı zamanla Yaş olarak kullanılmaya devam etmiştir. Kral Salsal'ın oğlu Kovirita, şehri büyütmüş ve şehre büyük bir saray yaptırmıştır. Kovirita Sarayı yazarın gezdiği dönemde hala ayaktaadır [3, s. 472].

Tuna Nehri'nin iki konak kuzeyinde kuruludur. Düz bir ovada yer alan şehrin güneyinde küçük yapay bir göl vardır.² Batı tarafı ormanlık olan şehirde yirmi bin hasır örtülü, bakımlı ev vardır. Kiremit ve kurşun örtülü binaları yoktur. Kargir kilise, saray ve manastırları çoktur [3, s. 474].

1635 yılında Lipul Bey, IV. Murad'dan izin alıp iki yamacın arasını kapatıp Iskıntı Nehri'nden büyük bir göl oluşturur. Bu gölün içerisine binlerce balık atılır. Zamanla göldeki balıklardan yılda kırk bin altın gelir elde edilmeye başlanmıştır. Gölün ayağında su değirmenleri bulunur. Lipul Bey tarafından göl kenarına bir hamam yaptırılmıştır. Suyu güzel bu ferah hamamın hizmetkarları siyah saçlı, temiz yüzlü, ceylan gözlü ve tatlı dilli Boğdan oğlanlarıdır [3, s. 475].

Yaş Varoşu: Boğdan Beyi'nin sarayının kuzeyinde yer alan düzlükte kurulmuş yirmi bin hanelik bir yerleşim yeridir. Evlerin arasında temiz kaldırımli caddeler vardır. Bu caddelerde şehrin ileri gelenlerinin büyük ve bakımlı evleri sıra sıra dizilmiştir. Etrafı çit, hasır ve kamışlarla çevrilmiş olan bu evlerin önünde bağ ve bahçe pek yoktur. Bölgedeki tüccarların çoğu Laz'dır [3, s. 480].

Şehirde Moskov diyarındaki Kiyev şehrindekine benzeyen on bir büyük kilise vardır. Bunlardan Yaşka Kilisesi sağlam yapısıyla göze çarpar. Süslü ve gösterişli olmayan bu bina camiden kiliseye çevrilmiştir. Menokola, Galata, Lipul Bey, Duna, Stefan adlı manastır ve kiliseleri büyüklük ve güzellikleriyle öne çıkar. Ayrıca eserde adı anılan diğer meşhur ve büyük manastır ve kiliseler ise şunlardır: Santarna Manastırı, İsvet Sava Manastırı, Kasım Manastırı, Kostantin Manastırı. Bu ibadethaneler her gün binlerce kişinin uğradığı bakımlı yerlerdir [3, s. 481].

Mahallelerinde küçük kiliseler de bulunan şehirde, iki bin altmış dükkan, hasır ve tahta örtülü kargir bir çarşı vardır. Çarşıda tüccarlardan vergi toplanan bir gümrükhane mevcuttur. Yaş şehrine Hint pirinci, karanfil, biber, tarçın, karabiber gibi ticaret malları Daniska İskelesi üzerinden taşınır. Yazar şehirde bin altmış civarı altları mahsenli meyhane ve zinahane bulunduğunu söyler [3, s. 481].

Şehirde altı adet bakımlı ve büyük tüccar hanı mevcuttur. Değerli eşyalar buralarda satılmaktadır. Yaş'da ayrıca elli odalı bir misafirhane vardır. Çeşme bulunmayan şehirde insanlar "çılır" denilen fiçılarla su taşır. Suyu ve havası hoş olduğundan güzelleri de çoktur [3, s. 482].

İçeride düzen ve dirliğin sağlandığı asayiş ile ilgili herhangi bir problem yaşanmayan sakin bir yerdir.³

Galata Kasabası: Yaş şehrine yakın bir göl kenarında kuruludur. Bağ ve bahçeleri, bakımlı evleri ve manastırı, çarşı ve pazarıyla güzel bir kasabadır [3, s. 462].

Sosora Köyü: Bakımlı bir köydür, yüksek yapılı bir manastırı bulunur. Geçiş güzergahında olmasından dolayı canlı ve hareketli bir yerdir.

Harap Çuçora Şehri: Yaştan hareket eden kervanlar, tüccar ve yolcular gümrük bölgesi olmasından dolayı Prut Nehri kenarındaki Çuçora'da konaklarlar. Burası eskiden büyük bir liman şehriymiş. IV. Murad zamanında Kazak ve Boğdan bu yörede savaşırken Tatar askerleri gelip bölgeyi yağmalamıştır. O zamandan beri harap bir haldedir. Şehirde yüz ev, iki kilise, elli civarı dükkan vardır [5, s. 422].

Kişinev Kasabası: Nestorol Nehri kenarında kurulu, voyvoda tarafından yönetilen, bakımlı ve güzel bir kasabadır. Kişinev'de on yedi kilise vardır. Manastır yoktur. Bütün evleri hasır örtülüdür. Kırılarda sazlık alan fazladır. Kasabada çok sayıda küçük dükkan vardır. Bağ ve bahçelerinde bulunan köşklere insanlar eğlence meclisleri kurar ve kadınlı erkekli eğlenirler [5, s. 422].

Teküç Kasabası: Birlad Nehri kenarında kurulu olan bu bağlı ve bahçeli küçük kasabada dükkan ve manastır yoktur. Boğdan Beyi'ne bağlı bir boyar tarafından yönetilmektedir.

Birlad Kasabası: Sarp bir bayır üzerine kurulu iki yüz haneli bir köydür. Bağ ve bahçeleri olmayan kasabada, iki yüz dükkan ile kasabanın eteklerinde bir manastır vardır.⁴

Vasiluy Kasabası: Bir yamaca kurulmuş olan, üç yüz haneli, bağlı ve bahçesi olmayan, çarşı ve pazarı bulunmayan bir kasabadır. Boyar tarafından yönetilen kasabanın güzel ve bakımlı bir kilisesi vardır [3, s. 461].

Iskıntı Kasabası: Yüksek bir yamaca kurulmuş, hasır ve tahta örtülü üç yüz ev bulunan, Boğdan boyarı tarafından yönetilen bir kasabadır. Dükkan ve manastırları olan kasabada, halkın çoğu vebadan dağlara kaçtığı için Evliya Çelebi bu şehirde fazla durmaz ve ayrıntılı bilgiler vermez [5, s. 420].

Paşa Köyü: Üç yüz ev ve iki kilisesi bulunan bu köyü Bender sancağına bağlı bir voyvoda yönetir. Turla Nehri'ne yakındır.

Seyahatname'de ismi anılan diğer başlıca yerleşim yerleri şunlardır: Boboj, Sihara (Yişinoç Nehri kenarındadır), Loçen, Bonareş (Boğdan vilayetinin sınırı olup Bender Sancağı'na komşudur), Kaptan, Roboya, Muyteş, Gözmeşt, Mateyiş (Ormanlık, bin haneli, Tuna'ya yakın), Orhay (Dinyester Nehri kenarındadır), Taşburun, Ilıçsa (Tuna Nehri kenarındadır, eskiden bir ılıcası varmış artık işlemiyormuş).

Tablo 1. *Seyahatname*'de Adı Geçen Boğdan Bölgesi Irmakları

Birlad	
Bozay	
Iskıntı	Birlad deresine karışır.
Jota	Leh vilayetinden gelip Pijen nehrine karışır
Nestorol	Leh dağlarından gelip Siret Nehri'ne karışır
Pijen	
Prut	Leh vilayetinden gelip Tuna nehrine karışır. Berrak renkli, büyük bir nehirdir.
Siret	Eflak ile Leh vilayeti arasında doğup Boğdan'dan geçip Kalas Kalesi'ne yakın Tuna'ya karışır.
Tuna	
Turla	
Vasiluy	Boğdan dağlarından gelip Tuna'ya karışır
Yişinoç	Leh vilayetinden doğup Siret Nehri'ne karışır.

II Ekonomi

Kışlar şiddetli olduğu için bağıcılık çok gelişmemiş ve bu nedenle şarap üretimi azdır. Bölgede ballı şerbetler, horilka rakısı, pivo, arpa suyu, med, yulaf ve çavdar suyu gibi içkiler yapılır.⁵ Bölgede, bal, yağ ve balmumu çok üretilir. Rakı ve beyaz francala ekmeği de yine öne çıkan ürünlerdendir. Eflak ve Boğdan'dan toplanan ballar Eminönü ve Balkapanı'nda satılır. Buralardaki dükkanların önünde bulunan binlerce bal fiçisinden yolda yürümek mümkün değildir [2, s. 572]. Nehir ve göllerinden balıkçılık da yapılan Boğdan'da Okna Dağı'ndaki tuz madeni de önemli bir ticaret ürünüdür. Okna Dağı, tuz madenlerinin olduğu bir bölgedir. Vamoş diye isimlendirilen bir yönetici tarafından idare edilen tuz madenlerinde esir ve suçlular çalıştırılmaktadır [3, s. 481].

Bölgenin en önemli geçim kaynağı hayvancılıktır. Yıllık binlerce küçükbaş ve büyükbaş hayvan İstanbul'a gönderilmektedir. Hatta İstanbul'daki sığır ve pastırma tüccarlarının çoğu Eflak ve Boğdanlıdır [2, s. 481].

Evliya Çelebi francala ekmeğinin ve rakının bol tüketildiğini söyler. Bölgede çok sayıda nehir ve göl bulunmasından dolayı balık da önemli besin kaynaklarından. Ayrıca bal ve yağ üretilmektedir. Pirinç, biber, tarçın ve karanfil gibi ürünler ise dışarıdan gelmektedir [3, s. 482].⁶

III. Sanat ve Mimari

III. 1. Kaleler

Seçova Hisarı: Eserde belirtildiğine göre eskiden Leh krallığına aitmiş ve daha sonra Boğdan Beyi ele geçirmiş. “Seçva” Boğdan dilinde sarp yer demektir. Yalçın bir kaya üzerinde bulunduğu için bu isim verilmiştir. Burası Boğdan diyarının bakımlı ve güzel tek kalesidir. Bu hisar, Hotin Kalesi'ne bir, Rıdvaniçe ve Kamanıçe Kalesi'ne ise iki konak uzaklıktadır. Hisarın güneyinde geniş bir ova vardır. Burunsuz Kostantin isyan ettiği dönem üç yüz Müslüman tüccarı bu hisara kapatmıştır. Osmanlı birlikleri geldiğinde kalenin yöneticisi hatman bu esirleri serbest bırakmıştır [3, s. 459-460].

Soroka Kalesi: Dinyester nehri kenarında küçük bir kaledir ve etrafında hasır örtülü bin hane mevcuttur [3, s. 229].

III. 2. Saraylar

Kurte Sarayı: Boğdan'da görev yapan beylerin eklemeler yapıp büyüttüğü bir saraydır. En çok emeği geçen ise Stefan Bey'in Yedikule'de hapsedilmiş babası Lipul Bey'dir. O, çok paralar harcayıp yüksek köşkler, havuz, hamam, şadırvan ve divanhaneler yaptırmıştır. Bütün pencereleri göle bakan sarayın etrafı beşgen taş duvarla çevrilidir. Yine etrafı hendeklerle çevrili sarayın kuzeyinde demir bir kapı bulunur. Sarayın önünde beşyüz civarı tüfekli gözcü odası, sarayın içinde üç yüz asker odası ve büyük bir divanhane vardır. Bu alan beş bin kişiyi alabilecek genişliktedir.⁷ Hizmetçi odaları rengarenk kiremitlerden yapılmış olan sarayın mutfak, kiler, saraçhane gibi bölümleri bakımlı ve temizdir [3, s. 474].

III.3. Manastır ve Kiliseler

Yaş şehrinde çok sayıda kilise olduğu anlaşılmaktadır.⁸ Evliya Çelebi bunlardan bazıları hakkında ayrıntılı bilgiler vermiştir.

Lipul Bey Manastırı: Renkli ve parlak taşlarla süslenmiş yeni bir yapıdır. Dokuz kemerli kubbeleri nakışlı olan kilise içinde çok güzel tasvirler vardır. Cennet, cehennem ve araf tasvirleri canlı ve ilgi çekicidir. Cennet tasvirinde, huri ve gılman, köşkler, gökyüzü ve eğlence meclisi; cehennem tasvirinde, gayya kuyusu, ateş, kötüler, yılan vb. hayvanlar, zebaniler; araf tasvirinde terazi, sırat köprüsü vardır. Kilisenin kapı tarafında arasat meydanında yaşananlar betimlenmiştir. Bir köşede Hz. İsa, Meryem Ana ve havarilerin resimleri vardır. Kilisenin iki kanatlı batı kapısı sedefkari ve gümüş kakmalıdır. Kilise içerisinde çok sayıda altın ve gümüşten buhurdan, şamdan ve kandiller ile İncil konacak değerli bir masa mevcuttur. Kilisenin dış duvarındaki parlak taşlar üzerinde çeşitli çiçek resimleri bulunur. Süslü ve nakışlı bu taşlar iyi bir işçilik örneğidir. Kilisenin avlusunda yüzden fazla papaz ve rahip odası mevcuttur. Bu odalarda üç yüzden ziyade din adamı konaklar. Kilisenin yüklü bir vakıf geliri olduğu için

mutfağında güzel yemekler pişirilip dağıtılır. Avlu duvarları hisar gibi sağlam olan bu yapının giriş kapısı üzerinde yüksek bir çan kulesi bulunur. Bir hamam kubbesi kadar büyük olan bu çanın sesi, bir konak öteden işitilir. Seyyah, kilisenin yapımı için on Mısır hazinesinin harcandığını söyler [3, s. 477].

Duna Manastırı: Stefan Bey'in⁹ annesi Duna Banu'nun¹⁰ adını taşıyan bu kilisede türlü değerli taşlarla süslenmiş bir sanduka vardır. Bu sanduka 1657 yılında Melek Ahmed Paşa zamanında Kumburgaz'da bulunmuştur. Sanduka'nın içinde, İstanbul Kalesi'ni ilk yapan Yanko ibn Madyan'ın kızı varmış. Üç bin yıldan beri vücudu bozulmadan kalmış. Yazar bu duruma yakından tanık olduğunu söyler. Boğdan Beyi Lipul, yirmi bin altın verip bu sandukayı Duna Kilisesi'ne getirir. Bu mermer sandukayı altın, gümüş, zümrüt gibi değerli taşlarla süsleyip gösterişli bir hale getirir [3, s. 480].¹¹

Menokola Manastırı: Şehrin dışında, Yorboski gölü kenarında bir yamaca kurulmuş, kale gibi sağlam bir manastırdır. Manastırda beş yüz civarı papaz ve din alimi görev yapar [3, s. 476].

Galata Manastırı: Yaş Gölü kenarında, etrafında hendekler olan bir manastırdır. Asma makaralı bir kapısı vardır. İsyan ettiği zaman Burunsuz Kostantin buraya sığınmıştır. O dönemde Tatarlar manastırı da basıp halkı isyana teşvik ettikleri için papazları da öldürmüştür [3, s. 476].¹²

IV. Gündelik Yaşam

Sanattan da anlayan bölge halkının bir kısmı ticaretle uğraşır,¹³ bir kısmı ise askerlik yapar. Çelebi, bölge insanın Horasan erenleri gibi sarhoş, işsiz güçsüz ve bekar dolaşmalarını aşırı içki tüketimine bağlar.¹⁴

V. Giyim kuşam

Yaş'ın meyhanelerinde "kazda" denilen hayat kadınları çalışır ve Bey'e yıllık altı kese mal verirler.¹⁵ Bu kadınlar yüksek ökçeli ayakkabılar, atlas ve kadife ipekli elbiseler giyip saçlarını dağıtıp güzelliklerini sergilerler. Şehrin diğer kadınları ise renkli ipek elbiseleri üzerine mavi peştemaller kuşanıp gezerler¹⁶. Başlarında Tatar kalpağı olan erkekleri, göğüs ve kol kısımları düğmeli dolamalar giyerler [3, s. 482]. Boğdan askerleri, çuka kollu yelek giyerler ve başlarında kalpak taşırlar [4, s. 429]. Eflak ve Boğdan halkının giyim tarzı birbirine benzemektedir.¹⁷

Sonuç

Boğdan Prenslığının tarihi, idari ve siyasi durumu, mimari ve coğrafi özellikleri, gelenek ve günlük yaşamlarına dair gözlemci bir bakış açısıyla ayrıntılı bilgiler sunan ve yer yer başka kaynaklara da göndermeler yapan Evliya Çelebi, sıradan bir yolculuk hikâyesi sunmaktan ziyade anlattığı bölgenin dokusunu araştırmacı titizliğiyle ortaya koymuştur. Bu doku aynı zamanda Osmanlı Devletinin Balkanlarda oluşturduğu iskan, kültür ve ekonomi politikaları hakkında panorama ortaya koyar. Örneğin kilise, saray ve camilerin bir arada oluşu Osmanlının bölgedeki gayr-ı müslim halkın varlığını unutmadığı anlamına gelir. Bölgeden vergi alıp özerk bir yapının kurulmasına izin vermesi fetih politikasının somut bir örneği olarak görülebilir.

Notlar

1. Eflak'a dair sunumda bölgedeki rütbe ve makam sahiplerine değinildiği için burada bahsedilmemiştir.
2. Çelebi'nin ziyaretinden yaklaşık yüz elli yıl sonra bölgeyi gezen Mac Michael: "Yaş, bir tepenin yamacına kurulmuştur. İçinden geçen nehir ilkbaharda taşıp tüm ovayı sular altında bırakır. Şehrin bir tarafı üzüm bağlarıyla çevrilidir. Şehir; kiremit kaplı, alçak ve eski tuğlalardan oluşan beyaz sıvalı evlerden oluşmaktadır. Caddelere döşenmiş olan kalaslar eski ve çürümüştür. Şehirdeki erkeklerin başında kalpak adı verilen Boğdan şapkası vardır. Bu kalpaklar Kırım'dan getirilen kuzu derisinden yapılmaktadır." bilgisini verir [6, p. 83].

3. Bükreş ve Yaş şehirlerinin 1820’li yıllarda bahçeli ve ağaçlarla çevrili evlerden oluştuğu ve tüm binaların tuğladan yapıldığı anlaşılmaktadır. Binaların hem iç hem de dış duvarları sıvalı ve beyaz badanalıdır. Çatılar genellikle ahşapla kaplıdır, nadiren kiremit kullanılmaktadır [8, s.89].
4. Bu kasabada bir gün konaklayan Paul de Alep, evleri şu şekilde tasvir eder: Ahşap kirişlerden oluşan yüksek üçken çatılı evlerin içinde tek ayaklı masa ve etrafında sandalyeler vardır. Birkaç mobilya olan bu evlerin duvarlarında kilim bulunur. Evin bir köşesinde “kubtor” adı verilen ocak vardır. Evler kışın bunlarla ısıtılır [1, p. 27].
5. Halepli Paul, bölgede pancar, maydanoz, soğan ve sarımsak gibi sebzelerin de yetiştiği ve bunların kış gelmeden hazırlanıp mahzenlere depoalandığı bilgisini verir [1, p. 59].
6. Rahip Paul, hoş kokulu güzel elmaları olduğu, şeftali, kiraz ve erik gibi meyvelerden şerbetler yapıldığını belirtir. Rahip ve yanındaki heyete ikram edilenlere bakıldığında bölgede badem, kayısı, kavun, ayva, armut gibi meyveler, kuru balık ve ahtapot, erişte, mercimek, fasulye, nohut ve bezelye gibi ürünlerin de tüketildiği anlaşılmaktadır [1, p. 60,65,86].
7. 1820’li yıllarda bölgeyi gezen Wilkonson; modern Avrupa tarzında inşa edilmiş evleri, kırk bin nüfusu, yetmiş kilisesi olan bir şehir olduğu, Voyvoda’nın sarayının dünyanın en geniş yapıları arasında yer aldığı, yarı Doğu, yarı Batı tarzında tasarlanmış sarayın büyük bir bahçesi bulunduğu ve sarayda binden fazla kişinin yaşayabileceği bilgisini verir [8, p. 87].
8. Rahip Paul 30 civarı kilise ve manastır olduğunu belirtir. Kaynaklarda 1646’da Yaş’ta 60 kilise 11 manastır olduğu söylenir [1, p. 66]. Yaş’ta bulunan sayısız kilise arasında özellikle George, Basil ve John adlı azizlere adanmış olanların ön plana çıktığını açıklayan Mac Michael, John kilisesinin dış çephesinin karmakarışık desenlerden oluştuğunu belirtir. Bunun sebebini de Tatarların bu kilisenin dış yüzeyindeki altın yaldızları eritmek için etrafında büyük bir ateş yakıp yağmalamalarına dayandırmaktadır [6, p.82].
9. Evliya Çelebi, Yaş’ta Boğdan Beyi Stefan’ın kendisi sayesinde gizlice Müslüman olduğunu, hatta birlikte öğle namazı kıldıklarını söyler [3, s. 471]. Tarihi kayıtlarda bunu destekleyecek herhangi bir bulguya rastlanmamaktadır.
10. 1639 yılında ölen Doamna Tudosca Bucioc kastedilmektedir.
11. Rahip Paul, Trei Ierarhi adındaki bu manastırı şu ifadelerle tasvir eder: Etrafı taş duvarlarla çevrili olan eşsiz ve güzel bir manastırdır. Giriş kapısının üzerinde çan ve saat kulesi bulunur. Manastırın ortasında taştan yapılmış bir kilise vardır. Bu kilisenin duvarları ustalık işi taştan heykellerle süslenmiştir. Burada biri kuzey ve diğeri güneyde olmak üzere iki tane yüksek kule mevcuttur. İki kapısının üzerinde yuvarlak kemerli çok yüksek ve dar birer pencere göze çarpar. Batı kapısı haç şeklindedir ve üzerinde kıyameti tasvir eden bir tablo asılıdır. Bundan sonra ise dünya canlılarını ve Hristiyan inancını resmeden tablolar yer alır. Duvarın bir tarafında voyvodanın oğulları ve ilk karısının mezarının bulunduğu nişler vardır. Buradaki her duvarda ikişer yuvarlak kemerli dört pencere bulunur. Ayrıca Vasile Lupu, hanımı ve ölen üç oğlunun portreleri asılıdır. Çıkış kapısının solunda etrafı melek ve havarilerle çevrili İsa portresi mevcuttur. İki sekizgen sütun arasından nefe girilmektedir. Bu koridorda yukarıdan aşağıda altın çubuklar sarkıtılmıştır. Nefin bir tarafında yüksek basamaklı, üzeri gölgelikli ve altın varaklarla süslü bir sandalye yer alır. Buradaki zemin ve basamaklar kırmızı örtüyle kaplıdır. Gölgeliğin üzerinde bir haç ve iki kartal figürü vardır. Sandalyenin sağında ise sütunları sanatsal heykellerle kaplı bir kemer bulunmaktadır. Buranın ortasında Bulgaristan’dan getirilen içi ve dışı süslenmiş St. Paraschiva’nın kalıntılarının olduğu ağzı açık bir sanduka bulunur. İyi korunmuş olan bu sanduka için iki bin kuruştan fazla para ödenmiştir. Sandukanın altında bulunduğu kemerin bir tarafına azizin gömüldüğü yer ve Türklerin onu buraya nasıl taşıdıkları tasvir edilmiştir. Yüksek koridorun içinde iki yuvarlak apsis vardır. Buradaki yüksek kubbelerin birinde İsa’nın resmi vardır. Bu bölümün ortasındaki kubbede 16 parçadan oluşan yaldızlı ve gümüş bir avize asılıdır. Her apsisin duvarlarında yuvarlak kemerli ikişer pencere vardır. Sunağın önünde, tasarım ve işçilik bakımından eşsiz dördü sarı pirinç ve ikisi gümüşten büyük şamdanlar yer alır. Ayrıca altın ve gümüşten tanrı ve Meryem ikonaları mevcuttur. Apsisin etrafı

- iç içe geçmiş, altın varaklarla süslü kemer ve sütunlarla çevrilidir. Buralarda çeşitli tablolar asılıdır [1, p. 47-49].
12. Rahip Paul manastırı şu şekilde anlatır: Göl kenarında, tuğladan inşa edilmiş, iki ince kuleli bir manastırdır. Biri güneyde, diğeri kuzeyde olmak üzere iki kapısı vardır. Her kapının üzerinde uzun bir pencere bulunur. Ayrıca batı duvarında yüksek iki pencere daha bulunur. Apsis, dört sekizgen sütunludur ve taştan inşa edilmiştir. Tavanında avize asılıdır. Sağ sütunun önünde Petru Şchşopol'un koltuğu ve koltuğun tepesinde bir haç ve iki kartal bulunur. Apsisin duvarlarında Voyvoda Petru, karısı ve kızının resimleri yer almaktaadır. Sunak ise üstünde üç pencere bulunan kemerli bir alandır. Sunağın üzerinde çiçeklerle süslenmiş ahşap bir saçak vardır. Tepesinde yıldızlı ahşap bir avize yer alır. Burada biri altın diğeri gümüş iki ikona mevcuttur. Sunağın önünde güzelce hazırlanmış dört altın yıldızlı şamdan bulunur [1, p. 51-52].
 13. Evliya Çelebi kadınların iş hayatında önemli bir görev üstlendiğini söyler. Aynı şekilde Rahip Paul de hazırladıkları yiyecek ve içecekleri kadınların sattığını ifade eder [1, p. 56].
 14. Rahip Paul, Boğdan halkının kötü olduğu, bölgede yaşayanların hırsız ve katil olduğu, sadece Vasile Lupu'nun 23 yıllık iktidarında on dört binden fazla hırsızın ölüme mahkum edildiğini belirtir. Hırsızlık yapan önce falakaya yatırılmış, ikincide bir kulağı, üçüncüde diğerkulağı kesilirmiş, dördüncü defa olursa idam edilirmiş. Paul; kadın ve kızların da çok iffetli olmadığını, Voyvoda'nın onların burunlarını kesmekten, suçlarını ifşa etmekten ve binlercesini boğmaktan bıktığını söyler. Ayrıca bölge halkının oruç tutmayıp ibadet etmediğini sadece ismen Hristiyan olduklarını, güne meyhanede ilk başlayanların da rahipleri olduğunu ifade eder. [1, p. 55-58].
 15. Daha sonraki dönemlerde buna benzer bir durumun Bükreş'te de olduğu gözlenmektedir. 19. yüzyılın başlarında Wilkinson; tatil günlerinde erkeklerin genelde içki dükkanlarında fahişelerle vakit geçirdiği ve Bükreş'te fahişe sayısı o kadar fazladır ki kişi başı vergi alınmasının dahi planlandığını söyler [8, p.143].
 16. Rahip Paul, bölge halkının giyim kuşamıyla ilgili şu bilgileri veriyor: Saçları örgülü olan kadınlar, bu örgüyü tepesinde bir yumak gibi toplar. Avrupalılarınkine benzer kıyafetler giymektedirler. Hepsinin omzunda Bursa ve Halep şalı vardır. Zenginler başlarına pembe ve beyaz toka takarlar. Genç kızlar da saçlarını örüp kıvrıkcık yaparlar ama kızların saçları püsküllü değildir. Genç kız ve kadınlar bu şekilde ayırt edilir. Dul kadınlar siyah baş örtüsü takarlar ve rahibelere benzer şekilde giyinirler. Küçük çocuklar ise çıplak gezerler [1, p. 28].
 17. Sonraki dönemlerde giyim-kuşamda Osmanlı kültürünün etkisi hissedilmektedir [7, s.19]. Bol dökümlü cübbeler giyen, kimi sakallı, kimisi sadece bıyıklı boyarlar; sokaklarda Tatar semerli ve üzengili atlarıyla veya Viyana'da üretilen at arabalarıyla dolaşırlar. Bu arabaları süvari üniforması giymiş arabacılar sürer. Bu arabalar iki at tarafından çekilmektedir ve sokağın tamamını kapatacak kadar da geniştir. Arabaların arkasında doğu tarzında giyinmiş, başlarında sarık olan, tabancalı ve kuşaklarında hançer bulunan ve ellerinde efendilerinin uzun kehribar ağızlı Türk pipolarını taşıyan binekli uşaklar vardır. Mac Michael, Doğu ve Batı kültürü karışımı olan bu giyim tarzını gülünç bulmaktadır. Boyar'ın sanki bir Osmanlı gibi göründüğünü belirtir [6, p. 83]. Yine aynı dönemde sıradan halkın giyimi ise şu şekildedir: Erkekler beline sıkı bir deri kemerle bağlanmış bir tür bol pantolon, ayaklarına keçi derisinden yapılmış sandalet giyerler. Giysinin üst kısmı, kalın pamuklu kumaştan dar bir yelek ve üzerine kısa bir ceketten oluşur. Kadınlar, boyundan ayak bileklerine kadar açık renkli kalın pamuklu kumaştan elbise giyerler ve genelde yalın ayak gezerler [8, p.158-159].

Kaynakça:

1. Alexandrescu, M. M.-Dersca Bulgaru [1976]. "Paul de Alep", *Călători Străini Despre Tările Române Vol IV*, Editura Științifică și Enciclopedică: Editura Academiei Române, București, 1976, p. 1-2.

2. Dankoff, R. & Kahraman, S. A. & Dağlı, Y. [2006]. *Evliya Çelebi Seyahatnamesi I. Kitap, Topkapı Sarayı Kütüphanesi, Bağdat 304 Numaralı Yazmanın Transkripsiyonu-Dizini*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
3. Kahraman, S. A. [2010]. *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnamesi 5/2*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
4. Kahraman, S. A. [2010]. *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnamesi 6/2*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
5. Kahraman, S. A. [2011]. *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnamesi 7/2*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
6. Mac Michael, W. [1819]. *A Journey from Moscow to Constantinople*. London: John Murray.
7. Sözen, Z. [2002]. "Osmanlı Kültürünün Eflak ve Boğdan'ın Yaşamına Etkisi", *Türkler*, C. 12, s. 15-22.
8. Wilkinson, W. [1971]. *An Account of the Principalities of Wallachia and Moldavia*, New York: Arno Press & The New York Times.

УДК [821.161.1:821.512.161].09-34

МЕЖДУ ВОСТОКОМ И ЗАПАДОМ: ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В РУССКОЙ И ТУРЕЦКОЙ ПРОЗЕ XXI ВЕКА

Мирзафарова Рамида Натиг,
доцент кафедры Теории литературы
Бакинский Славянский Университет
Баку, Азербайджан
e-mail: ramidam@gmail.com
orcid. Id : 0000-0002-8192-8120

Abstract: This article presents a comparative analysis of two contemporary novels rooted in distinct religious and cultural traditions: Maya Kucherskaya's "Auntie Motya" from Russia and Elif Shafak's "The Forty Rules of Love" from Turkey. It argues that despite their different settings—an Orthodox Christian parish in Moscow and a transnational narrative spanning Sufi mysticism—both authors employ the family as a central microcosm for exploring profound social and existential crises. The study focuses on their parallel examination of female identity trapped within patriarchal structures, the transmission of personal and collective trauma, and the individual's search for authenticity. Crucially, the article contrasts the authors' narrative methodologies: Kucherskaya adopts the lens of a sociologist and psychologist, offering a critical, grounded portrayal of institutional religion and internal conflict. In contrast, Shafak assumes the role of a poet and preacher, using mystical philosophy and allegory to advocate for love as a universal, transformative force. Through this comparison, the article highlights how both writers address a universal human yearning for meaning, yet articulate it through divergent literary modes—one of sober introspection and the other of spiritual romanticism—thereby enriching the global discourse on faith, gender, and society.

Keywords: Comparative literature, contemporary novel, family saga, female identity, Sufism, mysticism, trauma, patriarchy, spiritual crisis, post-secularism.

На сегодняшний день написано множество романов в русской литературе, которые относятся к XXI веку. В современных романах затрагиваются множество тем с исторической проблематикой, где с ракурса XXI века перечитывается и переиначивается история. Особенно писатели XXI века в романах уделяют огромное внимание вопросу, «современной женщины» в обществе.

В современных романах XXI века авторы пытаются раскрыть психологию своих героев, обращая внимание на действия, совершаемые поступки, на поведение, на мысли и слова своих героев. Раскрывая психологию героев, главным образом писатели обращают внимание на реакцию, на поведение героя в той или иной ситуации. Большую роль в раскрытие образа играет и его поведение ведь в поведение заключается эмоциональное восприятие человека действительности. И во многих случаях это оказывается фоном источником конфликтов. Поведение героя раскрывается на протяжении всего романа. Иногда действие героев отражает их душевное состояние – это оказывается для писателя единственным средством раскрытия внутреннего мира изображаемых образов.

Умело раскрытый психологизм в русских романах XXI века сильно отличает их от романов предыдущего поколения.

К одному из самых читаемых романов XXI века можно отнести роман **«Тетя Мотя»** Майи Кучерской. Автор этого романа умелый прозаик, филолог, а также профессор Высшей школы экономики. Автор старалась создать в своем произведении «Анну Каренину XXI века».

Так один из романов Майи Кучерской **«Тетя Мотя»** (2012) описывает семейную жизнь женщины, которая одинока в браке. В поисках своего душевного равновесия и женского счастья главная героиня ищет своего единомышленника и вдохновителя по жизни. Работа семейная жизнь и любовная связь тесно переплетаются между собой. Если обратить внимание на имя сына, то ребенка зовут Артем, которого в семье называют Теплым. Одно его имя символизирует нехватку теплоты и внимания в семье: «Только Теплый бежал ей навстречу по коридору, обнимал ее, как один он и мог» [1, С.212]

Автор романа умело переплел любовную тематику и историческими фактами. Тетя Мотя, читая письма бывшего учителя Сергея Петровича Голубева, адресованные ей, восхищается счастьем семьи Адашевых, которые прошли через исторические трудности революции, войну, репрессии и не утратили любовь.

Майя Кучерская о своем романе на одном из онлайн-конференции проводимой РИА Новости отзывалась так «роман "Тетя Мотя" посвящен темам, по поводу которых переживают все, но вслух их не обсуждают» [2]. Действительно, она затрагивают тему-проблему современной женщины в современном развитом обществе.

"Любопытно, что никто из моих читателей не написал, что "Тетя Мотя" – это "женская проза". Этот ярлык удобен критикам. Он освобождает их от необходимости читать вторую половину романа – историческую, не имеющую никакого отношения к женским любовным романам. Реакция читателей гораздо более непосредственна: читатель не ангажирован, никому ничего не должен, он высказывает то, что думает и чувствует. В результате так получилось, что для себя гораздо больше ценного я нашла в читательских откликах», – сказала Кучерская [2].

Автор в каждом своем герое показывает любовь в той или иной мере. Читая роман, мы можем обратить внимание на отрывок, где Тетя Мотя говорит о том, что «женщин хоть как-то природа формирует, все-таки они носят, рожают детей, потом кормят их, заботятся, и это наполняет их жизнь» [1, С.196]. В конце романа автор показывает свою героиню уже нашедшую свою любовь в новорожденном ребенке и словами «Здравствуй, моя любовь» заканчивает роман.

Тема любви занимает большую часть в произведении. Главная героиня размышляет: «Ну, – задумалась Тишка, – женятся либо по большой любви, либо по легкомыслию» [1, С.196]. В романе развитие внутреннего душевно-психологического конфликта главного героя идет медленно поэтапно. Он как бы созревает в ней событиями, элементами, манерами. В начале романа мы можем проследить, как главная героиня в общении Ланиным обращает внимание на то, как ее зовут «Ах вот как, вот как меня зовут» [1, С.126]. Усталая от обыденной семейной жизни, от «домашнего» мужа Марина -

главная героиня романа в поисках счастья размышляет: «Вот оно, оказывается, из чего сделано, человеческое счастье – из густого светящегося воздуха, сквозь который нужно плыть очень медленно, на легкой лодке, чтобы не наткнуться на дерево, угол дома, фонарь, людей» [1, С.128].

Ожидание своего счастья, не давала ей покоя: «Тетя ждала последнего намека судьбы, едва слышного – но она бы различила! – зова, чтобы перевезти вещи, переехать из старой в новую, свежую, творческую жизнь, полную любви и счастья» [1, С.253].

Внутренняя борьба Тети Моти начинается с общения со встречи с Ланином. Постоянный внутренний конфликт, происходящий в ней, возникающие вопросы не давали ей покоя: «Почему меня преследуют закрытые двери? Почему никогда нельзя вернуться назад? Почему нет возврата к лучшему в прошлом, лучшему, лучше которого не было и уже никогда не будет? Коля!!!» [1, С.501].

Внутренне состояние главной героини толкает ее к поискам, ищет возвышенности в противоположном поле. Она одинока в своих размышлениях, ее не поддерживает даже близкая подруга – Тишка. При встрече она ее говорит, о своем состоянии: «Не стерпится никогда! Вместо этого все овражки, рытвины, которые в глупом юном возрасте так легко было перепрыгнуть, с годами только углубляются, превращаются в пропасти без дна» [1, С.194]. После встречи в кафе с Ланином Тетя Мотя понимает, что «услышала в себе спокойный, заторможенный, но страшно твердый голос» [1, С.155]. Ей нужен был толчок и этим толчком оказался Ланин. Она признается себе «<...> я люблюсь им, вижу в нем человека!» [1, С.195]. Этот внутренний в ней происходящий конфликт толкает ее на супружескую измену. Она опустошена, обыденность доводит ее до печали: «<...> я не люблю свою жизнь, не люблю свою работу, не люблю своего мужа, а люблю совсем другого человека, и единственный способ, вы следите за моей мыслью, убежать от этого удушливого кошмара – читать ваши письма, уходить с головой в чужую далекую жизнь, вылетать в форточку хоть на час» [1, С.308].

Автор не раз душевное состояние главной героини выражает явлениями природы: «... как же Тетя любила это краткое время, время юности ожиданий, набухших почек, но сейчас даже нараставший свет не радовал, только давил – несовпадением. У нее-то внутри продолжалась разруха, расслаивались и сыпались стены, под ногами хлюпала жидкая черная грязь» [1, С.347].

Интересно отношение автора к своим героям. Тетю Мотю она не поддерживает, но открывает для нее всегда двери, к Коле автор относится философски, словами Мао Цзы. Иногда, даже по-детски: «Коля ощущал только ту же испуганную слабость, мальчика обиженного, которому, если честно, хотелось, чтобы она лучше просто обняла его, прижала к сердцу, чмокнуло в ухо» [1, С.239-240].

Другого героя романа – Ланина она показывает интеллектуально развитого, с интересным глубоким мировоззрением человека, который любит не только свою работу, но и путешествия и китайскую поэзию. И здесь автор показывает героя в поисках не только любви, понимания, но и поиска самого себя через путешествия и литературу. Этот человек разбудил в Тете Моте, давно забытые спящие чувства к окружению: «Тетя радовалась этому уличному сумраку, с ним был заметней внутренний, поселившийся в ней свет...» [1, С.182]. Ланин оказался этим ярким светом для Марины (Тетя Мотя). В другом месте романа мы читаем: «Тетя слушает его не дыша, ей кажется – да, да, и она вслед за ним видит» [1, С.164]. Она соглашается на все ради него, ради своей любви, ради своего душевного и женского счастья. Она понимает, как зависима от него, как привыкла к нему. За сколько лет в ней наконец пробудились женские чувства: «Ведь, в конце концов, Тетя приняла все его условия, приняла, потому что не в силах была его потерять, не умела жить без его утренних приветствий, вечерних прощаний, постоянного присутствия и, чего уж там, без не таких уж частых, но желанных свиданий» [1, С.347].

Любовь для Моти – это, когда «ты начинаешь любить другого, как самого себя, потому что он и есть ты. По силе очень похоже на влюбленность, но спокойнее, трезвее. Это процесс мистический, в нем тоже принимают участие высшие силы, куда денешься, но они действительно подключаются и претворяют эти отношения, отношения двоих в одно» [1, С.203]. И в другом месте романа она размышляет: «Во-вторых, это великое и сильное, как ты говоришь, чувство как раз и открывает ценность другого человека. Мужа не полюбила так, как следовало, так хоть тут научаешься любить правильно, жертвенно, становишься зрячим. Великое и прекрасное чувство, – усмехнулась Тетя, – открывает в другом его красоту. Любя, я перестану видеть видимое – и вижу, каким он должен был стать, и ребенка в нем, душу его детскую вижу...» [1, С.356].

Постепенно для него Марина становилась целым миром, и он это осознал: «... собирает его разорванного на куски, точно желтый чаек и потрескавшийся голос учителя. И она дарит мир. Но это и опасно! Как опытный воин, он видел эту смертельную опасность, он всегда это знал – расслабляться нельзя, ни с кем, ни при каких обстоятельствах, но все больше и больше расслаблялся» [1, С.328].

Тема свободы не раз проходит красной нитью через все произведение. Свободу ищет главная героиня Марина. Так, в одном месте мы читаем: «Освобожденная душа летит в облаке. Облако – ее самолет, облако-грусть, или, как они теперь говорят, грусть, грусть» [1, С.263]. Ее размышления о свободе можем встретить и в другом месте произведения: «Любовь – это свобода. В том числе от правил» [1, С.359] и в разговоре со своей близкой подругой: «Свобода. Я люблю без оговорок, без условий, просто так, Тишка, ни за что!» [1, С.362].

Тетя Мотя поняла смысл жизни, заключенной в любви и понимании. Она ясно понимала, что «жизнь не была неподвижной – все время что-то менялось, развивалось, двигалось, и, желая или не желая этого, Тетя тоже двигалась вперед. И перемещаться по этому любовному пути можно было либо вверх, все выше, выше (или глубже, что одно и то же) ...» [1, С. 347-348].

Схожие мотивы обнаруживаются и в турецкой литературе, в частности в творчестве современной писательницы Элиф Шафак. Значительное место в её прозе занимает исследование частной жизни человека, особенно женщины. Судьбы нескольких поколений становятся способом создания ярких и сильных женских характеров. В таких известных романах, как «Сорок правил любви» и «Честь», центральными становятся темы семьи, исторической памяти и личной травмы.

Главная героиня романа Элиф Шафак «Сорок правил любви» Элла тоже была в поисках любви. Так, «Она жалела, что не сумела правильно распорядиться своей жизнью... В душе у нее много любви, но кому она нужна?» [3].

Объединяет произведения Майи Кучерской и Элиф Шафак гуманистическое исследование семьи как социальной ячейки. Для обеих писательниц род и семья выступают микромоделью общества, в которой происходит столкновение личного и общественного. Однако рассматривают они этот институт сквозь призму разных религиозных и культурных традиций. Так, Элиф Шафак в романе «Сорок правил любви» уделяет большое внимание мистике и философии суфизма. Проблема диалога «Востока и Запада» раскрывается здесь через проповедь вневременной духовной мудрости. В то время как Кучерская смотрит на мир своих героев глазами психолога и социолога, детально анализируя их внутренние конфликты и социальные связи, Шафак часто воспекает преображающую, божественную силу любви, ведущую её персонажей к преодолению кризисов.

Библиография:

1. Кучерская М.А. Тетя Мотя. Роман. Москва, Издательство АСТ, 2015, 506 с
2. <https://ria.ru/20131121/978743543.html>
3. https://loveread.ec/read_book.php?id=17187&p=9

УДК 378.016:821.512.161.09-31

ХУДОЖЕСТВЕННО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ РОМАНА Р. Н. ГЮНТЕКИНА «КОРОЛЁК – ПТИЧКА ПЕВЧАЯ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Мурсалиева Хураман

Кандидат филол. наук, конференциар-университар

Бакинский славянский университет,

Баку, Азербайджанская Республика

e-mail: Xuraman.Mursaliyeva@mail.ru

orcid id: 0009-0001-0331-4449

Abstract

The article presents an artistic and structural analysis of Reşat Nuri Güntekin's novel *Çalıkuşu* (The Wren) in the context of its use in educational practice. The study examines the compositional features of the novel, its system of characters, and the narrative techniques employed in revealing the work's ethical and ideological content. Particular attention is paid to the image of the protagonist, Feride, as a bearer of humanistic values and a moral ideal, as well as to the dynamics of her inner development. The article substantiates the pedagogical potential of the novel, highlights the possibilities of its study within literature courses and intercultural education, and proposes approaches to textual analysis aimed at developing analytical thinking and moral-aesthetic perception of literary works.

Keywords: Reşat Nuri Güntekin, *Çalıkuşu*, artistic and structural analysis, narrative techniques, system of characters, moral values, pedagogical potential, literary education, intercultural education

Роман Р. Н. Гюнтекина «Королёк – птичка певчая» занимает особое место в истории турецкой литературы XX века и сохраняет устойчивый интерес в гуманитарном образовании благодаря сочетанию социальной проблематики, психологической глубины и выразительной художественной формы. В образовательной практике филологических направлений данный текст представляет значительный потенциал как объект комплексного художественного анализа, позволяющий формировать у студентов навыки интерпретации, структурного и семантического прочтения художественного произведения.

Актуальность обращения к роману Р.Н.Гюнтекина в рамках подготовки студентов-филологов обусловлена, с одной стороны, расширением круга изучаемых национальных литератур, а с другой – необходимостью осмысления универсальных нравственно-эстетических проблем в их художественном воплощении. Роман «Королёк – птичка певчая» органично сочетает черты реалистической поэтики с элементами лирической исповедальности, что делает произведение удобным материалом для анализа композиции, системы образов, нарративных стратегий и мотивной структуры.

Цель настоящей статьи – выявить художественно-структурные особенности романа Р. Н. Гюнтекина «Королёк – птичка певчая» и определить возможности его использования в образовательной практике на занятиях по художественному анализу текста.

Задачи исследования включают: рассмотрение романа в культурно-литературном контексте; анализ его композиционной и нарративной организации; выявление системы образов и ключевых художественных доминант; осмысление нравственно-эстетического

содержания произведения; определение методических возможностей работы с романом в студенческой аудитории.

Методологическую основу исследования составляют структурно-семантический, нарратологический, образно-мотивный и культурно-исторический подходы, традиционно применяемые в практике филологического анализа художественного текста.

Научная новизна статьи заключается в комплексном рассмотрении романа «Королёк – птичка певчая» как модели художественно-структурного анализа в образовательной практике, а также в акценте на его методическом потенциале в системе подготовки будущих филологов.

Роман Р. Н. Гюнтекина в литературном и культурном контексте.

Решад Нури Гюнтекин является одной из ключевых фигур турецкой литературы первой половины XX века, чьё творчество формировалось в условиях интенсивных социальных и культурных трансформаций. Его проза во многом отражает процессы модернизации турецкого общества, конфликт традиционных ценностей и новых социальных установок, что придаёт произведениям писателя ярко выраженную социально-нравственную направленность. А рассматриваемое нами «произведение изначально планировалось автором как пьеса в четырёх действиях «Дочь Стамбула». Однако по ряду причин пьеса не была принята в театре, для показа в котором она предназначалась, и автор вынужден был оформить её в роман под названием «Çalikuşu» («Королёк-птичка певчая»)). [1,25]

Роман «Королёк – птичка певчая» традиционно рассматривается как социально-психологический роман с элементами романа воспитания. В центре повествования – судьба молодой женщины, проходящей путь нравственного и личностного становления в условиях социальных испытаний. Такой типологический синтез позволяет рассматривать произведение как репрезентативный пример реалистической прозы, ориентированной на анализ внутреннего мира личности.

В культурном контексте роман отражает важнейшие проблемы эпохи: положение женщины в обществе, соотношение личного счастья и общественного долга, значение образования и служения. Эти аспекты делают текст актуальным для анализа в современной аудитории, поскольку они сохраняют универсальный характер и открыты для интерпретации.

Структурная организация романа.

Композиция романа «Королёк – птичка певчая» отличается продуманной художественной целостностью и внутренней логикой развития повествования. В основе структуры лежит сочетание линейного сюжетного разрешения с ретроспективными вставками, что позволяет автору постепенно раскрывать прошлое героини и мотивировать её поступки. Подобная организация текста способствует формированию эффекта исповедальности и усиливает психологическую достоверность повествования.

Особое значение в композиции романа имеет дневниковая форма изложения, задающая субъективную перспективу рассказа. Повествование от первого лица позволяет сосредоточить внимание читателя на внутреннем мире главной героини Фериде, её эмоциональных переживаниях, сомнениях и нравственных поисках. «Прошли годы. И вот сейчас, в чужом городе, в незнакомой гостинице, я одна в комнате и пишу в дневнике все, что могу вспомнить. Пишу только для того, чтобы победить ночь, которая, кажется, длится вечность!.. И опять, как в далеком детстве, я тереблю свои волосы, опускаю прядь на глаза...» [2] Для художественного анализа в образовательной практике данный аспект представляет особую ценность, поскольку даёт возможность рассмотреть специфику субъективного нарратива и его влияние на интерпретацию образа героя.

Нарративная стратегия романа ориентирована на постепенное раскрытие характера через внутренний монолог и рефлексию. Автор избегает прямых оценок,

предоставляя читателю возможность самостоятельно осмысливать поступки героини. Такой приём способствует формированию аналитического чтения и позволяет использовать текст для развития интерпретационных навыков студентов.

Хронотоп романа отличается подвижностью и символической насыщенностью. Пространственные перемещения Фериде – из столичной среды в провинциальные города и сельскую местность – отражают не только этапы её жизненного пути, но и внутреннюю эволюцию личности. Каждое новое пространство становится своеобразным испытанием, раскрывающим социальные и нравственные противоречия эпохи. Временная организация текста также подчинена задаче художественного развития образа, подчёркивая постепенность и длительность процесса нравственного становления.

Сюжетная динамика романа строится на чередовании жизненных испытаний, каждое из которых становится этапом внутреннего взросления героини. Конфликтные ситуации не носят внешне драматического характера, однако обладают значительной психологической глубиной. Подобная структура подчёркивает воспитательный характер произведения и делает роман особенно продуктивным для анализа в рамках курса по художественному анализу текста.

Система образов и художественные доминанты

Образ Фериде является смысловым и композиционным центром романа. Её характер раскрывается в динамике, через систему поступков, переживаний и внутренних конфликтов. Художественная целостность образа достигается за счёт сочетания внешней активности и глубокой внутренней рефлексии. Второстепенные персонажи выполняют важную структурную функцию, формируя социальное и нравственное окружение героини. Каждый из них представляет определённый тип мировоззрения или жизненной позиции, что позволяет рассматривать систему образов как многоуровневую модель общества. Все основные сюжетные линии либо непосредственно связаны с ней, либо раскрываются через её восприятие и жизненный опыт. Система персонажей организована по принципу соотнесённости с главной героиней: каждый из второстепенных образов выполняет функцию контраста, дополнения или испытания для её характера.

Уже с первых глав романа Фериде предстает как живая, импульсивная, свободолюбивая натура. Однако по мере развития сюжета эта внешняя лёгкость усложняется глубоким внутренним драматизмом. Таким образом, образ героини становится средством изображения процесса взросления личности.

Структура романа во многом определяется биографическим принципом: повествование следует жизненному пути Фериде. Пространственные перемещения героини (Стамбул, анатолийские города и деревни) формируют особый хронотоп странствия, который одновременно выполняет сюжетную и символическую функции.

Каждый новый этап пути Фериде – это не только смена декораций, но и новый уровень её нравственного опыта. Композиция романа приобретает характер своеобразного духовного путешествия, в центре которого находится героиня. И потому среди ключевых мотивов романа особое значение имеют мотив пути, мотив служения и мотив испытания. Они формируют сквозную семантическую линию произведения и способствуют его интерпретации в нравственно-философском ключе. Символика образа «королька» подчёркивает хрупкость и внутреннюю силу героини, а также лирическое начало текста.

Нравственно-эстетическое содержание романа

Нравственно-эстетическое содержание романа «Королёк – птичка певчая» формируется на пересечении личной судьбы героини и социально-исторических обстоятельств эпохи. Центральное место в произведении занимает проблема личной ответственности человека за свой жизненный выбор, а также вопрос соотношения долга и чувства, внутренней свободы и социальных ограничений.

Образ Фериде воплощает идею нравственной стойкости и духовной независимости. Героиня проходит сложный путь самоопределения, сталкиваясь с несправедливостью, одиночеством и необходимостью жертвы. Важным аспектом художественного решения является отказ автора от идеализации персонажа: внутренние противоречия и сомнения Фериде подчёркивают подлинность её нравственного поиска и делают образ психологически убедительным. «Несмотря на все беды, случившиеся с ней, девушка смогла всё преодолеть и найти достойный выход из всех невзгод. Трудности жизни закалили характер главной героини романа и сделали её сильной духом, самодостаточной представительницей женской половины общества того времени, что само по себе являлось большой редкостью...». [3]

Любовная линия Фериде и Кямрана занимает особое место в художественной структуре романа и выполняет важную сюжетно-композиционную функцию. Их отношения являются не только эмоциональным фоном повествования, но и одним из ключевых факторов формирования внутреннего конфликта главной героини.

Чувство Фериде к Кямрану зарождается в пространстве детства и юности, что придаёт ему оттенок искренности и идеализации. Однако по мере развития сюжета романтическое начало подвергается серьёзному испытанию, обнажая противоречие между эмоциональной привязанностью и нравственными принципами героини.

Измена Кямрана становится переломным моментом в развитии романа. Этот эпизод выполняет структурообразующую функцию, выступая своеобразным композиционным узлом, после которого меняется направление повествования. Именно разрыв с Кямраном становится причиной ухода Фериде из привычного мира и запускает мотив странствия, определяющий дальнейшее развитие сюжета.

Важно подчеркнуть, что любовная линия в романе лишена мелодраматической завершенности. Р.Н.Гюнтекин сознательно смещает акцент с внешнего разрешения конфликта на внутренний выбор героини. Фериде отказывается от личного счастья в пользу сохранения собственного достоинства и нравственной автономии, что подчёркивает её духовную зрелость.

Финальное сближение Фериде и Кямрана не нивелирует пройденного героиней пути. Напротив, оно выявляет асимметрию жизненного и духовного опыта персонажей. Если Фериде проходит путь страдания, самоотречения и внутреннего роста, то Кямран осознаёт ценность утраченного лишь постфактум. Таким образом, любовная линия становится средством раскрытия центральной идеи романа – утверждения нравственной самостоятельности личности.

Эстетическое своеобразие романа проявляется в органичном сочетании реалистического изображения действительности с лирической интонацией повествования. Лиризм дневниковой формы смягчает социальную остроту проблематики и создаёт эмоционально насыщенное художественное пространство. Такое соединение эстетических начал позволяет рассматривать роман как пример гармоничного взаимодействия формы и содержания.

Особую роль в нравственно-эстетической структуре произведения играет мотив служения. Педагогическая деятельность героини приобретает символическое значение и осмысливается как форма нравственного подвига. Через данный мотив раскрывается авторская концепция ценности бескорыстного труда и внутренней преданности своему делу.

В образовательной практике анализ нравственно-эстетического содержания романа способствует формированию у студентов представления о художественном тексте как о целостной системе ценностей. Осмысление связи эстетической формы с нравственной проблематикой позволяет глубже понять специфику реалистической поэтики и механизмы художественного воздействия литературы на читателя. Роман в образовательной практике

В системе занятий по художественному анализу текста роман «Королёк – птичка певчая» может быть использован как материал для комплексного анализа, включающего композиционный, образно-мотивный и ценностно-смысловой уровни.

Работа с текстом позволяет формировать у студентов навыки анализа нарративной структуры, выявления художественных доминант и интерпретации символических образов. Особое значение имеет обсуждение нравственной проблематики романа, способствующее развитию аналитического и критического мышления.

Использование романа в студенческой аудитории также открывает возможности для межкультурного анализа и сопоставления с произведениями национальной и мировой литературы, что расширяет филологический кругозор.

Проведённый анализ показывает, что роман Р. Н. Гюнтекина «Королёк – птичка певчая» обладает значительным художественно-структурным и образовательным потенциалом. Его композиционная целостность, выразительная система образов и глубокое нравственно-эстетическое содержание делают произведение ценным объектом изучения в рамках подготовки студентов-филологов.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с углублённым сравнительным анализом романа в контексте мировой литературы, а также с разработкой методических моделей его преподавания в системе высшего образования.

Библиография:

1. Abir Nihan. Çalıkuşu'nun hikâyesi (тунецкий) // Mimar Sinan Güzel sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi : диссертация. - 2012.
2. Р.Н.Гюнтекин. «Королёк – птичка певчая» <https://www.litres.ru/book/reshad-nuri-guntekin/korolek-ptichka-pevchaya-137236/chitat-onlayn/>
3. Адыгёзалова М. Н. Образ волевой женщины в произведении Решата Нури Гюнтекина «Королёк – птичка певчая» <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-volevoy-zhenschiny-v-proizvedenii-reshata-nuri-gyuntekina-korolyok-ptichka-pevchaya/viewer>

CZU 821.512.161.09.06-1

YILMAZ GRUDA'NIN *KUYUMCULAR* ve *KUYUMCULAR GÜNLÜĞÜ* ESERİNDE BEHÇET NECATİGİL'İN İMGESEL TEMSİLİ

Yılmaz Çebin, Burcu,
Dr./Turkish Language
and Literature,

ESOGU, Eskişehir, TR/CSU, Comrat, RM
e-mail: burcuyilmazcebin@gmail.com
orcid id: 0000-0002-3901-1036

THE IMAGINARY REPRESENTATION OF BEHÇET NECATİGİL in YILMAZ GRUDA'S *KUYUMCULAR* and *KUYUMCULAR GÜNLÜĞÜ*

Abstract

This study aims to examine the portrait poem titled “Behçet Necatigil” from Yılmaz Gruda's work *Kuyumcular ve Kuyumcular Günlüğü* (1980). Behçet Necatigil (1916-1979), whose first poem was published in 1935, produced works in various genres-including translation, poetry, biography, anthologies, radio plays, research, and letters-over the course of his nearly forty-year artistic career. Behçet Necatigil, who transformed the daily life of the individual -particularly the middle class- into an aesthetic form, represents the concept of independent poetry in Turkish literature. Themes such as social classes, the individual, identity, modern life, family, marriage, the city, home, environment, time, life's difficulties, love, escape, refuge, loneliness, alienation, death, and sorrow come to the fore in Necatigil's poetry. Behçet Necatigil's poetry is enriched by the classical Turkish poetic tradition, folk poetry, oral culture, and a poetic sensibility drawing from Western poetry and myths. In this study, Yılmaz Gruda's portrait poetry is examined as a poetic interpretation of Behçet

Necatigil's poetics. The study compares and analyzes the imaginative structures, language, style, formal characteristics, themes, and social contexts of both poems using an eclectic method. Yılmaz Gruda's poetry is read as a critical reinterpretation of Behçet Necatigil's poetics.

Keywords: Yılmaz Gruda, Behçet Necatigil, Turkish poetry, modern urban individual, home

Giriş

Modern Türk şiirinin bireysel temsilcilerinden biri olan Behçet Necatigil, şiirlerinde gündelik hayatın sıradan ayrıntılarını estetize eden özgün bir poetika geliştirmiştir. Şairin şiirlerinde ev, oda, eşya ve aile hayatı gibi unsurlar yalnızca bir tema değil, modern bireyin varoluş deneyimini anlamlandıran poetik öğeler olarak kurgulanır [1, s. 32]. Onun şiirlerinde ev, bireyin kent yaşamının baskısından sığındığı bir mekân olmanın yanı sıra onun yalnızlığını yansıtan bir metafor niteliği de taşır.

1940'lı yıllardan itibaren Türk şiirinde görünür olan Behçet Necatigil, Cumhuriyet döneminde belirli bir edebî akımın estetik ilkeleriyle sınırlanmayacak özgün bir şiir anlayışı geliştirmiştir. Şairin etkisi yalnızca kendi şiirleriyle sınırlı kalmamış, çağdaşı şairler tarafından da kurgusal metinlerde yeniden üretilmiştir. Bu bağlamda Yılmaz Gruda'nın *Kuyumcular ve Kuyumcular Günlüğü* (1980) adlı eserinde yayımlanan "Behçet Necatigil" başlıklı şiiri, şairin şiir dünyasını ve poetikasını yorumlayan bir portre şiir olarak dikkat çekmektedir.

Yılmaz Gruda, bu şiiri yazma sürecine dair düşüncelerini de günlük notlarında ayrıntılı biçimde kaydetmiştir. Bu notlar, söz konusu şiirin arka planını ve Necatigil poetikasının Gruda üzerindeki etkisini anlamak açısından ipuçları sunar. Gruda'nın günlüklerinde Necatigil'in şiir dünyasının merkezinde yer alan "ev" teması özellikle vurgulanır. Gruda, Necatigil'in şiirinin tematik merkezini şu sözlerle ifade eder: "Ama aslında, biçimler ne olursa olsun, o hep bir tek, bir büyük şiiri yazıyor: Evler. Her şiirinde onun baskısı" [2, s. 28]. Bu değerlendirme, Necatigil'in poetikasında ev imgesinin yalnızca bir konu değil, şairin bütün şiirlerini belirleyen temel bir poetik eksen olduğunu göstermektedir.

Gruda'nın günlük notları, Necatigil'in şiirinin gündelik hayatla kurduğu ilişkiyi de dikkat çekici biçimde ortaya koyar. Şair, evin gündelik hayat içindeki işlevini ve bireyin yaşamını nasıl kuşattığını şu sözlerle dile getirir: "Evin, insanın günlerini nasıl -bir çivicik için bile- tüketip bir dert durumuna gelişini yaşıyorum da ondan mı?" [2, s. 31]. Bu ifadeler, Necatigil'in şiirlerinde sıkça karşılaşılan gündelik hayatın küçük ayrıntılarının aslında modern bireyin varoluş deneyimini belirleyen önemli unsurlar olduğunu göstermektedir.

Gruda'nın Necatigil üzerine yazdığı şiirin poetik yapısı da Necatigil'in şiir anlayışıyla doğrudan ilişkilidir. Günlüklerinde Gruda, Necatigil'in özellikle "Kareler" kitabındaki yoğun ve parçalı şiir diline dikkat çeker ve bu yapının kendi şiirinin biçimini de etkilediğini belirtir: "Onun Kareler'i gibi iç içe bir düzene geldi şiiri(...) Necatigil'e kaosundan, yoğun üzüncünden ulaşmak gerek" [2, s. 31-32]. Bu değerlendirme, Gruda'nın Necatigil şiirini kurgularken yalnızca tematik unsurları değil, Necatigil'in şiirsel biçimini ve poetik söyleyişini de şiirsel bir yorum aracılığıyla yeniden kurduğunu göstermektedir.

Gruda'nın günlüklerinde dikkat çeken bir diğer nokta ise Necatigil'in şiirinin tek bir büyük şiir olarak görülmesidir. Gruda, Necatigil'in poetikasını değerlendirirken şu sonuca ulaşır: "(...) o hep bir tek, bir büyük şiiri yazıyor: Evler." [2, s. 28]. Bu görüş, Necatigil'in şiirlerinin farklı konular etrafında dolaşmasına rağmen aslında aynı poetik dünyanın farklı görünümünü oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, Yılmaz Gruda'nın günlük notları da dikkate alınarak "Behçet Necatigil" başlıklı şiirin poetik yapısını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, Necatigil poetikasında önemli bir yer tutan ev, gündelik hayat, yalnızlık ve modern bireyin varoluşsal sıkışmışlığı gibi temalar üzerinde durulacaktır. Bunun yanı sıra hem Necatigil'in şiirlerinde hem de Gruda'nın Necatigil üzerine kaleme aldığı portre şiirinde kullanılan noktalama işaretleri ve biçimsel unsurların anlam üretme sürecindeki işlevleri de incelenecektir.

1. Yılmaz Gruda'nın "Behçet Necatigil" Şiirinde Necatigil Poetikasının Tematik ve Biçimsel Kuruluşu

Yılmaz Gruda'nın şiirin ilk bölümü şöyle başlamaktadır:

"Bir başlık:

Evler Hep

Kâgir, ahşap, beton Hayat Bilgisi 3

ve bir kanı (kanaat) ki, bir sanı

(bir yüz sarı, bir üzüncü-uzun otuz yıl civarında
ortahâlli bir halktan)

Sanıyı aralıyoruz:

Yani Hiç

Biri yıkamaz
öylesine güçlüyüz ki 'Biz' batarken boşanır ter
mit
oluşturur ben-
Nedir evler dediğin ki, bir oyun
yetmesinedir vâdenin
Attık mı yüzüğü yok... Sararır iyice yüz
en-şehrengizi üzücün-şimdi
O canavar, o meduza mı bizi... bir sonbahar akşamı buldu
bir it gibi ulurken yalnızda
-kitaplar, diplomalar hiç-
adam giyindik, herşey oturdu yerine
güzellikler kuşandık-
Gülerim kim o kıza, o oğula tutsak... Ben/be Ben/onlarda sonsuz
onlarla yaşamak
Bir devim ben ki, ondan cüce
ondan evet/Sin
yıpranır/geçer gider/düşler
Düşer yaşam dev
ben istemedim mi dize gelir
son başlıktır: Ben/sen kendisi/Ben" [2, s. 36-37].

Bu başlangıç, Behçet Necatigil poetikasında merkezi bir konuma sahip olan ev temasını metnin ilk dizelerinde görünür kılar. Necatigil'in şiirlerinde ev, bireyin gündelik yaşamını, toplumsal ilişkilerini ve psikolojik durumunu belirleyen temel bir mekânsal alan olarak ele alınmaktadır. Bu yönüyle ev, şairin bütün şiir dünyasına yayılan başlıca izleklerden biridir. 1953 yılında yayımlanan *Evler* kitabında ev şiirlerine müstakil bir yer ayırmıştır ancak ev izleği, bu kitaptan önce yayımlanan şiirlerinde de belirgin biçimde yer almaktadır. Bu bağlamda Gruda'nın şiirinin başlangıcı Necatigil'in *Çevre* (1952) kitabındaki "Evler" [4, s. 72-74] şiiriyle hem tematik hem söylemsel düzeyde yakınlık göstermektedir:

"İnsanlar yüzyıllar yılı evler yaptılar.
İrili ufaklı, birbirinden farklı,
Ahşap evler, kâğıt evler yaptılar.
Doğup ölenleri oldu, gelip gidenleri oldu,
Evlerin içi devir devir değişti
Evlerin dışı pencere, duvar." [2, s. 72].

Bu dizelerde evler, insanlık tarihinin sürekliliği içinde ortaya çıkan bir yaşam alanı olarak tanımlanırken, Gruda'nın şiirinde yer alan "Kâğıt, ahşap, beton" ifadesi de aynı poetik alanla ilişki kuran bir söyleyiş ortaya koymaktadır.

Necatigil'in *Evler* kitabındaki şiirlerde ev yalnızca bir mimari yapı olarak değil, insan yaşamının gündelik deneyimlerinin yaşandığı bir varoluş alanı olarak ele alınır. Örneğin "Evlerle Savaş" şiirinde evler, bireyi sürekli olarak çalışma ve üretim düzeni içine iten bir güç olarak tasvir edilir: "Evler her gün yollar bizi dışarı/-Git, getir!" [4, s. 135] dizeleri, evin birey üzerinde toplumsal ve ekonomik baskı yaratan bir mekân olduğunu gösterir. Gruda'nın şiirinde yer alan "kitaplar, diplomalar hiç/adam giyindik, her şey oturdu yerine" dizeleri de benzer biçimde modern bireyin toplumsal rolünü ve kent yaşamındaki yerini belirleyen unsurları ironik bir söyleyişle dile getirir.

Necatigil'in *Evler* kitabında ev aynı zamanda bireyin psikolojik dünyasıyla ilişkilendirilen bir mekândır. "Evin Halleri" şiirinde yer alan "İster cüce, ister dev/Camlarında perde yok /Bomboş, ev" [4, s. 131] dizeleri, insanın büyüklüğü ya da küçüklüğü ne olursa olsun evin varoluşsal boşlukla ilişkilendirilen bir mekân olduğunu gösterir. Gruda'nın şiirinde yer alan "Bir devim ben/ ki, ondan cüce" dizesi, bu bağlamda dikkat çekici bir paralellik oluşturur. Her iki metinde de "dev" ve "cüce" karşıtlığı, insanın kendisini algılama biçimini ifade eden metaforik bir yapı olarak kullanılmaktadır. Necatigil'in şiirinde bu karşıtlık evin boşluğu karşısında insanın büyüklük iddiasının anlamsızlaşmasına işaret ederken, Gruda'nın şiirinde öznenin parçalanmış kimliğini ve varoluşsal gerilimini ifade eden bir söyleyişe dönüşür.

Necatigil'in *Evler* kitabındaki şiirlerde sıkça görülen bir diğer özellik gündelik hayat imgeleridir. "Çay" şiirinde yer alan "Az ekmek, bir tutam çay (...)" [4, s. 145] gibi dizeler, kent yaşamının sıradan ayrıntılarını şiirsel anlatımın merkezine taşır. Benzer biçimde "Bir Ev Bir Çocuk" şiiri de evin aile ve gündelik hayatla kurduğu ilişkiyi vurgular: "Şimdi içine bir ev, bir de çocuk girer" [4, s. 141] dizesi, evin aile yaşamının temel mekânı olduğunu gösterir. Gruda'nın şiirinde geçen

“ortahâlli bir halktan” ve “kitaplar, diplomalar” gibi ifadeler de modern kent insanının gündelik yaşamını ve toplumsal konumunu hatırlatan imgeler olarak değerlendirilebilir.

Behçet Necatigil’in şiirinde evler yalnızca gündelik yaşamın değil, aynı zamanda toplumsal trajedilerin yaşandığı mekânlar olarak da ele alınır. “Evlerde nice nice cinayetler işlendi,/Ruhu bile duymadı insanların./Dört duvar arasında aile sırları...” [4, s. 73] dizeleri evlerin, dışarıdan bakıldığında sıradan görünen fakat içinde yoğun insan deneyimleri barındıran mekânlar olduğunu gösterir. Gruda’nın şiirinde yer alan karanlık ve parçalı söyleyiş de benzer biçimde ev kavramını bireyin varoluşsal deneyimiyle ilişkilendiren bir yapı olarak ortaya koyar.

Yılmaz Gruda’nın şiirinin biçimsel ve üslûp özellikleri ise Necatigil’in erken dönem şiirlerindeki anlatı yapısından ziyade onun geç dönem şiirlerinde belirginleşen yoğun ve deneysel poetik yapı ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda ele alınan şiirin *Kareler Aklar* (1975) ile taşıdığı benzerlikten söz edilebilir. Necatigil’in *Kareler* kitabındaki şiirlerde klasik söz dizimi büyük ölçüde parçalanmış ve kelimeler bağımsız birimler hâlinde kullanılmıştır. Gruda’nın şiirindeki parçalı ve eksiltilmiş söyleyiş Necatigil ile benzerlik taşır. Mehmet Kaplan, *Kareler Aklar* kitabındaki “Çıkartma” şiirinden hareketle yaptığı incelemede, şiirde yer alan kelimelerin “soldan sağa ve yukarıdan aşağı” okunduğunda farklı düşünsel öğelerin bir araya geldiğini ve bu öğeler arasında anlam ilişkilerinin kurulduğunu belirtir [3, s. 22].

Kaplan’a göre söz konusu yazma biçimi, Divan şiirinin biçimsel yapısıyla ilişkilidir; bu nedenle Necatigil’in “Divan şairleri gibi şekilden muhtevaya gittiği”ni ifade etmektedir [3, s. 22]. Benzer bir dil ve yapı anlayışı Gruda’nın şiirinde de görülmektedir. Şiirde yer alan “Bir yüz sarı, bir üzünç-uzun/otuz yıl civarında /ortahâlli bir halktan” gibi dizeler, klasik cümle düzeninden uzaklaşan parçalı ve eksiltilmiş bir söyleyiş ortaya koyar. Necatigil’in geç dönem şiirlerinde anlam çoğu zaman doğrudan verilmez; kelimeler arasındaki ilişkiler çağrışım yoluyla kurulur. Gruda’nın şiirinde de benzer biçimde çağrışıma dayalı bir söyleyiş ön plana çıkar. Bu bağlamda parçalanmış yapı yalnızca biçimsel bir özellik olarak kalmaz, şiirin muhtevasıyla doğrudan ilişki kurar. Parçalı söz dizimi, eksiltilmiş anlatım; modern kent insanının parçalanmış yaşam deneyimini ve içsel gerilimlerini yansıtır. Böylece şiirin biçimsel yapısı ile ele aldığı tematik içerik arasında anlam düzeyinde bir bütünlük kurulmaktadır.

Yukarıda alıntılanan şiirdeki mitolojik göndermeler de Necatigil poetikasının kültürel referans alanını çağrıştırmaktadır. Şiirde geçen “meduza” imgesi, modern bireyin karşı karşıya kaldığı korku ve yabancılaşma duygusunu simgesel bir biçimde ifade ederken aynı zamanda Necatigil’in şiirlerinde görülen mitolojik ve kültürel göndermeleri hatırlatır.

Yılmaz Gruda’nın “Behçet Necatigil” şiirinin ikinci bölümünde dil yapısı belirgin biçimde yoğunlaşır ve çağrışıma dayalı bir söyleyiş öne çıkar. Şiirin ikinci bölümü şu dizelerden oluşmaktadır:

“Yani yarım demeler, çeyrek, sesler, çığlıklar- ki Bun
yani kira, mutfak, taşıtlar
yani bir zavallı Biz-amennâ
yani filelerde gördüğü/müz
ya gün be gün duyulurken güm, boşalırken güğüm:
yani bir ortaoyununda, bir masalda tekerler gibi yaşamı
dönüp geldiğin hep bun, hep yontusuz elmas
tam bir dal yakalayacak
-ki şiir bir dal-
bu uğul uğul gittiğin seleyi verdiği selde
bir aydınlık ve tek kıyâmı insanın-
gelir kırar, gelir karartır, gelir dağıtır
getirir bun, sanı/getirir sanrı, boş-
Ve dünyada başka hiçbir şey yok gibi evden
ve bir emlakçı dükkânında
-les dessous ders cartes:- kartotek’teyken insan “Yaralı hayvanlar gibi/soluyor”
Geride kalan karbon.” [2, s. 37-38].

Şiirin “Yani yarım demeler, çeyrek sesler, çığlıklar” dizeleriyle başlayan bu bölümünde anlam, klasik söz dizimi düzeni içinde değil, parçalı ve eksiltilmiş ifadeler aracılığıyla kurulmaktadır. Dizelerde ardışık biçimde kullanılan “yani” kelimesinin tekrarları, anlamın doğrudan açıklanması yerine çağrışımlar aracılığıyla kurulmasına imkân verir. Bu söyleyiş biçimi Necatigil’in özellikle 1960’lı yıllardan sonra geliştirdiği şiir diliyle paralellik gösterir.

Necatigil’in şiirlerinde görülen dilsel yoğunluk ve deneysel yapı, onun poetikasının belirleyici özelliklerinden biridir. Şairin şiirlerinde kullandığı parantez, düşünce çizgisi yalnızca noktalama işareti değil, anlam üretim sürecinde işlevsel göstergelerdir. Tunç’a göre parantez, kimi şiirlerde sözcük ekleme ve anlamı

genişletme işlevi görürken, düşünce çizgisi sözcük çıkarma ve anlamı eksiltme yönündeki poetik tavrı ifade eder. Kare biçimindeki düzen ise bu eksiltme eğiliminin daha ileri bir aşamasını temsil ederek sözcüklerin azaltılması ve boşlukların artırılması yoluyla anlamın okur tarafından yeniden kurulmasına imkân tanır [6, s. 155-56, 158-59].

Necatigil'in şiir dilinde görülen bu parçalı ve eksiltilmiş yapı, Gruda'nın "Behçet Necatigil" şiirinde de belirgin biçimde kullanılmıştır. Nitekim şiirde görülen parçalı söz dizimi ve eğik çizgi gibi işaretlerin kullanımı bu bağlamda değerlendirilebilir. Şiirin ilk bölümünde yer alan "Ben/be Ben/onlarda sonsuz", "ondan evet/Sin", "yıpranır/geçer gider/düşler", "Ben/sen", "kendisi/Ben" gibi ifadeler, parçalanmış öznenin yapısını görünür kılarken modern bireyin içsel gerilimini, yalnızlığını ve varoluşsal çatışmalarını imgesel bir düzlemde ifade etmektedir. Aynı biçimsel strateji şiirin ikinci bölümünde de "gördüğü/müz" ve "sanı/getirir sanrı" gibi kullanımlarla sürdürülmektedir. Bu dizelerde klasik anlatı düzeni yerine çağrışımlara dayalı bir anlam örgüsü kurulmakta, kelimelerin parçalanması yoluyla anlamın çoğaltıldığı bir şiir dili ortaya çıkmaktadır. Benzer biçimde Necatigil'in "Çıkar Çıkmaz/da" vb. şiirlerinde eğik çizgi ve düşünce çizgisi gibi işaretler anlamın parçalanmasını sağlayan biçimsel araçlar hâline gelmiştir.

Gruda'nın şiirinin ikinci bölümünde de dikkat çeken bir diğer unsur gündelik hayat imgelerinin ardışık biçimde sıralanmasıdır. "Kıra, mutfak, taşıtlar" gibi kelimeler modern kent yaşamının sıradan unsurlarını temsil eder. Necatigil'in şiirlerinde de gündelik hayatın küçük ayrıntıları önemli bir yer tutar. Şair ev içi yaşam, mutfak, gündelik işler ve kent hayatının sıradan unsurlarını şiirsel anlatımın merkezine yerleştirir. "Sıcak Mutfak" [4, s. 462] şiirinde görülen mutfak ve yemek imgeleri bu yaklaşımın belirgin örneklerinden biridir.

Bununla birlikte şiirin bu bölümünde sözlü kültür unsurlarına yapılan göndermeler de dikkat çekicidir. Gruda'nın şiirinde yer alan "bir ortaoyununda, bir masalda tekerler gibi yaşamı" ifadesi, Türk sözlü anlatı geleneğinin önemli unsurlarına gönderme yapmaktadır. Necatigil'in şiirlerinde de halk anlatıları, masal dili ve sözlü kültür unsurlarından gelen ritmik söyleyişlerin izleri görülmektedir. Bu bağlamda Gruda'nın şiirindeki sözlü kültür göndermeleri, Necatigil poetikasının kültürel arka planını genişleten bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Şiirin bu bölümünde Necatigil'in şiirleriyle kurulan ilişki yalnızca tematik ya da biçimsel düzeyde değildir; bazı dizeler doğrudan metinsel bir yankı niteliği taşımaktadır. Gruda'nın şiirinde yer alan "Yaralı hayvanlar gibi/soluyor" dizesi, Necatigil'in "Solgun Bir Gül Dokununca" şiirinde geçen "Yaralı hayvanlar gibi soluyor/Bunalıp kaçıp gitmek istiyor" [4, s. 306] dizelerle doğrudan örtüşmektedir. Bu tür doğrudan alıntılar, Gruda'nın şiirinin Necatigil poetikasını yalnızca tematik olarak değil, aynı zamanda metinsel düzeyde de yeniden kurduğunu göstermektedir. Şiir bu yönüyle Necatigil'in şiirlerinden parçaları kendi yapısı içinde yeniden düzenleyen bir portre şiiri niteliği kazanır.

Şiirde ayrıca yabancı dil kökenli kültürel göndermeler de dikkat çekmektedir. Metinde yer alan "les dessous des cartes" ifadesi Fransızca bir deyimdir. Kelime anlamı "kartların altı" ya da "haritaların altı" olmakla birlikte Fransızcada mecazi olarak "işin iç yüzü" anlamında kullanılmaktadır [5, s. 218, 424]. Şiirde bu ifadenin "bir emlakçı dükkânında" bağlamı içinde yer alması, ev ve mülkiyet ilişkilerinin yalnızca görünen yüzünü değil, aynı zamanda onların arkasındaki toplumsal ve ekonomik gerçekliği de ima etmektedir. Gruda'nın şiirinde görülen bu tür kültürel göndermeler Necatigil'in "Ex Libris", "Travers" vb. şiirlerinde yer alan benzer dil kökenli göndermelerle de ilişkilendirilebilir.

Bu çalışmada Yılmaz Gruda'nın "Behçet Necatigil" şiiri, Necatigil poetikasının tematik ve biçimsel özellikleri bağlamında incelenmiştir. Yapılan çözümleme, Gruda'nın söz konusu şiirde Necatigil'in şiir dünyasını yalnızca tematik düzeyde hatırlatmakla kalmadığını, aynı zamanda onun şiir diline özgü yapısal özellikleri de bilinçli biçimde yeniden kurduğunu göstermektedir. Şiirde ev imgesinin merkeze yerleştirilmesi, Necatigil poetikasında gündelik hayat ve mekân ilişkisini belirleyen temel poetik alanın Gruda tarafından metnin başlangıcında görünür kılındığını ortaya koymaktadır.

Bunun yanı sıra şiirde görülen parçalı söz dizimi, eksiltilmiş ifadeler ve eğik çizgi gibi işaretlerin kullanımı, Necatigil'in özellikle geç dönem şiirlerinde belirginleşen yoğun ve eksilteli şiir dilini hatırlatan biçimsel bir yapı oluşturur. Bu durum, Gruda'nın Necatigil poetikasını yalnızca tematik düzeyde değil, dilsel ve biçimsel düzeylerde de yorumlayan bir şiir kurduğunu göstermektedir. Bu yönüyle "Behçet Necatigil" şiiri, Necatigil'in şiir dünyasını yeniden düşünmeye açan ve onu poetik bir yorum nesnesi hâline getiren dikkat çekici bir portre şiiri örneği olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça:

1. Alpaslan, G. [1992]. *Behçet Necatigil'in Şiirlerinde Aile*. (Dan. Yrd. Doç. Dr. Nevin Önberk) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
2. Gruda, Y. [1980]. *Kuyumcular ve Kuyumcular Günlüğü* (1. Baskı). İstanbul: Papirüs Yayınları.
3. Kaplan, M. [1979]. Behçet Necatigil'in bir şiiri üzerine bir tahlil denemesi: Çıkartma. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Araştırma Dergisi*. (10) (Özel Sayı), 19-25.
4. Necatigil, B. [2013]. *Bütün Eserleri*. (Haz. Murat Yalçın). (1. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
5. Saraç, T. [1985]. *Büyük Fransızca-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Adam Yayınları.
6. Tunç, G. [2019]. "Behçet Necatigil Şiirini Üç Gösterge İle Okumak: Parantez, Düşünce Çizgisi ve Kare". *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (65), 153-163.

CZU 821.512.161.03

YUNAN ALFABESİYLE YAZIYA GEÇİRİLEN TÜRKÇE SÖZLÜ KÜLTÜR: EDİRNE GAGAUZLARI ÖRNEĞİ

KAŞIKÇI, Evrim

Dr., Trakya Üniversitesi Balkan Araştırma Enstitüsü
Edirne/Türkiye

e-posta: evrimkasikci@gmail.com

orcid id: 0000-0001-6714-5632

Turkish Oral Culture Transcribed in the Greek Alphabet: The Case of the Gagauz of Edirne

Abstract

This study examines the practice of transcribing Turkish oral culture into the Greek alphabet by a member of the Gagauz community of Edirne origin, within the framework of folklore studies. The research is based on fieldwork conducted in Kumçiftliği (Orestiada), Greece. The handwritten texts analyzed in the study provide original data demonstrating how oral memory can be preserved through writing in the context of migration and generational change.

The texts contain core elements associated with the Âşık Garip folk narrative—such as the name Garip, the beloved Sinem, the emphasis on playing the saz, the theme of exile, and the motif of seven years—preserved in fragmented, verse-based, and melodic forms rather than as a complete narrative. These features indicate that the texts function not as literary reproductions but as memory-based reconstructions rooted in oral performance.

The preservation of regional speech features specific to Edirne and the Thrace area within the Greek-letter Turkish texts highlights that the transcription process was based on spoken language rather than standardized written Turkish. In this context, the Greek alphabet appears not as a literary choice but as a practical tool for maintaining oral heritage in the mother tongue. The study thus offers a concrete example of how oral culture can be sustained under migration conditions through memory, melody, and writing.

Keywords: Gagauz, Gagauzes of Edirne, oral culture, folk narrative, Âşık Garip, regional speech, Greek-letter Turkish, cultural memory, migration

Giriş:

Türk halk edebiyatının en canlı ve yaygın türlerinden biri olan halk hikâyeleri, tarih boyunca göçler ve kültürel etkileşimler yoluyla geniş alanlara yayılmıştır. Özellikle Balkan coğrafyasında Osmanlı döneminden kalan toplulukların sözlü kültür ürünlerini koruma eğilimleri, kültürel süreklilik ve kimlik bilinci açısından belirleyici olmuştur. Bu bağlamda Gagauz toplumu dil ve kültürlerini muhafaza etme biçimleriyle dikkat çeken özgün bir örnek oluşturmaktadır. Gagauzların hikâyeleri, destanları, masalları, manileri ve türkülerinin

zenginliğinin görülebileceği yayınlar bu toplumun sözlü halk edebiyatlarının ne kadar güçlü olduğunu açıkça ortaya koymaktadır [1; 2].

Köken ve tarihlerine dair yapılan araştırmalar, Gagauzların Trakya ve Balkanlar'daki varlıklarının yüzyıllar öncesine uzandığını göstermektedir. Balkan Savaşları ile başlayan göç hareketlerinin yanı sıra 30 Ocak 1923 tarihinde Lozan'da, Türkiye ve Yunanistan arasında imzalanan Nüfus Mübadelesi Sözleşmesi ve sonrasındaki siyasi gelişmeler ise Bulgaristan ve Yunanistan topraklarına dağılan Edirne Gagauzlarının önemli bir kısmının, bugün yaşamlarını sürdürdükleri Yunanistan Kumçiftliği (Orestiada) bölgesine yerleşmesine yol açmıştır. Günümüzde Yunanistan'ın Evros (Meriç) ilinde, özellikle de Kumçiftliği çevresinde yaşayan Gagauzlar, bu tarihi göç sürecini yaşayan kuşakların çocukları ve torunlarıdır [3, s. 111-112; 4, 55-56]. Bu süreçte bölgede yaşanan sınır değişimleri ve göç hareketleri ise yalnızca nüfus yapısını değiştirmekle kalmayıp dil kullanımı ve kültürel aktarım biçimlerinde de değişikliklere yol açmıştır. Bu bağlamda Türkiye'den Yunanistan'a yönelen göçler, özellikle çokdillilik ortamında "konuşma" ile "yazma" arasındaki ilişkiyi yeniden biçimlendirmiştir.

Evangelia Balta, Karamanlca yazınını Türkçe konuşan Ortodoksların ortak kültürel anlatım biçimi olarak tanımlarken, bu yazı geleneğinin tarihsel süreçte kültürel sürekliliği sağlamadaki büyük önemine dikkat çeker. Yazarın, adını 1896'da basılmış bir şiirin ilk iki dizesinden alan "Gerçi Rum isek de Rumca bilmez Türkçe söyleriz" çalışmasıyla somutlaştırdığı bu durum, dil ve inanç arasındaki katmanlı ilişkiyi ve bu geleneğin toplumsal hafızadaki yerini ortaya koymaktadır [5]. Balta'nın araştırmalarında belirttiği üzere, Yunan harfleriyle Türkçe kayıt tutma alışkanlığı yalnızca biçimsel bir alfabe seçimi değil; toplumun öz belleğini diri tutma çabasının ve bilgisizliğin yol açabileceği kültürel kopuşa karşı gösterilen bilinçli bir "bellek koruma" tepkisidir. Nitekim Balta, bu metinlerin en zorlu dönemlerde bile bilgisizliğin karanlığına karşı "küçük birer yağ kandili" gibi ışık yayarak halkın kültürel varlığını koruduğunu vurgular [6, s. 19]. Bu tarihsel birikimle örtüşür biçimde, araştırmanın odağındaki kaynak kişinin Türkçe sözlü kültürü Yunan alfabesiyle yazıya dökme çabası, geçmişin yazı geleneği ile günümüzün bireysel koruma kaygısını birleştiren özgün ve canlı bir örnek niteliği taşımaktadır. Çalışma kapsamında; Türkçeyi ebeveynlerinden ana dili olarak öğrenen, ancak eğitim hayatı Yunanistan'da başladığı ve okuma yazmayı burada öğrendiği için bildiği Türkçe sözlü kültür ürünlerini Yunan alfabesiyle yazıya geçiren bir kaynak kişinin bu tutumu merkeze alınmıştır. Bu durum, sıradan bir not alma davranışından ziyade sözlü kültürün unutulmaması ve korunması amacıyla geliştirilen bilinçli bir davranış biçimi, bahse konu el yazması metinler de sözlü belleğin yazılı aktarım belgesi olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında çözümlenen metinlerin, Türk halk anlatı geleneğinde çok geniş bir alana yayılmakla beraber Gagauz sözlü kültüründe de canlılığını koruyan "Aşık Garip" halk hikâyesiyle derin ortaklıklar taşıdığı görülmüştür. Metinlerde tespit edilen Âşık Garip hikâyesi çalışmanın öncelikli hedefi değil; sözlü belleğin göç ve kuşak değişimi sürecinde yazıyla nasıl korunduğunu gösteren somut bir bulgu ve araç olarak ele alınmıştır. Yeni bir metin biçimi yayımlama ya da derleme amacı taşımayan bu çalışmada; söz konusu el yazıları üzerinden hikâyenin bu bölgedeki izleri takip edilerek kültürel aktarım süreçleri ortaya konmuş, böylece yazı ile bellek arasındaki bağın halk bilimi bakış açısıyla tartışılması hedeflenmiştir.

2. Âşık Garip Hikâyesi

Türk halk edebiyatının en yaygın ve sevilen anlatılarından olan "Âşık Garip", Türk dünyasına komşu halklar arasında da yer bulan ve Garip ile Şahsenem arasındaki aşkı konu alan bir halk hikâyesidir. Türkiye'de bu hikâye üzerine en kapsamlı çalışmalardan biri, doktora tezi de bu konuya dair olan Fikret Türkmen tarafından yapılmıştır. 5 yazılı ve 8 sözlü çeşitlemenin karşılaştırıldığı bu çalışma dışında Türk dünyasında da Âşık Garip hikâyesi hakkında birçok çalışma yayımlanmıştır [7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15]. Âşık Garip hikâyesinin derlenen çeşitlemelerinde Halep, Tebriz, Erzurum, Tiflis şehirlerinin adı geçtiği görülür [15, s. 467]. 2022 yılında yayımlanan yeni bir çeşitlemede ise Garip'in ilk olarak Erzurum'a geldiği ve sevdiği ile evlenmek üzere gereken başlık parasını toplayabilmek için oradaki bir kahvehanede

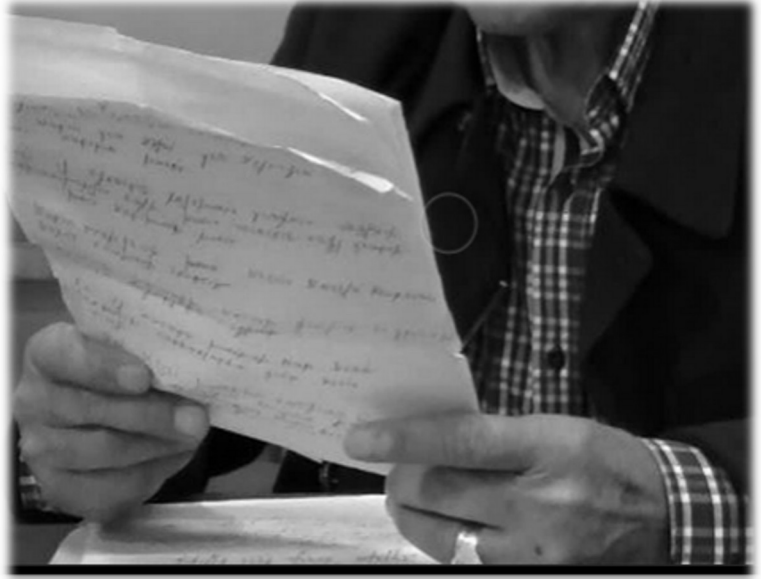
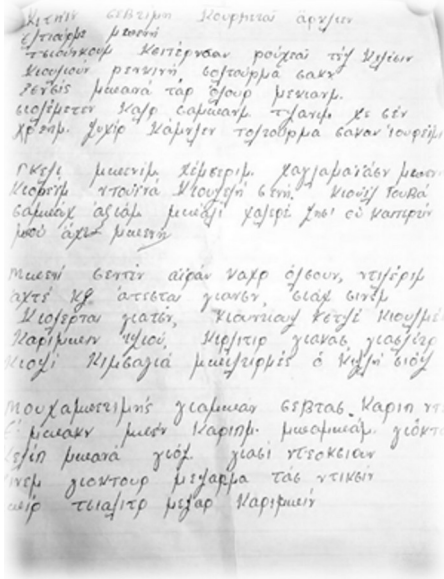
saz çalıp para kazandıktan sonra Tebriz'e ve Halep'e gittiği aktarılmaktadır [16, s.74-75]. Gagauzlar bu hikâyeyi “destan” sınıflaması içerisinde değerlendirmektedir. Çimpoeş tarafından Gagauz coğrafyalarında yapılan saha araştırmalarında Arzu ile Kamber, Tahir ile Zühre, Köroğlu çeşitlemeleriyle birlikte Âşık Garip çeşitlemelerinin de tespit edildiği aktarılmakta; [17, s. 453] Özkan tarafından kaleme alınan “Gagavuz Destanları” adlı eserde ise Gagauzlardan derlenen iki farklı Âşık Garip çeşitlemesine yer verilmektedir [18, s. 153-156].

Kökeni hakkında farklı görüşler bulunmakla beraber 16. yüzyıldan itibaren geniş bir yayılım sürecine girdiği bilinen [15, s. 463] hikâyenin konu örgüsü şöyledir: Zengin bir tüccarın oğlu olan Resul babası ölünce fakirleşir ve “Âşık Garip” mahlasıyla saz çalıp söylemeye başlar. Rüyasında bir bezirgânın kızı olan Şahsenem'e âşık olur. Ancak kızın babası yüksek bir başlık parası ister. Garip, bu parayı kazanmak için gurbete gider. Yedi yıl süren gurbet hayatının ardından, çektiği hasret ve rakiplerinin hilelerine rağmen tam Şahsenem başkasiyla evlenmek üzereyken geri döner sevdiğine kavuşur. Hikâye boyunca sadakat, sabır, gurbet acısı ve mucizevi yardımlar ana öğeler olarak öne çıkar [19]. Anlatının farklı yörelerdeki çeşitlemeleri incelendiğinde, bu temel yapının yerel unsurlarla da zenginleştiği açıkça görülmektedir.

3. Araştırmanın Kapsamı, Yöntemi ve Kaynak Kişi

Bu araştırma nitel yöntemle yürütülmüş; verilerin toplanması ve çözümlenmesinde betimleyici yaklaşım benimsenmiştir. Çalışmanın temel verisi, 02.12.2016 tarihinde Yunanistan Kumçiftliği'nde kaynak kişi ile gerçekleştirilen saha görüşmesi sırasında kendisinin o tarihteki ifadesi ile 15 yıl (2001) önce kaleme aldığı metinlerdir. Görüşmede kaynak kişinin aile geçmişi, göç öyküsü, dil deneyimi, ezgili ve sözel aktarım biçimleri kayıt ve kullanma izni alınarak sesli ve görüntülü olarak kaydedilmiştir. Kaynak kişi tarafından el yazısı ile yazılan Yunan harfli Türkçe metinler yerinde incelenmiş; metinlerin kaynak kişi tarafından yüksek sesle okunması sağlanmıştır. Derleme sürecinde anlatıların doğal akışına müdahale edilmemiş, söylediği türküler, sözlü ürünler kaynak kişinin belleğinde yer aldığı biçimiyle alınmıştır. Kaynak kişi görüşme sürecinde Edirne'ye sık sık alışveriş için geldiklerini ve bu süreçte Türkçe bildiği için çok rahat ettiğini ifade etmiştir.

Edirne kökenli Gagauz topluluğu üyesi olan, 1944 Yunanistan, Kanadas köyü (Osmanlı dönemi adı Epçeli) doğumlu kaynak kişinin kökleri Edirne-Oğulpaşa ve Uzunköprü'ye uzanmaktadır. Türkçe konuşan ve bu dili Yunan alfabesiyle yazıya geçiren kaynak kişinin ailesi o dönemdeki gelişmelere koşturarak birçok Gagauz aile gibi Balkan Savaşları sürecinde önce Edirne'den Bulgaristan'a, tekrar Edirne'ye ve son olarak 1922 yılında Edirne'den Yunanistan'a göç etmiştir. Babasının türkü söyleyip masal anlattığını ve çok dilli bir ortamda yetiştiğini vurgulayan kaynak kişiyle yapılan görüşmede mâni, türkü sözleri, ezgileri, destan ve halk hikâyesi parçaları sözlü olarak derlenmiş; ayrıca daha önce Yunanca harflerle yazıya geçirdiği Türkçe metinlerin görselleri alınmıştır. Bu çalışmanın odağında yer alan ve Türk halk anlatı geleneği içerisinde bulunan Âşık Garip hikâyesinin parçalanmış fakat özünü koruyan bölümlerini içeren yedi sayfalık el yazması metin, bugüne kadar herhangi bir yerde yayımlanmamıştır.



Görsel 1. El Yazması Metin Örneği ve Sözlü Aktarım Kaydı [20]

4. Bulgular ve Değerlendirme

Bu bölümde, Kumçiftliği bölgesinde derlenen ve Yunan alfabesiyle yazıya geçirilen metinlerin yerleşik Âşık Garip anlatısıyla olan benzerlikleri ve ayrıştığı yönler ile metinde görülen yerel ağız özellikleri çizelgeler aracılığıyla aktarılacak değerlendirilmiştir.

Çizelge 1: Yerleşik Âşık Garip Anlatısı ile Derlenen Metinlerin Karşılaştırması

Unsur	Yaygın Âşık Garip Anlatısı	İncelenen Metinlerdeki Karşılıkları
Kahraman adı	Garip- Resul	“Garip” anlatının odağında yer almaktadır.
Sevgili adı	Şahsenem	“Sinem” adı kullanılmıştır.
Meslek- kimlik	Âşık, saz çalar	“Tamburamlan sazımı çaldım”.
Ayrılık nedeni	Başlık parası için gurbete çıkma	Gurbete gitme (belirsiz neden).
Gurbet yeri	Halep (çoğunlukla)	“Giderim yar belki gelemem”.
Sabır süresi	7 yıl	“Yedi yıl çekerim Haleb’in yazını” .
Ayrılık-kavuşma	Sevda – gurbet – sadakat	Ayrılık ön plandadır, kavuşma beklenti düzeyindedir.
Yer adları	Tebriz – Tiflis – Halep –Erzurum	Metinlerde de aynı yer adları geçmektedir.

Çizelge 1’de görüldüğü üzere metinlerde “Garip” adı, “Sinem” sevgili adı, saz çalma vurgusu, gurbet ve “yedi yıl” ifadesi gibi ana unsurlar açık biçimde yer almaktadır. Bu durum, Âşık Garip anlatılarında görülen temel kişi düzeniyle örtüşmektedir. Metinde saz çalma eyleminin

“tamburamlen sazımı çaldım” ifadesiyle açıkça belirtilmesi, anlatının ezgiyle kurulduğunu ve sözlü icra geleneği içinde şekillendiğini göstermektedir. Ayrılığın nedeni, yerleşik anlatılarda olduğu gibi açık bir başlık parası gerekçesiyle verilmemiş; buna karşılık gurbete çıkma durumu anlatının temel hareket noktası olarak korunmuştur. Metinde gurbet, belirsizlik ve ayrılık duygusu ön plandadır; kavuşma ise çoğunlukla umut ve beklenti düzeyinde dile getirilmektedir. Bu yönüyle anlatı, yaygın olay örgüsünden ziyade duygusal sürekliliği öne çıkaran bir yapı sergilemektedir. Metinde yer alan “yedi yıl” ifadesi, Türk halk anlatılarında yaygın biçimde kullanılan uzun bekleme ve sınanma süresini yansıtmaktadır. Bu zaman dilimi, anlatının gelenek içinde yer alan yerleşik zaman anlayışıyla kurulduğunu ve sözlü kültürün ortak anlatı kalıplarına dayandığını göstermektedir. Tebriz, Tiflis, Halep ve Erzurum gibi yer adları ise yaygın hikâyeye ile örtüşmektedir. Bu özellikleriyle metin, Âşık Garip hikâyesinin bütünlüklü bir anlatımı değildir; ancak bu anlatı çevresine ait temel unsurların, sözlü bellek içinde parçalı ve şiirsel söyleyişler hâlinde yaşatıldığını açık biçimde ortaya koymaktadır.

Cizelge 2: Metinde Görülen Yerel Ağız Özellikleri ve Türkiye Türkçesi Karşılıkları

Metindeki Biçim	Türkiye Türkçesi	Dilsel Açıklama
hakan kaşıma	akan kaşıma	h türemesi (Rumeli ağızı özelliği)
iilenirim- iğlenirim	eğlenirim - oyalanırım	ğ ve y düşmesi, yerel söyleyiş
hemanat, hişim, hüstün, hayırlamak, halırım, hacedp	emanet, işim, üstün, ayrılmak, alırım, acep	h türemesi
etiştirdi	yetiştirdi	y düşmesi
gayetlen	gayet	yerel ağızda zarf türetme
şehrisi	şehri	iyelik benzeri genişletme
zehir gamlen	zehir ile gam ile	ek yığılması, sözlü yapı
olmacak	olmayacak	y düşmesi (Rumeli ağızı)
süylersin	söylersin	ünlü daralması
yaz diildi	yaz değildi	ğ düşmesi
gidiyom	gidiyorum	son hece düşmesi
tuzlen	tuz ile	birleşme (ile -len)
yiitler	yiğitler	ğ düşmesi
huvada	ovada	h türemesi- yerel ağız

iğlendirmeyin	eğlendirmeyin	ğ ve y düşmesi
konçesine	goncasına	g–k değişimi
döşeyim	döşeyeyim	ünlü düşmesi
tamburamlen	tamburam ile	-ile → -len (Trakya/Rumeli)
üreğim	yüreğim	y düşmesi
baryam	bayram	y düşmesi (ünsüz erimesi)

Çizelge 2, el yazısının kurallı yazı diliyle değil, konuşma diliyle kaydedildiğini açık biçimde göstermektedir. Yunan alfabesiyle yazıya geçirilen metinler, yalnızca Türkçe sözlü kültür ürünlerinin içeriğini değil, aynı zamanda bu ürünlerin söylendiği yerel ağız özelliklerini de yansıtmaktadır. Metinde görülen “hakan (akan)”, “hemanat (emanet)”, “hişim (işim)”, “hüstün (üstün)”, “hayırlamak (ayrılmak)” gibi örneklerde, Rumeli ve Trakya ağızlarında sıkça rastlanan baştaki “h” türemesi açık biçimde görülmektedir. Benzer biçimde “baryam (bayram)”, “olmacak (olmayacak)”, “süylersin (söylersin)”, “gidiyom (gidiyorum)” gibi kullanımlar, ses düşmeleri ve daralmalar yoluyla oluşmuş yerel söyleyiş biçimleridir. Metindeki “tamburamlen (tamburam ile)”, “tuzlen (tuz ile)” gibi yapılar ise Trakya ve Rumeli ağızlarında “ile” bağlacının -len biçiminde birleşik kullanımıyla açıklanabilir. Bu tür örnekler, metnin yazıya geçirilirken kurallı yazı dili esas alınarak değil, doğrudan konuşma dili temelinde kaydedildiğini göstermektedir. Ayrıca “gayetlen”, “zihir gamlen”, “şehrisi” gibi kullanımlar sözlü söyleyiş biçimi değiştirilmeden aktarılmıştır. Bu durum, metnin bir “dil düzeltme” çabasıyla değil, hafızada kalan biçimiyle kayda geçirilmiş olduğunu göstermektedir. Bu örnekler el yazılarında yalnızca Türkçe sözlü kültür ürünlerini değil; aynı zamanda Edirne ve Trakya çevresine özgü yerel ağız özelliklerinin de korunduğunu göstermektedir. Kaynak kişinin Türkiye’de doğmamış olmasına rağmen, ana dili Türkçe olan ve Edirne kökenli ebeveynlerinden öğrendiği sözlü dili esas aldığı; yazıya geçirme sırasında da bu yerel söyleyişi aynen yansıttığı görülmektedir. Böylece metinler, yalnızca hikâyenin sözlerinin değil, bir yöresel konuşma biçiminin de belgesi haline gelmektedir. Bu bağlamda Yunan harfli Türkçe el yazıları hem sözlü kültürün hem de yerel ağız özelliklerinin göç koşullarında korunmuş bir örneği olarak değerlendirilebilir. Bu örnekler, metinlerin edebî bir dil kaygısıyla değil, konuşma dilinin özelliklerini de koruyan bir kayıt aracına dönüşmüştür.

5. Sonuç

Kumçiftliği örneğinde tespit edilen Yunan harfli Türkçe el yazmaları, Edirne kökenli Gagauzlarda sözlü kültürün yalnızca anlatı yoluyla değil, yazı aracılığıyla da korunabildiğini gösteren özgün saha verileridir. Yazı, bu aktarımın zorunlu değil, tamamlayıcı bir araçtır. Kaynak kişinin görüşme sürecinde Edirne’ye alışveriş için sıklıkla geldiklerini ve Türkiye’ye gelişlerinde “dili bildiği için rahatlama” duygusunu ifade etmesi, dilin yalnızca kimlik değil, gündelik hayatı düzenleyen bir unsur olarak yaşandığını göstermektedir.

İncelenen metinlerde yer alan “Garip” adı, “Sinem” sevgili ögesi, saz çalma vurgusu, gurbet ve “yedi yıl” ifadesi, Âşık Garip anlatısına ait temel unsurların sözlü bellek içinde sadeleşerek yaşatıldığını ortaya koymaktadır. Bu unsurlar, anlatının bütünlüklü bir biçimde değil; parçalı, şiir yapısında ve ezgisel söyleyişler biçiminde sürdürüldüğünü göstermektedir.

Metinlerde görülen yerel konuşma özellikleri, yazıya geçirme sürecinde kurallı yazı dilinin değil, doğrudan konuşma dilinin esas alındığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, el yazılarının edebî bir metin üretme amacıyla değil; bellekte yer alan sözlü ürünleri olduğu gibi

koruma kaygısıyla kaleme alındığını göstermektedir. Yunan alfabesi bu bağlamda bir yazı tercihi olmanın ötesinde, ana dildeki sözlü birikimi unutmamaya yönelik kullanışlı bir araç olarak işlev görmektedir.

Sonuç olarak Kumçiftliği'nde derlenen Yunan harfli Türkçe metinler, sözlü kültürün ezgi, tekrar, anlatı ve hafıza yoluyla sürdürüldüğünü; yazının ise bu aktarımın zorunlu değil, tamamlayıcı bir aracı olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, göç koşullarında sözlü belleğin korunma yollarına dair somut ve yerel bir örnek sunmaktadır.

Kaynakça:

1. Zanet, Todur. [2010]. *Gagauzluk: kultura, ruh, adetlər: Gagauz Folkloru*. Pontos.
2. Hünerli, Bülent. [2020]. *Mihail Petroviç Gubaglo'nun Gagauz Folkloru Derlemeleri*. Çanakkale: Paradigma Akademi.
3. Kaşıkçı, Evrim. [2023]. *Nehrin Ötesi: Yunanistan Kumçiftliği (Orestiada) Gagauzları Halk Kültürü*. Edirne: Trakya Üniversitesi Balkan Araştırma Enstitüsü.
4. Kaşıkçı, Evrim [2025]. "The Gagauz of Edirne", *Bilig*, 114, s. 53–88.
5. Balta, Evangalia. [2014]. *Gerçi Rum İsek de Rumca Bilmez Türkçe Söyleriz: Karamanlılar ve Karamanlıca Edebiyat Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
6. Balta, Evangalia. [1998]. "Karamanlıca Kitapların Dönemlere Göre İncelenmesi ve Konularına Göre Sınıflandırılması", *Müteferrika*, 13.
7. Türkmen, Fikret. [1995]. *Âşık Garip Hikâyesi (İnceleme-Metin)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
8. Dilek, İbrahim [2010]. "Âşkın İki Yüzü Tek Hâli: Âşık Garip Hikâyesi ile Romeo ve Juliet'in Mukayesesi", *Millî Folklor*, 22/87, s. 58–71.
9. Bars, Mehmet Emin [2023]. *Âşık Garip ile Şah Senem (İnceleme-Metin)*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
10. Yakubova, Safura [1968]. *Azerbaidjanskoe Narodnoe Skazanie Âşık Garip*. Bakı: İzdatelstvo Akademii Nauk Azerbaydjanskoy SSR.
11. Nerin, K.; Alimca, İ. [1996]. "Âşık Garip'in Türkmen ve Uygur Varyantları Üzerine", *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 1/1, s. 43–57.
12. Shamsizadehmaleki, M. [2014]. *Urmiye Âşıklık Geleneği ve Âşık Garip Hikâyesi İncelemesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
13. Gökçimen, Ahmet [2007]. "Şahsenem-Garip ile Helalay Garip Hikâyelerinin Epizotlarına Göre Bir Mukayesesi", *Journal of Turkish Research Institute*, 14/32.
14. Atnur, Gülhan [2007]. "Kazan Tatarlarında 'Şahsenem ve Garip' Hikâyesi", *Millî Folklor*, s. 149–156.
15. Mustafayeva, Venera [2024]. "Âşık Garip Halk Hikâyesi'nin Varyantlarının Karşılaştırılması", *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, s. 463–475.
16. Demir, Rugeş. Öztürk. Mehmet [2022]. "Âşık Garip Hikâyesi'nin Yeni Bir Varyantı ve Çözümlemesi", *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 72-81.
17. Argunşah, H. [2002]. "Gagauz Edebiyatı", *Türkler Ansiklopedisi*, Cilt 20, Ankara, s. 451–473.
18. Özkan, N. [2007]. *Gagavuz Destanları*. Ankara: TDK Yayınları.
19. Erdal, Tuğçe [2022]. "Âşık Garip Hikâyesi", *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*. <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/asik-garip-hikayesi> [Erişim Tarihi: 03 Şubat 2026].
20. Kaşıkçı, Evrim [2016]. 02.12.2016 Tarihli Yunanistan Kumçiftliği Bölgesi Saha Araştırması: El Yazması Metinler ve Görsel Kayıtlar. [Yayımlanmamış Kişisel Arşiv].

Etik Beyan: Bu çalışmada, metnin dil ve biçimsel tutarlılığını sağlamak amacıyla yapay zekâ destekli metin düzenleme araçlarından da yararlanılmış; çalışmanın tüm bilimsel içeriği, veri çözümlemeleri ve yorumlar yazar tarafından üretilmiştir.

CZU 821.512.157.09:338.45

SAXA YERİ'NDE SOĞUK TASARIMININ DÖNÜŞÜMÜ: GELENEKSEL KIŞ BOĞASI'NDAN TURİZM MARKASI ÇISXAAN'A

KESER, Alper

Dr. / Folklore

Independent Researcher

Aydın/ Türkiye

e-mail: alperkeser09@gmail.com

orcid id: 0000-0002-5467-0777

Abstract

Due to its extreme climatic conditions, the Sakha Republic (Yakutia) — long viewed as an exile destination during the eras of the Russian Tsardom and the Soviet Union (USSR) — has emerged in the twenty-first century as a prominent tourist destination. This paradigm shift is underpinned by a geo-cultural tourism strategy that rebrands extreme cold as a marketable experience.

The present study examines the transformation of the Winter Bull — regarded in Sakha folk belief as the embodied manifestation of cold — into the touristic figure Chyskhaan (the Lord of the Cold), in response to the demands and expectations of the tourism industry. Within this framework, the study first outlines the Sakha Turks' cultural conception of cold and its mythological expression in the Winter Bull. It then analyzes the stages through which the traditional Winter Bull evolved into the branded character Chyskhaan. Data gathered through a literature review are evaluated within the framework of Eric Hobsbawm's theory of the Invention of Tradition.

Keywords: Sakha (Yakutia), Chyskhaan, Winter Bull, Tourism Branding

Giriş

“Bu kasvetli topraklara,
Mahkûmların uçsuz bucaksız zindanına,
Kimsecikler uğramaz
Uzun ve dondurucu kışından korkarak.”

— Kondraty Fyodoroviç Rıleyev, *Voynarovskiy* (1825)

Şair Rıleyev'in bu dizeleri yalnızca edebi bir betimleme değil; aynı zamanda yüzyıllar boyu Saxa Yeri (Yakutistan) ile özdeşleşen sürgün coğrafyası algısının tarihsel bir tezahürüdür. Rus Çarlığı'nın 17. yüzyıldan itibaren ceza aracı olarak uyguladığı sürgünlerle zihinlere duvarları olmayan bir hapishane olarak kodlanan bu topraklara yönelik olumsuz algı, Sovyetler Birliği döneminde çok daha endüstriyel ve trajik bir boyuta evrilmiştir. 1930'larda Dalstroy'un (Uzak Kuzey İnşaat Tröstü) faaliyete geçmesi ve Gulag (Ana Kamp İdaresi) sisteminin bölgede hızla yaygınlaşmasıyla Saxa Yeri'nin dondurucu soğuğu, devrim karşıtı olarak damgalanan rejim muhaliflerini adeta öğüten doğal bir infaz mekanizması işlevi görmüştür. Bugün turistlerin, insanların daimî olarak yaşadığı ve çalıştığı dünyadaki en soğuk yer olma özelliğini taşıyan *Öymököön*'e “Oymyakon” ulaşmak için kullandıkları; ancak temelinde on binlerce mahkûmun cesedi bulunan Kemik Yolu bu dönemin en somut hatırasıdır. Ne var ki 21. yüzyılın başlarına gelindiğinde, çetin tabiat şartları sebebiyle korkuyla anılan bu coğrafya, iklimin satılabilir bir deneyim olarak pazarlanmasına dayanan jeokültürel bir turizm hamlesiyle turistik bir cazibe merkezi haline getirilmiştir. Tahammül sınırlarını zorlayan soğüğün bir dezavantaj değil; aksine bölge için ticari bir avantaj olarak yeniden kurgulandığı bu stratejik yaklaşımla Saxa Yeri'nin soğuğu Oymyakon – Soğuk Kutbu etiketi altında metalaştırılmıştır. Bu imaj değişikliğinde en önemli rolü hiç şüphesiz, Saxa Türklerinin inanca dair bir tasarımı olan *Cıl*

Oğuha “Kış Boğası” isimli tabiatüstü varlığın, turizmin ihtiyaçlarına göre yeniden yorumlanmasıyla yaratılan Çıksaan figürü üstlenmiştir.



Görsel 1: Oymyakon Ulusu Resmi Arması Görsel 2: Çıksaan

(Oymyakon Ulusu Resmî Web Sitesi) (Yakutia Tripp Web Sitesi)

Yürütülen çalışma bölgesel bir dezavantaj olarak görülen soğukun, Çıksaan üzerinden nasıl ticari bir avantaja dönüştürüldüğünü incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak, Saxa Türklerinin zihnindeki soğuk kodlaması ve bu kodlamanın bir tezahürü olan Kış Boğası hakkında bilgi verilecektir. Ardından ise geleneksel Kış Boğası'nın turizm markası Çıksaan'a dönüşüm aşamaları analiz edilecektir. Literatür taraması yoluyla elde edilen veriler, Eric Hobsbawm'ın “gelenegin icadı” kuramı çerçevesinde değerlendirilecektir.

1. Saxa Halk İnançında Soğukun Tezahürü: Kış Boğası

3.083.500 km² yüzölçümüyle Rusya Federasyonu'nun en büyük idari bölgesini oluşturan Saxa Yeri, sert karasal iklimi sebebiyle son derece zorlu çevresel şartlara sahiptir. Saxa Yeri'nde sıcaklık farkı 100°C'ye kadar ulaşmaktadır; yazın +40°C'den, kışın -60°C'ye kadar. *İndigiir* “İndigirka” Nehri Vadisi'nde yer alan Oymyakon Bölgesi, Kuzey Yarım Küre'nin Soğuk Kutbu olarak bilinmektedir. 12.12.2025 tarihinde Saxa Cumhuriyeti (Yakutistan) Federal Devlet İstatistik Kurumu tarafından yayımlanan İstatistik Yıllığı'na göre, 2024 yılı ocak ayı ortalama hava sıcaklığı -36,7°C, temmuz ayı ortalama hava sıcaklığı ise +17,3°C olarak kaydedilmiştir. Oymyakon Bölgesi'nin aynı dönemdeki ocak ayı ortalama hava sıcaklığı ise -51,4°C'dir. [4]

Yukarıda sunulan Saxa Yeri'ne ait iklim verileri ile Saxa Türklerinin sözlü kültür mirası olan *oloñho* “kahramanlık destanı” metinlerindeki, kahramanların ülkesini anlatan tasvirler yan yana getirildiğinde ilk bakışta paradoksal görünen bir manzara ortaya çıkmaktadır. Zira en çetin kışların yaşandığı bu coğrafyada yaşayan halkın destanlarında betimlenen ülke, ebedî yazın hüküm sürdüğü, guguk kuşunun bir an olsun susmadığı bir yerdir [22, s. 42] ve bu halk kendisini *kün örkön uluuha* “güneş hüzmesi halkı” olarak adlandırır [25, s. 452]. Kahramanlık destanlarındaki bu tasvirler, Vatslav Leopoldoviç Seroşevski'ye de işaret ettiği üzere Saxa Türklerinin güney kökenlerinden ileri gelmektedir [24, s. 186-187]. Bilim insanlarının ortak kanısına göre Saxa Türklerinin ilk çıkış noktası Türkistan'dır. Belli bir süre Baykal Gölü'nün güneyinde ikamet ettikten sonra *Ölüöne* “Lena” havzasına yerleşmişlerdir [7, s. 820-821]. Bu sebeptendir ki Saxa Türklerinin zihninde soğuk olumsuz olarak kodlanmış ve *Allaraa Doydu* “Alt Dünya/Yeraltı” ile ilişkilendirilmiştir. II. Kamçatka Seferi'nde görev alan Yakov İvonoviç Lindenau'nun kaydetmiş olduğu mitte bu durum açıkça görülmektedir. Mite göre *Üöhe* *Doydu*'nun “Üst Dünya/Gök” *ayu* isimli iyilik ilahları yeryüzünü yaratmaya karar verip yeri, göğü, insanı ve diğer canlıları yarattığında, *Acaray Böğö* yeryüzünün kendi egemenliği altında olmasını istediği için meteorları yaratır. *Acaray Böğö*'nün bu eylemi üzerine *Ürüñ Ayu Toyon* ve diğer iyilik ilahları onu lanetleyip *Üöden* adı verilen Alt Dünya'ya gönderirler. O zamandan itibaren *Acaray Böğö* insan soyuna ve hayvanlara düşman olur; zaman zaman don, kar ve yağmurlarla onlara eziyet eder [11, s. 44-45]. Saxa Türklerinin zihnindeki soğuğa yönelik olumsuz kodlama, soğuk kelimesinin Saxa Türkçesinde taşıdığı anlamlar üzerinden de izlenebilir. Aytalina Axmetovna Kuz'mina, Saxa Türkçesinde soğuk anlamına gelen *timnu*

leksemi üzerine yaptığı analizde bu kelimenin yalnızca düşük hava sıcaklığını ifade etmediğini, olumsuz çağrışımlı yan anlamlara sahip olduğunu göstermiştir: *timnu (xaraña) külükten* “soğuk (karanlık) gölgeli” – karamsar, kasvetli olmak (vicdan yükü ağır olan kişiler için); *timnu xolumtannaax ial* “soğuk ocaklı aile” – misafirperver olmayan, cimri, açgözlü insanlar için; *timnu xooydoox kihi (caxtar)* “soğuk kucaklı kişi (kadın)” – her evliliğinde eşi ölen kimseler için; *ihe timniyar* “içi buz kesiyor” – öfkeli, kızgın kişiler için; *tuna timniya* “nefesi soğudu” – ölüm için [10, s. 191].

Saxa Türklerinin geleneksel takviminde *sıl* “yıl” temel olarak *sayın öttö* “yaz tarafı” ve *kılın öttö* “kış tarafı” olmak üzere iki mevsime ayrılmıştır. Yaz, 14 Nisan ile 14 Ekim arasındaki tarihleri kapsar. Kış ise tam tersi olarak 14 Ekim’den 14 Nisan’a kadar sürer [18, s. 520-521]. Vasilij Lvoviç Priklonskiy, bu tasnifin sebebini göç sürecinin zorunlu kıldığı ekolojik adaptasyona dayandırmıştır. Eski yurtlarında kışı tanımayan Saxalar, Lena havzasına yerleştiklerinde takvimlerini coğrafyanın gerçeklerine bağlı olarak yeniden düzenlemişlerdir. Bu yeni düzenlemeye göre karlar yağdığında kış başlar, karlar eridiğinde kış biter [21, s. 33]. Takvimsel olarak yıl iki eşit parçaya bölünmüş görünse de neredeyse tamamı donmuş toprak kuşağında yer alan Saxa Yeri topraklarında kış mevsimi yaza kıyasla daha uzun hissedilir. Aleksey Eliseyeviç Kulakovskiy tarafından kaydedilen mitte bu mevcut durumun kökeni şu şekilde izah edilmiştir: *Ürüñ Ayı Toyon* yeryüzünü yarattıktan sonra insana “kış mı daha uzun olsun yoksa yaz mı?” diye sormuş. İnsan cevap hakkını aygır ve boğaya bırakmış. *Ürüñ Ayı Toyon* ilk söz hakkını aygıra vermiş; ancak aygır kendi söz hakkını dostu boğaya devretmiş. İlk sözü alan boğa, *Ürüñ Ayı Toyon*’dan uzun bir kış yaratmasını dilemiş; “eğer uzun bir yaz olursa burnum sürekli nemli kalır ve çürür” diye düşünmüş. Aygır, dostunun bu cevabını duyunca çok sinirlenmiş, boğanın burnuna çifte atarak ön üst dişlerini kırmış. Boğa da boynuzlarıyla aygırın karnına süserek safrasını delmiş. Bu sebeple sığırların ön dişleri yok, atların safrası yok ve kış yazdan daha uzundur [9, s. 74].

Yukarıda aktarılan etiyolojik mitte aygır ve boğanın karşı karşıya getirilmesi basit bir rastlantı değildir. Bu karşıtlık, Saxa kozmolojisine göre üç katmandan müteşekkil evrenin üst bölümünde yaşayan iyilik ilahları ile alt bölümünde yaşayan şer ilahları arasındaki ebedî mücadelenin sembolik bir ifadesidir. Saxa inanç sisteminde at Üst Dünya hayvanı iken; sığır Alt Dünya hayvanıdır [12, s. 31]. Kahramanlık destanlarında *ayı* bahadırları aygır üzerinde yolculuk ederken; *abaahı* bahadırları boğaya veya boğaya koşulmuş, buzlu milleri olan paslı kızaklara binerler... Hastalığın müsebbibini arayan *oyuun/udağan* isimli ruhaniler Üst Dünya’da boz aygıra; Alt Dünya’da gök benekli boğaya dönüşürler [29, s. 236]. Üst Dünya ilahları için düzenlenen ilkbahar *ihıaxında*, *Ürüñ Ayı Toyon* adına at sürüsü *ıtk* “kansız kurban” olarak doğu yönüne salınır [24, s. 626]. Buna karşın Alt ve Üst Dünya *abaahı*ları için düzenlenen sonbahar *ihıaxında* kanlı kurban sunulur [28, s. 106]. Üst Dünya *abaahı*ları için at, Alt Dünya *abaahı*ları için boynuzlu sığır kurban edildiği bilinmektedir [6, s. 163]. Bu örnekler çoğaltılabilir. Nitekim geleneksel Saxa inancında kışın yaza olan üstünlüğü, *Cıl Oğuha* “Kış Boğası”, *Uu Oğuha* “Su Boğası”, *Timnu Oğuha* “Soğuk Boğası” gibi isimlerle anılan mitolojik boğanın gelişle başlamaktadır. Kış Boğası’nın gelişi, yıl döngüsü temalı Saxa şarkılarının içinde şu şekilde betimlenir:

...Ekim ayının ikinci yarısının sekizinci gününde
Tam batı yönünden,
Karlı ve buzlu
Mağarasından
Kara gölgeli boğa
Doğrulup gelmiş,
Buzlu denizin
Ucundan, bucağından
Toprak gibi kara boğa
Kalkıp gelmiş,



Eski ihtiyarlar [onu] —

İstırap verici ulu Kış Boğası diye,

Anarlarımış... [30, s. 70]. Görsel 3: Kış Boğası'nın Temsili

Şarkıda belirtildiği üzere Kış Boğası'nın geldiği yer Buz Denizi'dir. Mitolojik inanışta *abaahı* şerlerinin ülkesi olan Alt Dünya, kuzeyde, Buz Denizi'nin yanında bulunur [2, s. 123]. Bu inanış dilsel verilerle desteklenmektedir. Saxa Türkçesinde *allaraa* “alt/aşağı” kelimesi aynı zamanda “kuzeye doğru” anlamını içinde barındırır [19, s. 78]. Kış Boğası'nın rengi “toprak gibi kara” olarak verilmiştir. Kimi kaynaklarda ise beyaz gök benekli olarak da geçer [3, s. 123]. Görünüş itibarıyla güneşi kapatacak kadar devasadır. Boynuzları uzun ve büyüktür; tıpkı üst üste devrilmiş kuru ağaç yığımına benzer. Vücudunun her bir bölümü kış mevsiminin çehresini oluşturan unsurlara benzetilir: nefesi sis, postu kırağı, burnu buz, gözleri buz deliği, kirpikleri buz sarkıtı vb. [30, s. 70-72]. O, kışın vücut bulmuş hâlidir. Ne zaman belirse soğukla birlikte açlık ve sefalet getirir. Kışın buz kütlelerinin bir uçtan diğer uca yarılması, bu varlığın eylemine yorulur [9, s. 44].

Fakat yıl döngüsünün kaçınılmaz seyri içinde Kış Boğası o ilk günkü gücünü yavaş yavaş yitirmeye başlar. Semen Makarov'un modern gelenek taşıyıcılarının Saxa internet forumunda yaptıkları tartışmalardan aktardığına göre 31 Ocak tarihinde Kış Boğası'nın bir boynuzu kırılır. 12 Şubat tarihinde Kış Boğası'nın ikinci boynuzu kırılır. 24 Şubat tarihinde ise başı kopar. Makarov buna ek olarak, 31 Ocak tarihinin Rus Ortodoks takvimindeki Aziz Afanasiy Günü olmasından hareketle, Saxa Türklerinin Rus Ortodoks takviminde hiçbir karşılığı bulunmayan 12 Şubat tarihini II. Afanasiy, 24 Şubat tarihini ise III. Afanasiy olarak adlandırdıklarını belirtir [13, s. 19-20]. Vsevolod Mihayloviç İonov tarafından kaydedilen yazın gelişi şarkısında, Kış Boğası'nın ölmesinin sebebi tam güney yönünden gelen kartal olarak gösterilir. Kartal, taş gagasını üç kez buzlu kayalarına sürdüğünde Kış Boğası'nın bir boynuzu kırılır. Yuvasının üzerinde kanatlarını çırpıp üç kez öttüğünde ormanların kırağısı çözülür; yeryüzüne bakıp altı kez çığlık attığında güneş yükselmeye başlar. Mart ayının ilk yarısının dokuzuncu gününe gelindiğinde güney yönünden ılık bir rüzgâr eser; Kış Boğası'nın ikinci boynuzunu kırar ve başını deler [5, s. 14-18]. Kış Boğası'nın bedeni, buz tabakasının parçalanıp kütleler hâlinde akmaya başladığı zaman Lena Nehri boyunca aşağı doğru sürüklenir ve Kuzey Buz Denizi'ne geri döner [3, s. 123]. Alexander von Middendorff, yerli halkın Kış Boğası inancını aktarırken doğada bulunan mamut dişlerinin bu mitolojik varlığa ait kalıntılar olduğuna inanıldığını ifade etmiştir [14, s. 821]. Kış Boğası tasarımının ilham kaynağı muhtemelen bu mamut dişleridir. Aşağıda Kış Boğası'nın nasıl Çıksaan'a dönüştüğü analiz edilecektir.

2. Geleneksel Kış Boğası'ndan Turizm Markası Çıksaan'a

Saxa halk inancında kışın vücut bulmuş hâli olan Kış Boğası, 21. yüzyılda kültürel bir dönüşüm geçirmiştir. 20. yüzyılın son çeyreği ve bilhassa 1990'lar, Saxa ulusal canlanmasının başlangıcı olarak kabul edebileceğimiz, kimlik merkezli siyasi hareketlerin SSCB merkezi otoritesinin zayıflamasıyla boy göstermeye başladığı yıllardır [1, s. 145]. Bu süreç, 1990 tarihinde Saxa Egemenlik Bildirgesi'nin ilan edilmesiyle doruğa çıkar ve Saxa ulusal coşkusunun rüzgârıyla siyaset ve kültür alanlarındaki hâkim konumlarının geri kazanılması sürecine girilir [27, s. 274]. Çıksaan markasının temelleri de Saxa Yeri'nin kendi ulusal sembollerini aradığı bu süreçte atılır. 1990'larda Oymyakon Bölgesi'nin turizm potansiyelini artırmak için cumhuriyet genelinde “Soğuk Kutbu Sembolünün Yaratılması” yarışması düzenlenir. Yarışmaya Oymyakon Bölgesi'nden katılan Semyon Sivtsev bir heykelcik tasarlar. Bu heykelcik, Çıksaan'ın ilk temsilini oluşturur [15, s. 140].



Görsel 4: Kış Boğası Heykeli
(TripAdvisor)

Çısxaan'ın bir heykelcik olmaktan çıkıp kanlı canlı bir figüre dönüşmesi 2002 tarihinde gerçekleşir. Bu tarihte, Saxa Yeri Cumhurbaşkanlığınca düzenlenen yılbaşı ağacı etkinliği kapsamında Finlandiya Noel Babası Joulupukki ile telekonferans planlanmıştır. Çısxaan'ın ileride yasal hak sahibi olacak İrina Prokop'yeva, Soğuk Kutbu'nun Saxa Yeri sınırları içinde olmasına rağmen bu topraklara has Ded Moroz, Santa Claus gibi kültürel bir figürünün neden olmadığını düşünür. Prokop'yeva mevcut boşluğu doldurmak için önce masal karakteri olan *Ehee Cıl*'ı "Büyükbaba Kış" aklına gelir. *Ehee Cıl* karakterinin yaratıcısı yazar ve bilim insanı Gavril Ugarov'a ulaşır, evinde misafir olur; ancak Ugarov'un ağzından *Ehee Cıl*'ı dinlediğinde bunun Santa Claus düzeyinde sunulabilecek bir figür olmadığına kanaat getirir. Prokop'yeva'nın zihnindeki figür çok daha güçlü ve heybetli olmalıdır; tıpkı çocukluğunda dinlediği Kış Boğası gibi. Nitekim Prokop'yeva'nın kültürel figür arayışları tesadüf eseri bir terzi atölyesinde, ünlü modacı Avgustina Filippova'nın Çısxaan isminde bir eskizi olduğunu öğrenmesiyle sona erer. Filippova'nın tasarımı, geleneksel Kış Boğası'nı modern Soğuk Kağan'ına dönüştürecek o eksik parçayı tamamlar. Projenin hayata geçirilmesi için zaman son derece kısıtlıdır. Telekonferansa yetiştirmek üzere kumaşlar, kristal taşlar, boncuklar satın alınır. Kostüm terzilerin gece gündüz çalışmasıyla 26 Aralık günü tamamlanır. Kostüm dikilirken eş zamanlı olarak Prokop'yeva, Çısxaan'ı tanıtmak için Kültür Bakanlığı'na gider. Niyeti Kültür Bakanı Andrey Borisov ile görüşmektir. Lakin kendisini Borisov'un yardımcıları kabul eder. Prokop'yeva Çısxaan'ın eskizini göstererek Finlandiya Noel Babası Joulupukki ile Çısxaan'ın iletişim kurabileceğini anlatır. Bu teklifi ilk başta kabul görmez. Çısxaan ismini bilmedikleri için kendisine: "çıs [çıs kutuyax] fare demektir, xaan ise kan... Hayır, bize kanlı fare gerekmez" denir. Prokop'yeva hayal kırıklığına uğrasa da pes etmez, Girişimcilik Bakanlığı'na gider. Önerisi burada kabul görür. Kültür Bakanı Andrey Borisov'un eskizi bizzat görmesiyle yılbaşı ağacı etkinliğinin programı hızla değişir. Yönetmenin fikriyle yerküre maketinin üzerine, Kuzey Kutbu'nun tam merkezine Çısxaan yerleştirilir. Çısxaan burada Finlandiya Noel Babası Joulupukki ile iletişim kurar. Bu şekilde Saxa Yeri'nin Soğuk Kağan'ı resmen tanıtılmış olur [31].



Görsel 5: Çısxaan Kostümü

Kış Boğası'ndan esinle yaratılan Çısxaan figürü yeni olsa da Çısxaan ismi Oymyakon Bölgesi'ne ait bir toponimdir. Bu isim Saxa Türkçesi kökenlidir; Saxa Yeri'nin merkez bölgelerinden gelen Saxa Türklerinin Oymyakon'a yerleşimi sırasında ortaya çıkmıştır. Fakat Çısxaan ismi zamanla unutulmuş ve yerini Oymyakon'a bırakmıştır. Bu yer adına dair bilgiler yalnızca tarihsel efsanelerde korunmuştur [23, s. 150]. Etimolojik olarak Çısxaan, *çıs* "soğuk" ifade eden nida ve *xaan* "kağan" sözcüklerinin birleşimiyle türemiştir [20, s. 3729]. Anlamı "insanın içini işleyen delici soğuk"tur [26, s. 275]. Çısxaan figürü ise kışın vücut bulmuş hâli olarak Soğuk Kağan'dır.

Çısxaan'ın görsel inşasıyla birlikte, Saxa kültürel kodlarını taşıyan bu figür, turizm endüstrisi içinde bir pazarlama aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu çerçevede Çısxaan, hâlihazırda 2000 tarihinden beri düzenlenen Oymyakon – Soğuk Kutbu Festivali'nin reklam yüzü hâline getirilmiştir. Oymyakon – Soğuk Kutbu Festivali her yıl mart ayı sonunda Tomtor köyünde gerçekleştirilir. Festivale katılan herkese, Çısxaan tarafından Soğuk Kutbu'nda bulunduklarına dair 63° K, 142° D koordinatlarını gösteren bir sertifika verilir. Tüm katılımcıların sabırsızlıkla bekledikleri festivalin ana etkinliği ise Velikiy Ustyug'dan gelen Ded Moroz, Laponya'dan gelen Santa Claus ve Soğuk Kağan'ı Çısxaan'ın buluşmasıdır [8, s. 507].



Görsel 6: Çısxaan'ın Elinden Soğuk Kutbu Sertifikası
(Yakutia Tripp Web Sitesi)

Oymyakon – Soğuk Kutbu'nu jeokültürel bir markaya dönüştürme stratejisinin bir parçası olarak, Çısxaan'a özel, sabit bir mekân belirlenmiştir. SSCB döneminde ticaret ofisi bünyesinde gıda deposu olarak kullanılan, Tomtor köyündeki *Ebe Xaya* "Kutsal Dağ" içindeki tünel, Çısxaan'ın Buz Rezidansı'na dönüştürülmüştür [32]. Yerel mimari unsurlarını da içinde barındıran geleneksel Saxa tarzından inşa edilmiş yapı, 110 metre uzunluğunda olup 8 tematik odadan müteşekkildir. Buz Rezidansı, Çısxaan'ı fiziksel bir mekâna sabitleyip turistik bir çekim noktası oluşturduğu gibi Saxa kültürel mirasının korunması ve tanıtılmasında da önemli rol oynamaktadır [16, s. 52].

Bölgesel bir girişim olarak başlatılan Oymyakon – Soğuk Kutbu Festivali'nde elde edilen başarı, Çısxaan'ı yerel bir ikon olmaktan çıkarıp ulusal düzeye taşımıştır. 2011 tarihinden itibaren *Cokuuskay*'da "Yakutsk" düzenlenen Kış Yakutistan'da Başlar Festivali ile Çısxaan, ulusal yılbaşı takviminin başlangıç noktasına yerleşmiştir. Her yıl 1 Aralık'ta gerçekleştirilen bu etkinlikte, Rusya Federasyonu'nun ilk yılbaşı ağacı aydınlatılır ve Çısxaan törenle soğuk sembolünü Ded Moroz'a teslim eder. Ded Moroz teslim aldığı bu sembol ile yılbaşı öncesi Rusya'nın dört bir yanını ziyaret eder [8, s. 507]. Mart sonunda gerçekleştirilen Oymyakon – Soğuk Kutbu Festivali'nde ise sembolü Çısxaan'a geri verir.



Görsel: 7: Çısxaan'ın Soğuk Sembolü'nü Ded Moroz'a Teslimi (YSİA)

Çısxaan'ın popülaritesinin artmasıyla birlikte Saxa (Yakutistan) Cumhuriyeti Belediyeler Konseyi, Ekim 2015'te "Çısxaan'ın Faaliyetleri Hakkında Yönetmelik" yayımlamıştır. Söz konusu yönetmelikte Çısxaan, Soğuk Ruhu ve Koruyucusu olarak tanımlanmış; daimî ikametgâhı ise Oymyakon Bölgesi'ne bağlı Tomtor köyü olarak belirtilmiştir [23, s. 150-151]. Böylece Çısxaan, kültürel bir figür olmaktan çıkarak bölge turizminin gelişiminde merkezi rol üstlenen resmî turizm markası statüsüne kavuşmuştur. Aralık 2025'te düzenlenen "Oymyakon Bölgesi'nin Uluslararası Bir Marka Olarak Konumlandırılması – Soğuk Kutbu" konulu yuvarlak masa toplantısında konuşan İl Tümen'in Yerel Yönetim Meseleleri Daimî Komitesi Başkanı Vasiliy Mestnikov, Çısxaan'ın yasal hak sahibi Prokop'yeva'ya katkıları sebebiyle teşekkürlerini sunmuş; Çısxaan sayesinde bölgenin tanınırlığının arttığını ve soğukun artık ekonomik bir gelir kaynağına dönüştüğünü ifade etmiştir [17].

Sonuç

Saxa Yeri'nde, mevcudiyetini halk muhayyilesinden alan geleneksel Kış Boğası'nın 21. yüzyılda turizm markası Çısxaan'a dönüşmesi, Eric Hobsbawm'ın literatüre kazandırdığı "geleneğin icadı" kavramının en başarılı örneklerinden birini teşkil etmektedir. Saxa inancında soğukun cisimleşmiş hâli olan Kış Boğası, yaşamı zorlaştırması sebebiyle korkulan ve Alt Dünya ile ilişkilendirilen bir varlık iken; turizm endüstrisinin talepleri doğrultusunda yeniden yorumlanan Çısxaan; artık korkulan bir varlık değil, "Soğuk Kağanı" sıfatıyla Oymyakon – Soğuk Kutbu'nun tanıtımına hizmet eden bir markadır.

Saxa Yeri, ekstrem iklim koşulları nedeniyle uzun yıllar turizm potansiyelinden yoksun bir coğrafya olarak değerlendirilmiştir. Özellikle Rus Çarlığı ve SSCB dönemlerinde iklimin bir cezalandırma aracı olarak kullanılması, bu olumsuz algının yerleşmesinde etkili olmuştur. Ancak SSCB'nin dağılmasıyla birlikte serbest piyasa ekonomisine geçiş süreci, söz konusu iklimsel dezavantajı ticari avantaja dönüştürme girişimlerini tetiklemiştir. Bu bağlamda, 2002 yılında Prokop'yeva'nın vizyoner girişimleri neticesinde Kış Boğası'ndan esinlenilerek kurgulanan Çısxaan, günümüzde bölgenin tanıtılmasında merkezi rol üstlenmektedir. Çısxaan örneği soğuk gibi dezavantajlı bir olgunun dahi, yerel bir mit üzerinden yeniden kurgulanarak nasıl sermayeye dönüştürülebileceğinin özgün bir kanıtıdır.

Kaynakça:

1. Balzer, M. M. [1995]. "A state within a state: the Sakha Republic (Yakutia)". *Rediscovering Russia in Asia: Siberia and the Russian Far East* (ed. S. Kotkin, D. Wolff) içinde (s. 139–159). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
2. Danilova, N. [2015]. "Kontsept «Sever/Xotu» v predstavleniyakh naroda Saxa i Dolgan". *Arktika XXI vek. Gumanitarnyye nauki*, 2(5), s. 121–126.

3. Ergis, G. U. [1974]. *Ocherki po yakutskomu fol'kloru*. Moskva: Nauka.
4. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoy statistiki [2025]. *Statisticheskiy ezhegodnik Respubliki Sakha (Yakutiya)*. Yakutsk: Rosstat.
5. İonov, V. M. [1913]. "Orel po vozzreniyam yakutov", *Sbornik Muzeya antropologii i etnografii imeni Petra Velikogo pri Imperatorskoy akademii nauk*, 1(16), s. 1–28.
6. İonov, V. M. [1918]. "K voprosu ob izuchenii dokhristianskikh verovaniy yakutov". *Sbornik Muzeya antropologii i etnografii imeni Petra Velikogo pri Imperatorskoy akademii nauk*, 5(1), s. 155–164.
7. Kılıçaslan, Y. [2023]. "Saha (Yakut) Boyları ve Rus İşgalinin Ardından Yakut Bölgesine Yeniden Yerleşim". *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), s. 819–828.
8. Koçetova, L. M. [2013]. "Perspektivy razvitiya turizma v Oymyakonye". *Aktual'nyye problemy sotsial'noy kommunikatsii: materialy konferentsii* içinde (s. 505–508). Nizhniy Novgorod: NGTU im. R. E. Alekseyeva.
9. Kulakovskiy, A. E. [1979]. *Nauchnyye trudy*. Yakutsk: Yakutskoye knizhnoye izdatel'stvo.
10. Kuz'mina, A. A. [2020]. "Predstavleniya o kholode v fol'klornoy kartine mira yakutov". *Nauchnyy dialog*, (4), s. 189–202.
11. Lindenau, Ya. İ. [1983]. *Opisaniye narodov Sibiri*. Magadan: Knizhnoye izdatel'stvo.
12. Lvova, E. L. vd. [2013]. *Güney Sibiryä Türklerinin Geleneksel Dünya Görüşleri*, (çev. Metin Ergun), C 1. Konya: Kömen Yayınları.
13. Makarov, S. [2017]. "Khozyain kholoda i dukh ozer: vodyanyye byki v yakutskoy mifologii", *Folkloristika*, 2(2), s. 11–25.
14. Middendorf, A. F. [1878]. *Puteshestviye na sever i vostok Sibiri*, C 2, Böl. 6. Sankt-Peterburg: Tipografiya Akademii nauk.
15. Nabok, İ. L. [2019]. "Mifologiya kholoda v kontekste kontseptsii arkticheskoy tsivilizatsii". *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie*, (4), s. 130–142.
16. Osipova, M. F. [2024]. "Ledovaya rezidentsiya Chyskhaana kak kul'turno-obrazovatel'nyy tsentr". *Nauchnoye mneniye: sbornik statey*. Penza: Nauka i Prosveshcheniye, 51–54.
17. Parlamentskaya gazeta "İl Tümen" [2015]. "Vasiliy Mestnikov prinyal uchastie v rabote kruglogo stola «Pozitsionirovaniye Oymyakonskogo ulusa, kak mezhdunarodnogo brenda – Polyus Kholoda»". URL: <https://old.sakhaparlament.ru/v-parlamente/2015/12/vasiliy-mestnikov-prinyal-uchastie-v-ra/> [Erişim Tarihi: 30.01.2026].
18. Pavlov-Dabil, A. N. [2001]. "Saxalı künü-cılı bilgeleehin", *Ial Bii Biliite* içinde (s. 520-536). Cokuuskay: Kuduk.
19. Pekarskiy, E. K. [1959]. *Slovar 'yakutskogo yazyka*, C 1. Leningrad: Akademiya nauk SSSR.
20. Pekarskiy, E. K. [1959]. *Slovar 'yakutskogo yazyka*, C 3. Leningrad: Akademiya nauk SSSR.
21. Priklonskiy, V. L. [1890]. "Tri goda v Yakutskoy oblasti". *Zhivaya starina*, (2), s. 24–54.
22. Puhov, İ. V. [2015]. *Yakut Kahramanlık Destanı Olonho*, (çev. Metin Ergun). Konya: Kömen Yayınları.
23. Romanova, L. G. [2016]. "«Chyskhaan» – ot toponima k turisticheskomu obrazu". *Aktual'nyye problemy gumanitarnyykh i estestvennykh nauk*, (12-2), s. 149–151.
24. Seroşevskiy, V. L. [1993]. *Yakuty: opyt etnograficheskogo issledovaniya*. Moskva: Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN).
25. Sleptsov, P. A. [2010]. *Saxa tılın bihaarulaax ulaxan tılcıta*, C 7. Novosibirsk: Nauka.
26. Sleptsov, P. A. [2017]. *Saxa tılın bihaarulaax ulaxan tılcıta*, C 14. Novosibirsk: Nauka.
27. Struchkova, N. A., Ventsel, A. [2015]. "Sakha Language and Education in a Social, Cultural and Political Context". *Sociolinguistic Studies*, 9(2–3), s. 269–288.

28. Troščanskiy, V. F. [1902]. *Evoljutsiya chernoy very (shamanstva) u yakutov*. Kazan: Tipolitografiya Imperatorskogo universiteta.
29. Xudyakov, İ. A. [1969]. *Kratkoye opisaniye Verkhoyanskogo okruga*. Leningrad: Nauka, Leningradskoye otdeleniye.
30. YANP [1976]. *Saxa narodnaya ıriyaları*, C 2. Yakutsk: Yakutskoye knizhnoye izdatel'stvo.
31. YSIA [2016]. "Vlastelin Kholoda Chyskhaan – brend Yakutii". URL: <https://archive.ysia.ru/obshhestvo/vlastelin-holoda-chyskhaan-brend-yakutii/> [Erişim Tarihi: 30.01.2026].
32. YSIA [2018]. "«Zhizn' v rayonakh»: Ekskursiya po rezidentsii Chyskhaana". URL: <https://ysia.ru/zhizn-v-rayonah-chyskhaan-zhdet-kogda-v-ego-rezidentsii-v-tomtore-napustyat-holoda/> [Erişim Tarihi: 30.01.2026].

CZU 394.3(=512.161)

KAYBOLAN BİR ATEŞ, EKSİLEN BİR TEKERLEME: BARTIN'DA BETTAM VE TEPEYCÜK GELENEĞİ

Bayraktar, Müge
Dr., Bartın Üniversitesi
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
Doktora Programı Mezunlu,
Milli Eğitim Bakanlığı
Türkçe Öğretmeni/Türkiye
e-mail: mugeebora@hotmail.com
orcid id: 0000-0002-9944-1521

Özet

Bu çalışmada Bartın yöresine özgü olan ve yerel halk tarafından daha çok "Tepeycük" adıyla bilinen, literatürde ise "Bettam ve Tepeycük" olarak anılan çocuk merkezli ritüel-oyun geleneği ele alınmaktadır. Araştırmanın amacı, geleneğin tarihsel kökenlerini, yapısal özelliklerini ve Bartın halk kültürü içerisindeki yerini ortaya koymak; söz konusu geleneğin günümüzde neden ve nasıl kaybolduğunu halk bilimi bakış açısıyla değerlendirmektir. Çalışma nitel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Bu kapsamda Bartın merkez ve çevresinde yaşayan, geleneği bizzat deneyimlemiş ya da tanıklık etmiş 10 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler literatür taraması yoluyla ulaşılan yazılı kaynaklarla karşılaştırılmal olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Bettam ve Tepeycük geleneğinin, toplumsal dayanışmayı ve kültürel aktarımı destekleyen önemli bir halk kültürü unsuru olduğu ancak modernleşme, kentleşme ve yaşam biçimlerindeki değişim nedeniyle büyük ölçüde unutulduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Bartın, halk kültürü, ritüel, sözlü kültür, kültürel aktarım

Abstract: This study examines a child-centered ritual-game tradition specific to the Bartın region, locally known as *Tepeycük* and referred to in the literature as the *Bettam and Tepeycük* tradition. The aim of the study is to identify the historical origins and structural characteristics of the tradition and to reveal its place within the folk culture of Bartın, as well as to evaluate the reasons for and processes of its decline from a folkloristic perspective. The study is based on a qualitative research design. Within this framework, semi-structured interviews were conducted with ten individuals living in Bartın and its surrounding areas who had either directly experienced the tradition or witnessed its practice. The data obtained were analyzed comparatively with written sources accessed through a literature review. The findings indicate

that the Bettam and Tepeycük tradition constituted an important element of folk culture that fostered social solidarity and cultural transmission; however, it has largely been forgotten due to modernization, urbanization, and changes in lifestyles.

Keywords: Bartın, folk culture, children's games, oral tradition, cultural transmission

Giriş: Halk kültürü, bir toplumun tarihsel süreç içerisinde oluşturduğu ve kuşaktan kuşağa aktardığı, günümüze kadar gelen maddi ve manevi değerler bütünüdür. Bu kültürel değerler gündelik yaşam pratiklerinden inanç sistemlerine, ritüellerden sözlü anlatılara kadar geniş bir alanı kapsar.

Halk kültürü, bir toplumun dil, duygu, düşünce dünyası ve estetik anlayışı doğrultusunda şekillenen; insan, toplum ve doğa ilişkileri içinde tarihsel süreçte oluşarak günümüze ulaşan kültürel bir birikimi ifade eder. Bu birikim, yalnızca ulusal ölçekte değil, aynı zamanda insanlığın ortak kültürel mirasının da önemli bir parçası olarak değerlendirilir. Her toplum ve uygarlık, sahip olduğu dil, tarih ve kültür mirası aracılığıyla dünya kültürleri içerisinde kendine özgü bir yer edinir [1, s.24]. Bu bağlamda halk kültürünün milli kimliğin temel taşı hem de evrensel kültüre katkı sağlayan bir miras özelliğinde olduğu söylenebilir.

Kültürel mirasın aktarımında işlevsel bir rol üstlenen unsurlardan biri ritüellerdir. Ritüel, bir din veya inanç sistemine ait ibadet, ayin, merasim ve bu süreçte uyulması gereken kurallar bütünü olarak tanımlanır [2]. Bu tanım, ritüellerin bir inancın uygulamaya dökülmüş hâlini yansıttığını gösterir. Ritüeller, bireylerin bir topluluğa aidiyet duygusu geliştirmesini sağlayan, ortak değerler, inançlar ve anlam dünyası etrafında şekillenerek toplumsal canlılığı sürdüren kültürel pratiklerdir. Aynı zamanda bu pratikler toplumsal belleği besleyen ve kültürel sürekliliği mümkün kılan yapılarıdır.

Ritüellerin çocukluk çağından itibaren deneyimlenmesi kültürel mirasın kuşaklar arası aktarımı açısından belirleyicidir. Çünkü geleneksel toplum yapısında birey, kendisine bir ad verilmesiyle birlikte toplumsal hayata ilk adımını atar ve bu süreç çocuğun içinde yaşayacağı topluluğun bir üyesi olarak kabul edilmesi anlamını taşır [3, s.49]. Bu kabul süreci, çocuğun yalnızca biyolojik bir varlık olmaktan çıkarak toplumsal ve kültürel bir özne hâline gelmesini ifade eder. Bireyin erken yaşlardan itibaren geleneksel uygulamalarla temas etmesi, ait olduğu toplumun değerler sistemini içselleştirmesine zemin hazırlar. Bu sebeple çocuk merkezli ritüeller, halk kültürünün korunması, taşınması ve yeniden üretilmesi sürecinde önemli bir yere sahiptir.

Çocuk merkezli ritüellerin halk kültürünün sürekliliğindeki belirleyici rolü, yerel ve tarihsel örnekler üzerinden incelenmeyi gerekli kılar. Bu çalışmada, kökeni Cumhuriyet'in kuruluşundan önceye dayanan ve Bartın yöresine özgü bir halk kültürü unsuru olan Bettam ve Tepeycük geleneğini ele alınmıştır. Söz konusu gelenek hem tarihsel derinliği hem de ritüel ve oyun unsurlarını birlikte barındırması bakımından, kültürel aktarım süreçlerinin anlaşılmasında önemli bir örnektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Araştırmanın veri kaynaklarını saha araştırması ve literatür taraması oluşturmaktadır. Saha araştırması kapsamında Bartın merkez ve çevre mahallelerde yaşayan, yaşları 30 yaş ve üzeri olan, Bettam ve Tepeycük geleneğini çocukluk dönemlerinde deneyimlemiş ya da bu geleneğe tanıklık etmiş 10 kişi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yapılmış; katılımcıların geleneğe ilişkin deneyimleri, uygulama biçimleri, anlamlandırmaları ve geleneğin günümüzde neden uygulanmadığına dair görüşleri kayıt altına alınmıştır. Elde edilen sözlü veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışmada ayrıca Bartın halk kültürüne ilişkin yazılı kaynaklar, derleme çalışmaları incelenmiş, saha verileri ile literatür bulguları karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

Bartın'da Bettam ve Tepeycük Geleneği: Anadolu'da çocukların katıldığı dolaşma, toplama ve eğlence temelli ritüeller, halk bilimin önemli çalışma alanlarından birini oluşturur. Bu ritüeller, yalnızca oyun ya da eğlence değildir. Bunlar aynı zamanda toplumsal değerlerin, paylaşma kültürünün ve sözlü geleneğin kuşaklar arası aktarımını sağlayan yapılar olarak

değerlendirilmelidir. Bartın’da geçmişte yaşatılan Bettam ve Tepeycük geleneği, bu bağlamda hem çok kültürlü bir tarihsel arka plana hem de özgün bir sözlü icra geleneğine sahiptir.

Bartın ili, Türkiye’nin Karadeniz Bölgesi içerisinde, Batı Karadeniz Bölümü’nde konumlanan, tarihî ve turistik değerleri ile orman varlığı ve doğal çevre özellikleri bakımından dikkat çeken illerden biridir. İdari yapılanma açısından Bartın, 1991 yılında Zonguldak ilinden ayrılarak il statüsü kazanmıştır [4, s. 23]. Coğrafi konumu ile tarihî ve turistik değerlerinin yanı sıra, ilin kültürel birikimi halk kültürü unsurlarının oluşmasında ve günümüze aktarılmasında önemli bir rol oynar.

Bartın’da kökeni Cumhuriyet öncesi döneme, bölgede Hristiyan Rumların yaşadığı yıllara kadar uzanan Bettam geleneği, Anadolu’nun farklı bölgelerinde çeşitli biçim ve işlevlerde uygulanan bir gelenektir. Bettam, Rumların Paskalya günlerinin sona ermesine yakın tarihlerde ya da bu döneme denk gelen gecelerde gerçekleştirilirdi. Gelenek kapsamında mahallelerde yaşayan çocuklar ve gençler bir araya gelerek toplu hâlde mahalledeki evleri dolaşırdı. Bu sırada ellerinde, ucuna sepet bağlanmış bir sırik bulunurdu. Evlerin önünde tekerlemeler söylenerek ev sahiplerinden yiyecek istenir, alınan yiyeceklere yine tekerlemelerle karşılık verilir. Toplanan yiyecekler Hıdırellez eğlencelerinde değerlendirilir; Hıdırellez gecesini yakılan ateşten atlandıktan sonra paylaştırılarak tüketilirdi. Yiyeceklerin genellikle Hıdırellez’den bir gece önce toplandığı, ateşin ise Hıdırellez gecesini yakıldığı, ateş sönmeye kadar üzerinden atlama uygulamasının sürdürüldüğü belirtilirdi. Bu süreçte kök boyalarla yumurtalar boyanır; ertesi gün bolluk ve bereket getireceğine inanılan uygulamalar kapsamında feslere yaprak koyma ve evlerde yedi çeşit yemek pişirme gibi pratikler gerçekleştirilirdi. Ateşten atlanırken söylenen “Bitlerim, pirelerim gavurlara gitsin” ifadesi de geleneğin sözlü kültür unsurları arasında yer alırdı [5, s. 1286-1287]. Bu durum Bettam ve Tepeycük geleneğinin yalnızca bir eğlence ya da çocuk oyunu olarak değil, çok katmanlı bir ritüel yapı olarak değerlendirmek gerektiğini gösterir. Geleneğin zamanlamasının Rumların Paskalya dönemi ve Hıdırellez gibi mevsimsel geçişlerle örtüşmesi, geleneğin takvimsel döngü ile bağlantılı olduğunu ortaya koyar. Bu durum, geleneğin hem dinî hem de mevsimsel yenilenme temaları etrafında şekillendiğine işaret eder. Mahalle gerçekleştirilen ev dolaşmaları, çocuk ve gençlerin birlikte katılımını teşvik eder. Ayrıca bir toplumsallaşma alanı oluşturarak tekerleme söylemleri sözlü kültür unsurlarının aktif biçimde aktarılmasını sağlar. Toplanan yiyeceklerin bireysel değil, Hıdırellez eğlencelerinde ortaklaşa tüketilmesi ise paylaşma, dayanışma ve birlikte olma gibi değerleri pekiştirir. Ateşten atlama, yumurta boyama ve bolluk–bereket odaklı uygulamalar, ritüelin arınma, yenilenme ve bereket beklentisi gibi simgesel anlamlar taşıdığını gösterir. Bu gelenek, inanç, ritüel, sözlü kültür ve toplumsal dayanışma unsurlarının bir arada olduğu halk kültürü pratiği olarak değerlendirilebilir.

Toplum, bireylerin toplumsal ilişkiler ağı içerisinde oluşturduğu bir bütündür. Bu ilişkiler maddi temelli olduğunda, bireysel çıkar ve menfaat ekseninde şekillenir. Buna karşılık, manevi ya da ahlaki değerler etrafında kurulan ilişkiler ise toplumun ayırt edici niteliklerini oluşturan ve halkın büyük çoğunluğu tarafından benimsenen değer yargıları doğrultusunda dinsel ve törensel bir birliktelik ortaya koyar [6, s. 63]. Ünal’ın toplumsal ilişkileri maddi ve manevi boyutlarıyla ele alan bu yaklaşımı, Bettam ve Tepeycük geleneğinin işlevini açıklamada anlamlı bir çerçeve sunar. Söz konusu gelenek, herhangi bir maddi kazanç amacı taşımaksızın, mahallelerde çocukları ve yetişkinleri bir araya getiren, dinsel ve törensel anlamlar etrafında şekillenen bir birliktelik oluşturur. Bu yönüyle manevi bir toplumsal bütünleşme pratiği olarak düşünülebilir.

Geleneği deneyimlemiş ve tanıklığına başvuru alan kişilerin gelenek ile ilgili anlattıklarına baktığımızda: Hıdırellez sabahı kalkar mahalledeki çocuklarla toplanırdık. Elimize bir değnek alır yumurta kabuklarını değneğe yapıştırırdık. Mahalledeki evleri gezer camlarını tıklardık: Tepeycük tepeycük eski hamam küpeycük veren veren olsun, vermeyeniy kel başlı bir gızı olsun diye seslenip hane sahibinden yiyecek isterdik, verirdi (K. Ş.-3). Sırıgın ucuna bir sepet takardık. Mahalleden arkadaşlarla birleşirdik önce gideceğimiz evleri belirlerdik. Tek tek dolaşıp tepeycük yapardık. Tepeycük Tepeycük veren veren olsun vermeyeniy kel başlı bir gızı

olsun dediğimizi hatırlıyorum. Sonra akşam Hıdırellez kutlamasına giderdik. Bettam ateşi derdik ateşe. Ateş yakılınca mahalledeki herkes orada toplanırdı. Biz de sabahtan topladıklarımızı pay eder, pişirilecekleri köze atardık. Yumurtaları kırmadan boyamaya çalışırdık, bazen haşlayıp akşamına yanımızda getirirdik (K. Ş. -2). Çocukluğumun en güzel anılarından. Hatırladığım kadarıyla mahalledeki arkadaşlarla tepeycük tepeycük diye diye Asma Caddesi'nden başlayıp Kırtepe'ye kadar ev ev dolaşırdık. Ev sahiplerinden kapıları tıklayıp yiyecek isterdik zaten onlar hazırlamış olurlardı. Bazen de şeker verirlerdi. Sonra hepimiz topladıklarımızı ortaya koyar paylaşırdık. Tanıdık olsun tanımadık olsun her kapıyı çalardık, herkes güler yüzle karşılardı. Bazı ev sahiplerinin çok gürültü yaptığımız için bize kızdıklarını da hatırlıyorum. Şimdiki çocuklar bu gelenekleri hiç bilmiyorlar, üzülüyorum (K.Ş.-4). Tepeycük tepeycük diye bir tekerleme başı gibiydi bir sözle kapı kapı gezerdik. Söylenenleri çok hatırlayamıyorum ancak Hıdırellez zamanı yaptığımızı ve topladığımız yiyecekleri sonrasında paylaştığımızı anımsıyorum (K.Ş.-1). Biz çocukken ne güzel günlerdi şimdiki çocukların bunlardan haberi yok. Tepeycüğe gelince önce geceden gül ağacının dibine dilek gömerdik sonra sabah hep birlikte mahalledekilerle sopanın ucuna bir şey bağlardık. Bohça gibi yapardık: Tepeycük tepeycük eski hamam küpeycük veren veren olsun vermeyeni kel başlı bir kız olsun diye diye her tarafı dolaşırdık. En son mahallenin büyükleri akşam koca bir ateş yakarlardı. Bettam ateşi denilirdi. O ateşin üstünden atlarken kötü huylar kış, gavurlar kış diye söylerdik. Sabahtan topladıklarımızı paylaşırdık, bazen pişirirdik yerdik. Şimdi mahallede çocuklar birbirini tanımıyor valla (K. Ş.- 5). Ah geleneği hatırlamam mı? Tepecük Tepecük eski hamam küpecük derdik. Hıdırellez'de ateş yakardık. Bu tekerleme mi diyeyim artık şarkı mı diyeyim bunu söyleyerek kapı kapı gezerdik. Bize yumurta, şeker, çerez verirlerdi. Bütün mahalleyi yani Orduyeri Mahallesi'ni gezdikten sonra poşetekleri pay ederdik. Sonra ateşin etrafında döner sırayla ateşin üstünden atlardık (K. Ş.- 6). Tepecik tepecik, eski hamam küfecik, veren veren olsun, vermeyenin kel başlı bir kız olsun derdik devamını hatırlamıyorum. Kırtepe Mahallesi'nde Gavur Taşı'nın orada (şimdiki 621. Sokak) annenem oturuyordu. Oradaki komşu çocuklarıyla uzun bir dal parçasının ucuna sepet bağlardık. Tüm çocuklar grup halinde yukarıdaki tekerlemeyi söyleyerek komşuları gezerdik. Genelde şeker ve yumurta verirlerdi. Akşam hava kararınca mahallenin ortasında ateş yakılıyordu. Ateşin üzerinden dilek tutarak çocuklar üç kez atlardı. Atlarken de atlama sırasının geleceği diğer çocuğun adını söylerdik. Adın söylendiğinde atlamazsan alay ederlerdi (K. Ş. -7). Yumurtalar verirdik birbirimize boyayıp. Ne güzel günlerdi. Ateş yakıp üzerinden atlardık. Dilek tutardık. Sepet yapılırdı sırığın ucuna takardık işte o topladığımız yumurtaları ateşte haşlardık, yerdik boyardık. Fıstık, ceviz verirlerdi yerdik, içerdik. Ateş gece yarısına kadar yanardı. Ateşin Adı Beddam ateşiydi. (K. Ş.-8). Tuna Mahallesi'nde bizim isimlendirmemizle Arka Taraf'ta Hıdırellez zamanı geldiğinde büyüklerimizin tabiriyle bettam ateşi için mahallenin çocukları ve gençleri olarak gündüzden evlerin bahçelerinden be çayır dediğimiz yerlerden (artık oralar hep konutlarla kaplandı) ağaç dalları, çalı çırpı toplardık. Akşam ezanından sonra kocaman bir ateş yakılırdı toplananlarla. En cesaretlilerimiz dilek tutarak ateşin üzerinden atlardı, "bitlerim pirelerim Hüseyin'in olsun" derdi sonra ateşten Hüseyin atlardı. Döngü böyle devam ederdi. İsmi söylenen ama ateşten korkup atlayamayan ile dalga geçilirdi. Sonra Tepecük tepecük eski hamam küpecük, veren veren olsun, vermeyenin kel başlı bir kız olsun diyerek arkadaşlarla sırığın ucuna bağladığımız bir sepetle kapı kapı gezerdik. Yiyecek isterdik genellikle yumurta ve şeker verirlerdi. Ailelerimizin küs olduğu evlerden bile yumurta isterdik ve asla geri çevrilmezdi. Şimdi ne bettam ateşi var ne tepecük geleneği (K.Ş.-9). Biz akşam ezanı okunana hatta kovulana kadar elimizde bir sırıkla sokaklarda komşu komşu gezerdik bazen diğer mahallelere de giderdik. Tepeycük tepeycük diye bir sürü çocuk. Çok yiyecek toplardık. Bazen yumurta verirlerdi. Geceyi beklerdik. Hıdırellez ateşi yanınca etrafına koşardık. Tenekeye yumurtaları koyar pişirirdik. Küçükken atlamamıza izin vermezlerdi. Oturup topladıklarımızı yer, atlayanları izlerdik (K. Ş.-10).

Kaynak şahısların anlattıkları, Bettam ve Tepeycük geleneğinin Bartın'da çocuk merkezli, kolektif katılıma dayanan bir halk kültürü pratiği olduğunu açık biçimde ortaya koyar. Katılımcı ifadelerinde tekrar eden tekerleme söyleme geleneği ve sembolik sözler, ritüelin sözlü aktarım yoluyla kuşaktan kuşağa taşındığını gösterir. Çocukların mahallelerde bir araya gelerek ev ev dolaşmaları, paylaşımları ve birlikte tüketme pratikleriyle desteklenen güçlü bir toplumsal dayanışma ortamına işaret eder. Katılımcıların günümüz çocuklarının bu uygulamalardan haberdar olmadığına dair vurguları, geleneğin sürekliliğinin zayıfladığını ve kültürel aktarım zincirinde kopuşlar yaşandığını da dolaylı biçimde ortaya koymaktadır.

Bettam ve Tepeycük geleneği, uzun bir tekerlemeye sahipken kaynak şahısların sadece ilk bölümlerini hatırlaması aslında ritüele ait sözlü ifadelerin geleneğin detaylarından daha çabuk silindiğinin göstergesidir. Derlenen tekerlemenin tamamı yani çocukların Tepeycük yaparken söyledikleri kısım şu şekildedir: Tepeycük tepeycük/ Eski hamam küpeycük/ Veren veren olsun/ Vermeyenin kel başlı bir kızı olsun/ Elif'ten ney gelür, ney gelür/ B gelür, be gelür/ B'den ney gelür, ney gelür/ T gelür, T gelür/ T'den ney gelür ney gelür/ Se gelür, S gelür/ S'den ney gelür ney gelür/ Vov gelür vov gelür/ Vov'dan ney gelür ney gelür/ Fol gelür fol gelür/ Fol'dan ney gelür ney gelür/ Yumurta gelür, yumurta gelür/ Yumurtadan ney gelür ney gelür/ Cövüz gelür cövüz gölür/ Cövüzden ney gelür ney gelür/ Hoşaf gelür hoşaf gelür. Her şey gelür. Evlerden yiyecek alındıktan sonra söylenen kısım: Ömürlükte ömürlük/ Hanımlara kömürlük/ Merdivenden eniyor, bize para veriyor/ Yağ parası mum parası/ Akşam oldu kandil parası/ Vereni oğlu olsun/ Vermeyeni kel başlı bir oğlu olsun [5, s. 1286]. Halk arasında tekerlemeli söyleyişin sadece başlangıç bölümünün hatırlanması geleneğin de akıllarda Tepeycük olarak daha çok kalmasına sebep olmuştur. Bettam ateşinden çok az katılımcı söz etmiştir. Ayrıca geleneğin Rumların Paskalya kutlamalarından evrilip zaman içinde Hıdırellez kutlamalarında bir geleneğe dönüşmesi de kültürel değişimin göstergesidir. Halk kültüründe gözlenen değişim, toplumsal yapıda meydana gelen sosyal ve kültürel dönüşümlerin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkar. Bir toplulukta fıkra anlatma geleneğinin zayıflaması ve bunun yerini yazılı ya da görsel mizah biçimlerinin alması, kültürel pratiklerde yaşanan bu dönüşümün somut örneklerinden biridir. Ancak böyle bir değişimin gerçekleşebilmesi için, söz konusu toplumun öncelikle televizyon, bilgisayar, cep telefonu ve internet gibi kitle iletişim araçlarının yaygınlaştığı bir dönüşüm sürecini deneyimlemiş olması gerekir. Bununla birlikte, bu teknolojik araçlara erişimi mümkün kılan ekonomik koşulların da daha önce değişmiş olması kaçınılmazdır [7, s.67]. Bu tür değişimler, Bartın yöresinde geçmişte Paskalya dönemiyle ilişkilendirilen Bettam geleneğinin zamanla biçim ve anlam değiştirmesinde etkili olmuştur. Bettam'ın zaman içinde Hıdırellez ile ilişkilendirilmesi ve çocukluğunda bu geleneğe tanık olanlar açısından tekerlemenin akıllarda kalan bölümleri nedeniyle geleneğin Tepeycük adıyla anımsanması, geleneğin hafızalardan tamamen silinmek yerine yeni toplumsal ve kültürel koşullara uyum sağlayarak bir dönüşüm geçirdiğini gösterir. Bununla birlikte, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve çocukların gündelik yaşam pratiklerinin değişmesi, geleneğin sözlü boyutunda belirgin bir zayıflamaya yol açmış, bu durum özellikle tekerlemelerin zamanla kısmen ya da tamamen unutulmasıyla somutlaşmıştır. Dolayısıyla gelenekte gözlenen bu farklılaşma, halk kültürünün durağan değil, değişen toplumsal koşullarla yeniden biçimlenen dinamik bir yapıya sahip olduğuna işaret eder. Tarihsel süreç içerisinde teknolojinin gelişmesi ve sanayileşme, halkın yaşam tarzında büyük değişikliklere neden olur. Bu değişimler yeni geleneklerin oluşmasına, bazı geleneklerin ise değişmesine ve unutulmasına yol açar [8, s.44]. Bu çerçevede çocuk merkezli ve topluluk temelli ritüel-oyun geleneklerinin günümüz yaşam tarzı içerisinde giderek görünmez hâle gelmesi kaçınılmaz bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Sonuç

Bettam ve Tepeycük geleneği, kökeni itibarıyla farklı inanç ve kültür katmanlarını barındıran, ancak zamanla yerel halkın sosyal yapısı ve yaşam pratikleri doğrultusunda yeniden anlamlandırılan bir halk kültürü unsurudur. Bu yönüyle halk kültürünün durağan değil aksine değişen toplumsal koşullar karşısında sürekli yeniden üretilen bir yapı olduğu anlaşılmaktadır.

Alan verileri ve sözlü kaynaklardan elde edilen anlatılar, geçmişte mahalle kültüründe güçlü bir toplumsal dayanışma ve ortaklık duygusu içerisinde icra edilen geleneğin yalnızca bir çocuk oyunu ya da eğlence pratiği olmanın ötesinde, paylaşma, birlikte hareket etme ve topluluk bilincini pekiştirme işlevi üstlendiğini ortaya koymaktadır. Çocukların ev ev dolaşarak tekerleme söylemesi, yiyecek toplaması ve akşamında Hıdırellez ateşi (Bettam ateşi) etrafında bir araya gelerek bunları paylaşması, kuşaklar arası aktarımı mümkün kılan sembolik ve törensel bir bütünlük oluşturmuştur. Ateşten atlama, dilek tutma ve birlikte tüketme gibi ritüel unsurlar, bireysel deneyimlerin ötesinde birliktelik ve aidiyet hafızasını besleyen önemli pratiklerdir. Söz konusu geleneğin günümüzde aynı bütünlük ve canlılıkla sürdürülmediği anlaşılmaktadır. Özellikle teknolojik gelişmeler, kentleşme, mahalle kültürünün zayıflaması ve çocukların gündelik yaşam pratiklerinin değişmesi, geleneğin uygulamasının icra alanını daraltmıştır. Sözlü kültüre dayalı olan tekerlemelerin büyük ölçüde unutulması ya da eksik hatırlanması, bu dönüşümün en somut göstergelerinden biridir. Geleneğin Paskalya bağlamından koparak Hıdırellez ile ilişkilendirilmesi ise kültürel süreklilik ve uyarılma açısından önemli bir örnek sunmaktadır. Bu evrilme süreci, farklı inanç sistemlerine ait unsurların zamanla yerel kültür içerisinde yeniden yorumlandığını ve hâkim kültürel yapı ile uyumlu hâle getirildiğini göstermektedir. Sonuç olarak söz konusu gelenek, Bartın yöresinin kültürel belleğinde önemli bir yer tutmaktadır. Büyük ölçüde hatıralar ve sözlü anlatılar aracılığıyla varlığını sürdürmektedir. Bu geleneğin yalnızca geçmişe ait nostaljik bir unsur olarak değil, halk kültüründe yaşanan dönüşüm ve değişim dinamiklerini anlamaya olanak tanıyan canlı bir örnek olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

Yazılı Kaynaklar

1. Günay, U. [1999]. Osmanlı İmparatorluğu ve Türk Halk Kültürü. *Osmanlı* (Cilt 9, s. 23–51). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
2. Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Güncel Türkçe Sözlük* (Ritüel). <https://sozluk.gov.tr/>
3. Yeşildal, Ü., Y. [2018]. Atalar Kültüne Dair İnanmaların Türklerin Ad Verme İnanç ve Gelenekleri Üzerindeki Tesiri, *Millî Folklor*, 119, 48-59.
4. Asma, Ç. [2007]. Bartın Kültür ve Turizm Envanteri, Mitolojiden Gezgincilere. Ankara: Bartın İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayını
5. Çilsüleymanoğlu, S. [1996]. *Bartın Halk Kültürü C. III*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
6. Ünal, Mustafa [2004]. Türk Medyasının Halk İnanışlarına Bakışı, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, 16, 43-67.
7. Düzgün, D. [2019]. Halk Kültürü Değişimleri ve Bir Alan Araştırması. *Millî Folklor*, 124, 62-74.
8. Erol, Şerife Seher [2015]. Bartın'da Özel Günler; Bayram, Tören ve Kutlamalar, *UKHAD*, 1, 43-68.

Kaynak Şahıslar (Sözlü Kaynaklar)

- K.Ş. -1: Selda Koç, 42 yaşında, Lisans Mezunu, Öğretmen, Merkez/ Bartın.
K. Ş. -2: Şükriye Bora, 60 yaşında, İlkokul Mezunu, Özel Sektör, Merkez/ Bartın.
K. Ş. -3: İbrahim Bora, 75 yaşında, Lise Mezunu, Emekli, Merkez/ Bartın.
K. Ş. -4: İsmail Bora, 37 yaşında, Lisans Mezunu, Mühendis, Merkez/Bartın.
K. Ş. -5: Nurten Ekmekçi, 61 yaşında, İlkokul Mezunu, Ev hanımı, Merkez/ Bartın.
K. Ş. -6: Esra Karadeniz, 38 yaşında, Lisans Mezunu, Öğretmen, İnegöl/Bursa.
K. Ş. -7: Özge Dağ Vural, 34 yaşında, Lisansüstü Mezunu, Yüksek Mimar, Merkez/ Bartın
K.Ş. -8: Ayşe Karadeniz, 71 yaşında, İlkokul Mezunu, Ev hanımı, Bartın/ Merkez.
K. Ş. -9: Gökçel Vural, 39 yaşında, Lisans Mezunu, Editör, Bartın/ Merkez.
K.Ş.- 10: Ozan Karabıyık, 36 yaşında, Lisans Mezunu, Özel Sektör, Merkez/Bartın.

CZU 821.512.162.06

FÜZULİNİN QƏZƏLLƏRİNDƏ QOŞMALAR

Aytan Arzulla qızı Əhmədova
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
Gəncə Dövlət Universiteti, 83-aytan@mail.ru
orcid 0009 0002 7244 6231

Xülasə

Açar sözlər: Məhəmməd Füzuli, qəzəlləri, qoşmalar, semantik- qrammatik xüsusiyyətlər, təhlil.

Yaradıcılığına təkcə Şərqdə deyil, həm də Qərb ölkələrində böyük maraq göstərilən sənətkarlarımızdan biri də Məhəmməd Füzulidir. Şairin lirik şeirlərinin içərisində qəzəl mühüm yer tutur. Ana dilində yazılan qəzəlin ən kamil nümunəsini Füzuli yaratmışdır. Onun qəzəllərinin mövzusu həm ilahi, həm də gerçək, həyatı məhəbbətdir. Bəzən Füzulinin qəzəllərində bu iki məhəbbətin tərənnümü elə qovuşur, çulğaşır ki, onları fərqləndirmək, ayırmaq çətin olur. Bu dəyərli qəzəllər XVI əsrdə yazılmasına baxmayaraq, onların dilinin zənginliyini bu gün də müşahidə edirik. Sənətkarın yaratdığı zəngin dil faktları bu gün də bizim üçün aktualdır. Məqalədə qəzəllərin dilində işlənən köməkçi nitq hissələrindən olan qoşma diqqətimizi cəlb etmiş və onları araşdırmağa çalışmışıq.

Qoşma köməkçi nitq hissələrindən biri olub, qədim tarixə malikdir. Qoşmalar əsas söz köklərindən əmələ gəlib, şəkilçiləşməyə doğru inkişaf edən və hər ikisindən (həm müstəqim mənəli söz köklərindən, həm də müstəqil mənaya malik olmayan şəkilçilərdən) tamamilə fərqlənən bir nitq hissəsidir. Qoşmalardan bəhs edən dilçilik əsərlərin hamısında onların mənə çalarları, demək olar ki, birgəlik, zaman, istiqamət, aidlik, məsafə, bənzətmə- müqayisə, fərqləndirmə, səbəb-məqsəd, nisbət kimi verilmişdir.

Məqalədə Füzulinin qəzəllərində işlədilmiş özgə, qeyri, üçün, görə, tək, kimi, üzrə, içrə, -ca², ilə qoşmaların qrammatik- semantik xüsusiyyətləri araşdırılmışdır.

Abstract One of our artists, whose works are of great interest not only in the East, but also in Western countries, is Mahammad Fuzuli. The ghazal occupies an important place among the poet's lyric poems. Fuzuli created the most perfect example of ghazals written in his native language. The theme of his ghazals is love, both divine and real, vital. Sometimes, in Fuzuli's ghazals, the chanting of these two loves merges and combines in such a way that it is difficult to distinguish and separate them. Although these valuable ghazals were written in the 16th century, we still observe the richness of their language today. The rich language facts created by the artist are still relevant for us today. In the article, we drew our attention to the postpositions from the auxiliary speech parts used in the language of ghazals and tried to study them.

The postposition is one of the auxiliary parts of speech and has an ancient history. Postpositions are a part of speech that is formed from basic word roots, develops towards suffixation, and is completely different from both (from word roots with an independent meaning, and from suffixes that do not have an independent meaning). In all linguistic works that talk about postpositions, their shades of meaning are given, one might say, as unity, time, direction, belonging, distance, analogy - comparison, differentiation, cause-purpose, ratio.

In the article, the grammatical-semantic features of postpositions used in Fuzuli's ghazals with *özgə, qeyri, üçün, görə, tək, kimi, üzrə, içrə, -ca²* were investigated.

Keywords: Mahammad Fuzuli, ghazals, postpositions, semantic- grammatical features, analysis

Giriş

Yaradıcılığına təkcə Şərqdə deyil, həm də Qərb ölkələrində böyük maraq göstərilən sənətkarlarımızdan biri də Məhəmməd Füzulidir. Avropa alimlərinin heyratla “qəlb şairi”, “Şərqdə doğan Günəş” adlandırdıqları bu böyük sənətkarın ədəbi irsi dilimizin inkişaf tarixi üçün çox qiymətlidir. Mütəfəkkir sənətkarımız bizə böyük xəzinə- zəngin bədii irs qoymuşdur. Bu dəyərli irsə Azərbaycan türkcəsində və farsca “Divan”, türkcə, farsca, ərəbcə qəsidələrdən ibarət “Divan”, “Leyli və Məcnun” məsnəvisi, “Bəngü Badə”, “Həft cam”, “Söhbətül- əsmar” alleqorik poemaları, nəsr əsərləri və s. daxildir.

Şairin lirik şeirlərinin içərisində qəzəl mühüm yer tutur. Ana dilində yazılan qəzəlin ən kamil nümunəsini Füzuli yaratmışdır. Onun qəzəllərinin mövzusu həm ilahi, həm də gerçək, həyatı məhəbbətdir. Bəzən Füzulinin qəzəllərində bu iki məhəbbətin tərənnümü elə qovuşur, çulğaşır ki, onları fərqləndirmək, ayırmaq çətin olur. Bu dəyərli qəzəllər XVI əsrdə yazılmasına baxmayaraq, onların dilinin zənginliyini bu gün də müşahidə edirik. Sənətkarın yaratdığı zəngin dil faktları bu gün də bizim üçün aktualdır. Məqalədə qəzəllərin dilində işlənən köməkçi nitq hissələri diqqətimizi cəlb etmiş və onları araşdırmağa çalışmışıq.

Köməkçi nitq hissələri leksik mənaya malik olmayan, cümlə üzvü kimi işləmə bilməyən (qoşma qoşulduğu sözlə birlikdə cümlə üzvü ola bilər), müstəqil suala cavab verə bilməyən, şəkilçi qəbul edib söz yaradıcılığında iştirak edib dəyişməyən (aidiyyət, xasiyyət, özünəməxsus, məktəbəqədər və s. istisnadır) sözlərdir. Onların aşağıdakı mənə qrupları vardır: qoşma, bağlayıcı, ədat, modal sözlər.

Qəzəllərin dilində qoşmaların işlənmə məqamlarına diqqət yetirək. Qoşma köməkçi nitq hissələrindən biri olub, qədim tarixə malikdir. Qoşmalar əsas söz köklərindən əmələ gəlib, şəkilçiləşməyə doğru inkişaf edən və hər ikisindən (həm müstəqim mənəli söz köklərindən, həm də müstəqil mənaya malik olmayan şəkilçilərdən) tamamilə fərqlənən bir nitq hissəsidir [5, 218].

Sözlər arasında semantik-qrammatik əlaqələrin formalaşmasında fəal rol oynayan qoşma bir qrup dillərdə, o cümlədən türk, fin-ugor, iber- Qafqaz, monqol və s. dil qruplarında fəaldır [14, 130]. Hətta bəzi Hind-Avropa dillərində, daha doğrusu, flektiv dillərdə də məsələn, latış, osetin, alman, ingilis və s. dillərdə qoşmanın mövcudluğu qeyd olunur [16].

Qoşmalar müstəqil leksik mənəli sözlərlə mücərrəd anlayışlara malik olan digər köməkçi nitq hissələri arasında keçid xarakterlidir. Bu keçidi səciyyələndirən əsas cəhətlərdən biri onların daxili semantik çalara malik olmasıdır. Bu baxımdan qoşmalar müxtəlif cəhətdən təsnif olunurlar. Qoşmaların əsas təsnifatı qoşulduqları hallara görə olsa da, bu zaman onların yaratdığı mənə çaları da nəzərə alınır. Bu cəhətdən qoşmaların təsnifatında, demək olar ki, dilçilər arasında əsaslı fərqlər yoxdur. Müxtəlif dilçilik əsərlərində eyni mənə çalarını qalmaqla adlandırmada, daha doğrusu terminoloji cəhətdən müəyyən fərqlər özünü göstərə bilər.

Bu mövzudan bəhs edən dilçilik əsərlərin hamısında birgəlik, zaman, istiqamət, aidlik, məsafə, bənzətmə- müqayisə, fərqləndirmə, səbəb-məqsəd, nisbət kimi mənə növlərindən bəhs edilir, başqalarında cüzi dəyişikliklə sadəcə bu adların bəziləri fərqli adlarla verilir. Bəzən “məkan, zaman, səbəb-məqsəd, bənzətmə-müqayisə, əlamət, vasitə-üsul, dərəcə” [13], və ya “məkan, zaman, bənzətmə, məqsəd, səbəb, istisna, zidd və qarşılıq, iştirak, kəmiyyət” [4], yaxud “zaman, komitativ, komparativ, instrumental, səbəb-məqsəd, istisna, ziddiyyət və qarşılıq, deliberativ, kəmiyyət, məhdudlaşdırma münasibətləri yaradan” [12, 62] adlarla bölgülər aparılır.

Qəzəllərdə istifadə olunmuş qoşmalar

Füzulinin qəzəllərində diqqətimizi cəlb edən qoşmalardan biri də “içrə”dir. Bu söz müasir Azərbaycan dilində işlək deyil, amma tarixən, xüsusən ədəbi əsərlərin dilində bu sözün özündən əvvəlki sözlə birlikdə işlənmə faktları vardır. Məsələn: *Bir göl içrə üzürdü bir yekə qaz*.

Bəzi dilçilik əsərlərində bu sözü qeyri-müəyyən yiyəlik halında işlənən sözlərə qoşulan qoşmalar içərisində verirlər [5, 224; 7, 162; 6, 345; 2, 298]. Bəzi əsərlərdə bu qoşmanın klassik

Azərbaycan və türkmən ədəbiyyatı üçün səciyyəvi olduğu göstərilərsə də [9: 113], Ə. Rəcəbli bu sözün hətta göytürk abidələrinin dilində qoşma kimi işləndiyi qeyd edir [10, 452]. Maraqlıdır ki, türk dillərinin çoxunda belə bir qoşmanın varlığı göstərilir. A. N. Kononov bu qoşmanın arxaikləşdiyini yazır [15, 91]. F.Zeynalov da bu fikirdədir ki, “*ıçrə*” sözü tarixən dilimizdə qoşma kimi işlənmişdir, həm də ədəbi dil faktı olmuşdur [12, 95].

Sahə məzmun çaları bildirən *ıçrə* qoşması ismin adlıq halında olan sözlərə qoşulur. “*İçrə*” sözü “*ıç*”, yaxud “*ıçəri*” sözünün yönlük hal formasıdır; burada –rə qədim yönlük hal şəkilçisi kimi qəbul edilməlidir. *İçrə* yerlik hal şəkilçisinin sinonimi kimi çıxış edir [11, 340]. Yuxarıda verdiyimiz misalda “*ıçrə*” sözü əslində yerlik hal funksiyasındadır; yəni “*göl ıçrə*” ifadəsinin bu gün “*gölün içində üzürdü*” kimi işlədilməsi məntiqi görünür, ona görə ki, üzmək prosesi gölün başqa yerində yox, məhz içində olur. Həmin məzmun müasir dilimizdə “*göldə üzür*” şəklində ifadə olunur.

Klassiklərin dilində, xüsusilə M.Füzulinin dilində bu söz ayrılıqda deyil, məhz əvvəlki sözə qoşulmuş şəkildə işlənir ki, bu da onun tam müstəqil olmadığını göstərir. Bu misalların bəzilərində “*ıçrə*” sözünün semantikasi konkretdirsə, başqa nümunələrdə mücərrədləşmə özünü göstərir. Məsələn: *Qatı könlünə bağı daşların düşmüş qəmi eşqin // Bir oddur eşqi- dilsuzun ki, daşlar ıçrə pünhandır; Ey Füzuli, cənnət ıçrə nişə yox, derlər əzab?* [3, 69]; *Hər necə ki, şöhreylə-cahansan//Eşq ıçrə səramədi-cahansan. Aləm ıçrə möcüzü- baqi yetər quran sana* [3,42], *Cam ıçrə mey ki, dairə salmış hübab ona, Ayinədir ki, əks salır afitab ona* [3, 45], *Mənəm mülki-qəm ıçrə Məcnunə varis* [3, 81]

Misalların ilk ikisində həmin ifadə konkret məzmunla malik olub, məkan mənası bildirir, digər nümunədə isə bu söz artıq mücərrədlik ifadə edir və burada qoşma xüsusiyyəti daha çox özünü göstərir.

Kəmiyyət məzmun çaları bildirən -ca² qoşması *qədər*in sinonimi kimi çıxış edir. -Ca² qoşması ismin adlıq halına qoşulur. Dilimizin bütün inkişaf mərhələlərində işlənmişdir. – Ca² qoşması fonetik tərkibi etibarilə sifətin artırma dərəcəsini, məsafə bildirən -cən qoşmasının – cə ünsürünə bənzərsə də, məzmunca onlardan fərqlidir, çünki burada kəmiyyət anlayışı daha qabarıq surətdə özünü əks etdirir. [8, 207].

Füzulinin dilində -ca, -cə qoşmaları əsasən *bunca*, *munca* şəklində işlənmişdir. *Ey Füzuli, bunca kim, tutdun nihan hali- dilin, Aqibət fəhm etdi el çaki-giribanın görüb* [3, 71]; *Bunca kim, yeldi-yügürdü, yetmədi Məcnunə mana* [3, 49]; *Sübh oldu, dur ey bəxt, nədir munca şəkərxab?* [3,61];

Sənətkarın qəzəllərinin dilində işlədilən qoşmalardan biri də *üzrə*dir. İsmi adlıq halına qoşulan *üzrə* qoşması *vəziyyət*, *məqsəd* məzmun çaları bildirir. *Üzrə* qoşması „üz+gə+re“ modelinin inkişafı əsasında yaranması, tarixən *səth*, *məkan*, müasir ədəbi dilimizdə isə daha çox *əsas*, *isnad*, *mənbə* və s. mənaları ifadə edir [11, 343]

Rəhgüzəri-əhli-eşq üzrə qılın mədfən mana! [3,46]; *Qərq etdi fələk üzrə olan əncümü girdab* [3, 61];

“*İlə*” qoşması ən müxtəlif sözlərlə işlənərək rəngarəng mənə çalarlarının meydana çıxmasında iştirak edir. Lakin hansı sözlə işlənməsindən asılı olmayaraq, nümunələrin hamısında potensial olaraq birgəlik məzmunu vardır və təsadüfi deyil ki, bütün müvafiq əsərlərdə bu qoşma məhz “birgəlik qoşması” adı ilə təqdim olunur. Sözsüz ki, “*ilə*” qoşmasının birləşdiyi sözə verdiyi əsas mənə çaları birgəlikdir; Bu isə həmin qoşmanın törədiyi sözün semantikasi ilə bağlıdır ki zaman-zaman mücərrədləşmə nəticəsində yeni mənə çaları yaranarsa da, ilkin mənə da müəyyən mənada qorunur. Ona görə də bu qoşma əlavə olaraq hansı çaları ifadə etməsindən asılı olmayaraq, burada birgəlik məzmunu bu və ya digər dərəcədə özünü göstərir. Lakin bununla yanaşı, birləşdiyi sözün leksik-semantik xüsusiyyətindən asılı olaraq digər çalarlar da özünü göstərir. *İlə* qoşması tarixən *birlən*, *birlə*, *bilən*, *ilən*, *inən*, *lən*, *ilə*, *-la*, *-lə* şəklində işlədilmişdir. Füzulinin qəzəllərində də *ilə* qoşmasının müxtəlif formalarına rast gəlinir. Nümunələrə diqqət edək: *Qaməti-xəm birlə bir əhli-kəramətdir qaşın, Daş olur, əlbəttə, gər baş əgməsə mehrab ona* [3, 48]; *Ey Füzuli, fələkin var sənində nəzəri, Kim, qəmi möhnətini*

verdi nə kim var sana [3, 52]; *Demən kim, ədli yox, ya zülmü çox, hər hal ilə olsa, Könül təxtinə ondan qeyri sultan olmasın, ya Rəb!* [3, 60]; *Şöleyi- ah ilə yandırdım dili- sərgəştəyi, Bir od oldum, cizginən çevrəmdə olmazmı kəbab?* [3, 69]; *Bu sifət ilə ki, sənsən, qandadır bir pak zat?* [3, 78];

Adlıq və yiyəlik hallı sözlərə qoşulan, bənzətmə bildirən “*kimi, tək*” sinonim qoşmaları müəyyən hallarda bir- birinin yerində işləyə bilər.

“*Kimi*” qoşmasının mənşəyi haqqında müxtəlif fikirlər söylənsə də, F. Zeynalovun qənaətinə daha doğru hesab edirik. Müəllifə görə, bu söz “*bənzər*” mənalı “*kip*” sözündəndir. Bu fikir M. Kaşğarının “*Divanü Lügət-it-Türk*” əsərindən gəlir. Burada “*kip*” sözünün iki mənası olduğu qeyd edilir: *qəlib, bənzər* [3, 302].

Deməli, bu gün dilimizdə işlədilən həmin qoşma “*kip*” sözünün müvafiq variantından götürülmüşdür və ona görə də qoşma olaraq məhz qoşulduğu sözə müqayisə, bənzətmə mənası verir.

Tək qoşmasını bəzi tədqiqatçılar qədim abidələrdə “*tağ*” formasında iki mənada işləndiyini göstərirlər: 1. *oxşar, uyğun* mənasında, 2. *dəymək, toxunmaq* mənasında [12, 428]. Ə. Rəcəbov göytürk abidələrində bu sözün bir neçə mənada işləndiyini qeyd edir: 1. müqayisə, 2. zaman, 3. son məkan, 4. bənzərlik [10, 443-444]. Göründüyü kimi, bu söz müasir dilimizdəki həm “*tək*”, həm “*dək*” qoşmalarının malik olduqları mənalara daşıyır və “*kimi*” qoşması ilə sinonimlik təşkil edir. Ona görə də tarixən eyni mənaya malik olan “*kimi*” və “*tək*” qoşmalarının bir-birini əvəz etmə imkanları daha üstündür.

Dahi sənətkarın qəzəllərində *kimi və tək* qoşmalarının bənzətmə çaları yaratdığını və sinonim kimi biri digərini əvəz etdiyini müşahidə edirik. Məsələn, *Mən kimi (tək) Məcnun olub səhraya düşmüş afitab* (64) *Mənim tək (kimi) hiç kim zarü pırıcan olmasın, ya Rəb!* [3, 60] *Olma qafil, ər kimi (tək) tərpan, işin mərdanə tut!* [3, 76], *Dürdi-mey tək (kimi) gər qeyi- xunad gördüm könlümü* [3, 48], *Qüssəsindən başımın qıl kimi (tək) incəlmiş tənim, Kim, tənimlə tiği ortasında başımdır hicab.* [3, 62]

Onu da demək lazımdır ki, müasir danışq dilində, habelə tarixən şifahi xalq ədəbiyyatı istiqamətində yazılmış əsərlərdə –*tək* qoşması –*təki* formasında da istifadə olunur. M. P. Vaqifin məşhur “*Günəş təki hər çıxanda səhərdən*” mısrası da bu fikri söyləməyə əsas verir. Müasir bəzi dialektlərdə hətta –*təkin*, –*dəkin* forması da işləkdir [1, 26].

“*Üçün, görə*” qoşmaları səbəb- məqsəd çaları bildirir. Bir-biri ilə sinonim münasibətdə olan bu qoşmaların hər biri ayrı-ayrı hallarla işlənir; *üçün* qoşması adlıq və yiyəlik halla, *görə* qoşması isə yönlük halla əlaqələnilir. Bu qoşmaların türk dillərində mövcudluğu müxtəlif zamanlarla bağlıdır, ona görə də onların etimologiyası haqqında olan fikirlər bir o qədər də zəngin deyil. Məsələn, “*görə*” qoşmasının eyni fonetik quruluşlu feili bağlamadan, “*üçün*” qoşmasının “*uc, iç, öc*” sözlərindən, təcrid olunduğu göstərilir. Maraqlıdır ki, bu qoşmalar “*o, bu*” əvəzlilikləri ilə işlənərək yenə səbəb bağlayıcılarını formalaşdırır. Deməli, bu sözlərin tarixən səbəb məzmunu olması şəxsizdir. Qəzəllərin dilində işlənmiş nümunələrə diqqət edək: *Onunçün gəh küdurət zahir eylər, gəh səfa peyda* [3, 40], *Gərçi, ey dil, yar üçün üz verdi yüz möhnət sana* [3, 54], *Əmalimə görə verə ədlin cəza mana* [3, 39], *Rütbeyi-hikməti-meraci-kəmalinə görə, Hükəma firqeyi-dun, fəlsəfə cəmi-süfəha* [3, 41].

“*Qeyri, özgə*” fərqləndirmə məzmun çalarlı qoşmalardır. “*Qeyri*” ərəb mənşəli, “*özgə*” isə milli sözdür. Onlar çıxışlıq hallı sözlərə qoşularaq, istisna, kənar etmə, məhrum etmə məzmunlarını da yaradır. Bu qoşmalar təcrid olunduqları sözlərlə əlaqələrini tam kəsmədiklərindən sözə verdikləri semantik çalar aydın və konkretir. Bu qoşmaların bir başlıq altında birləşdirilməsi onların hətta üzdə olan semantikasına bağlıdır.

Qeyd etmək lazımdır ki, “*özgə*” qoşması müasir dilimizdə o qədər də məhsuldar deyil. Ancaq orta əsrlər Azərbaycan poeziyasında, məsələn Nəsimi, Füzuli və başqa şairlərimizin dilində “*özgə*” sözü qoşma kimi məhsuldar olmuşdur. Füzulinin qəzəllərindən götürülmüş nümunələrə diqqət yetirək: *Haşa ki, səndən özgə ola müddəə mana* [3, 39], *Ey mələksima ki, səndən özgə heyrandır sana, Həq bilir, insan deməz hər kim ki, insandır sana* [3, 44].

Nümunələrdən də görünür ki, *özgə* qoşması ismin çıxışlıq halına qoşularaq fərqləndirmə məzmun çaları əmələ gətirib.

“*Qeyri*” qoşması, əsasən, bədii və rəsmi üslubda daha fəaldır. *Ey olub sultan, deyən dünyadə məndən qeyri yox, Sən səni bir cügd bil, dünyanı bir viranə tut* [3,76].

Beləliklə, deyə bilərik ki, qoşma Azərbaycan dilinin qrammatik quruluşunda önəmli yer tutan, fikrin ifadəsində ciddi rol oynayan, dilimizin tarixi inkişaf yoluna işıq salan morfoloji vahidlərdəndir. Bu gün Azərbaycan dilini qoşmasız təsəvvür etmək mümkün deyil.

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

1. Abdullayeva S. Ə. Azərbaycan nağıl və dastanlarının dili. Bakı: ADD, 2006, 26 s.
2. Əfəndiyev C.H. Qoşma / Azərbaycan dilinə dair tədqiqlər. 1947, s.131-143
3. Füzuli M. Əsərləri, Altı cildə. I cild. Bakı, “Şərq- Qərb”,2005, 400 s.
4. Hacıyev E.İ. Müasir ingilis dilində artiklin mənalı və onların Azərbaycan dilində ifadə vasitələri / Humanitar elmlərin öyrənilməsinin aktual problemləri. №2, Bakı, 2003, s.15-22
5. Hüseynzadə M. Müasir Azərbaycan dili. III hissə, morfolojiya, Bakı: Şərq-Qərb, 2007,280 s.
6. Kazimov Q. Müasir Azərbaycan dili, morfolojiya. Bakı: Elm və təhsil, 2010, 400 s.
7. Müasir Azərbaycan dilinin morfolojiyası. Bakı: APİ nəşri, 1961, 191 s.
8. Mirzəzadə H. Azərbaycan dilinin tarixi qrammatikası, Azərbaycan Universiteti Nəşriyyatı, Bakı, 1990. 373s.
9. Oğuz qrupu türk dillərinin müqayisəli qrammatikası, II hissə, morfolojiya. Bakı: Elm, 1986, 135 s.
10. Rəcəbli Ə. Göytürk dilinin morfolojiyası. Bakı: BU nəşriyyatı, 2002, 475 s.
11. Tanrıverdi Ə. Azərbaycan dilinin tarixi qrammatikası, “Elm və Təhsil”, Bakı, 2014, 463 s.
12. Zeynalov F. Müasir türk dillərində köməkçi nitq hissələri. Bakı: Maarif, 1971, 312 s.
13. Александров Г.П. Послелог в современном турецком языке, АКД, Москва, 1956, 24 с.
14. Айтемирова А. Х. Функционально-семантическая характеристика послелогов аварского языка и предлогов немецкого языка. АКД, Махачкала, 2007, 23 с.
15. А.Н.Кононов. Грамматика современного узбекского литературного языка. Изв. АН СССР, Москва-Ленинград, 1960, 295 с.
16. dic/academic.ru/dic.nst/ruwiki/672926

GAGAUZ TÜRKLERİNDE AYNA İLE İLGİLİ HALK İNANIŞLARI

Aktaş, Emine Serpil

Research Assistant

Turkish Language and Literature,

KLU, Kırklareli, TR

e-mail: emineserpilaktas@klu.edu.tr

orcid id: 0000-0001-9861-5254

Aktaş, Erhan

Assoc. Prof. Dr.

Contemporary Turkic Dialects and Literatures,

KLU, Kırklareli, TR

e-mail: aktaserhan@mail.ru

orcid id: 0000-0002-7303-1890

FOLK BELIEFS ABOUT MIRRORS AMONG GAGAUZ TURKS

Abstract: Mirrors have long occupied a significant symbolic and ritual position in Turkic folk belief systems. While mirror-related beliefs are well documented in Anatolian and Central Asian Turkic cultures, their presence within the folk traditions of the Gagauz Turks remains largely unexplored. This study aims to examine mirror-related folk beliefs among the Gagauz Turks through, supported by a comparative folkloric framework. The study reveals that mirror-related beliefs persist in implicit and practice-based forms, particularly in relation to death rituals, infancy, and concepts of fate and protection. The findings suggest that pre-Christian Turkic belief elements have survived within Gagauz culture through indirect transmission and ritual avoidance practices, despite the community's Orthodox Christian identity.

Keywords: Gagauz Turks, mirror symbolism, folk belief, Turkic folklore, ethnography.

Giriş

Gagauz Türkleri, Balkanlarda yaşayan ve Hristiyan inancını benimsemiş Türk topluluklarından biridir. Öncelikli olarak Moldova'nın güney bölgesindeki özerk Gagauzya'da yaşayan bu topluluk, Türk kültürel mirasını Ortodoks Hristiyan inançlarıyla harmanlayarak özgün bir kültürel kimlik oluşturmuştur. Gagauz Türkleri, Balkanlar'da Hristiyanlık dinini benimsemiş olmalarına rağmen, geleneksel Türk kültürünün izlerini folklorik unsurlarda en canlı tutan topluluklardan biridir. Gagauzlar hakkında detaylı bilgi için bk. [9; 13, s. 288-291; 15; 16, s. 65-70; 1; 17; 4; 11, s. 17; 3]. Ayrıca Gagauzların etnogenetik yapısı hakkında detaylı bilgi için bk. [10, s. 191-199; 12, s. 49-56; 7, s. 67-78].

Günlük hayatta her gün gördüğümüz nesneler, sıklıkla kullandığımız sıradan eşyalar hayatın geçiş dönemleri dediğimiz doğum, evlenme ve ölümle ilgili inanış ve ritüellerde anlamlarından farklı işlevler yüklenir; içinde bulunduğu toplumun kolektif bilinçaltını ortaya koyar. Ayna, günlük hayatta sık kullanılan bir süs eşyası olmasının yanında Türk kültüründe sembolik, metaforik ve ikonografik olarak da önemli bir yer tutmaktadır. Tarihsel sürecine bakıldığında aynanın yalnızca görüntüyü yansıtan bir nesne olarak kullanılmadığı, aynaya farklı simgesel anlamların yüklenildiği de görülmüştür.

Hemen hemen her kültürde ayna ve soyut dünya ile ilintili birtakım inanışlar vardır. Ayna, ilk insanlardan günümüze her zaman olağanüstü ve sembolik bir nesne olarak metafizik güçlerle, ruhlarla, bilinmeyenle, öte âlemle ilişkili olarak görülmüştür. Çeşitli Türk halk inanışlarında ve bu inanışların yansımalarını içeren anlatılarda aynanın geçmişten günümüze kimi zaman olumlu kimi zaman olumsuz bir sembol olarak çeşitli anlamlar içerdiği görülür.

Gagauz halk kültüründe aynalar, maddi bir nesne olmanın ötesinde sembolik ve mistik anlamlar taşıyan önemli unsurlardır. Bu çalışmada, Gagauz halk inanışlarında aynaların yeri, işlevleri ve etrafında şekillenen inanış ve ritüeller incelenecektir.

Kozmolojik Tasavvurda Ayna: İki Dünya Arasında Bir Geçit

Gagauz halk inanışlarında ayna, iki dünya arasında bir geçiş noktası olarak algılanır. Görünen dünya ile görünmeyen dünya arasında bir portal işlevi gördüğüne inanılan ayna, ruhların ve doğüstü varlıkların tezahür edebileceği bir araç olarak kabul edilir. Bu inanış, Türk kozmolojisindeki çok katmanlı evren anlayışının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Gagauz kültüründe aynanın yansıtıcı yüzeyinin, sadece fiziksel görüntüleri değil, aynı zamanda ruhsal gerçeklikleri de yansıtabilme gücüne sahip olduğuna inanılır. Bu nedenle, ayna kullanımında ve ayna ile ilişkilerde özellikle dikkat gösterilmesi gereken kurallar ve yasaklar bulunmaktadır.

Ölüm ve Ayna: Öte Dünya Eşiği

Gagauz halk inanışlarında aynanın en yoğun kullanıldığı alan cenaze ritüelleridir. Gagauz Türklerinde ölüm olayı gerçekleştiğinde aynalarla ilgili belirgin pratikler görülmektedir. Bir kişi öldüğünde, evdeki tüm aynaların örtülmesi veya duvara doğru çevrilmesi yaygın bir gelenektir. Bu uygulamanın altında yatan inanış, ölen kişinin ruhunun aynada hapsolabileceği veya ruhun aynada kendini görerek şaşırabileceği korkusudur. Ayna, bu dünya ile öte dünya arasındaki bir kapı olarak görülür; bu kapı açık kalırsa bir başka ölümün daha geleceğine inanılır. Kırk gün süresince aynaların kapalı tutulması, ölünün ruhunun geçiş dönemini tamamlamasını kolaylaştırmak amacıyla yapılır. Bu süreçte, ölünün ruhu henüz tamamen öte dünyaya geçmemiştir ve fiziksel dünya ile bağlantısı devam etmektedir. Aynanın yansıtıcı özelliğinin bu geçiş sürecini engelleyebileceği düşünülür. Ayrıca, cenazenin evden çıkarılması sırasında tabutun aynaya yansımalarının önlenmesi gerektiğine inanılır. Böyle bir durumun aile içinde başka bir ölümüne yol açabileceği şeklinde bir inanış mevcuttur. Bu, aynanın sadece yansıtma değil, aynı zamanda çoğaltma gücüne sahip olduğu inancının bir göstergesidir.

Aynadan Geçen Birliktelik: Evlilik Ritüellerinin Gizemli Nesnesi

Gagauz düğün geleneklerinde ayna önemli bir sembolik nesne olarak karşımıza çıkar. Gelin, düğün sabahı hazırlandığı sırada aynaya bakarken belirli dualar okunur ve dileklerde bulunulur. Gagauz Türklerinde düğün günü gelinin saçları örüldükten sonra beyin evine gidilir. Odanın ortasına oturtulan beyin yüzünün tıraş edilmesi sırasında kızlar bey türküsü (güvey türküsü) söylerler:

“... Dün avşam ben bir düş gördüm.

Düşümde Yani güve olmuş.

Güva olmuş süzülürdü.

Ayna dizinde düzülürdü

Çevre elinde silinirdi.

Saağ yanında bir al çiçek,

Sol yanında telli gelin.” [18, s. 53].

Aynanın, gelinin gelecekteki mutluluğu ve bereketiyle ilgili ipuçları verebileceğine inanılır. Gelinin çeyiz eşyaları arasında yer alan ayna, yeni hayatında hem pratik hem de koruyucu bir işlev görür. Ancak, düğün öncesi gelinin aynadaki yansımalarının başka bir bekâr kız tarafından görülmesi uğursuzluk olarak kabul edilir; bu durumun o kızın evlenmesini geciktireceğine inanılır. Düğün gecesi gelinin aynanın karşısında belirli ritüeller gerçekleştirmesi, bereket ve mutluluk getireceğine inanılan inanışlar arasındadır. Ayna, bu bağlamda yeni hayatın başlangıcını sembolize eden ve geleceği şekillendiren bir araç olarak işlev görür.

Kehanet ve Falcılıkta Aynanın Kullanımı: Ayna Ayna Söyle Bana

Gagauz halk kültüründe ayna, geleceği görme ve bilinmeyen keşfetme amacıyla kullanılan önemli bir araçtır. Özellikle genç kızlar arasında, gelecekteki eşlerini görmek için

ayna ile yapılan fallar yaygındır. Bu uygulamalar genellikle belirli günlerde, özellikle de dini bayramların arifelerinde gerçekleştirilir. En bilinen ayna falı uygulamalarından biri, gece yarısı loş ışıkta iki aynanın karşılıklı yerleştirilmesi ve bu aynalar arasında oluşan sonsuz yansımalar koridorunda gelecekteki eşin görüntüsünün belirebileceği inancıdır. Bu ritüel hem heyecan verici hem de tehlikeli kabul edilir çünkü aynanın ruhlar dünyasına açılan kapı olduğu düşüncesi her zaman mevcuttur.

Nazar Karşısı Bir Obje Olarak Ayna

Gagauz inanışlarında nazar veya kem göz kavramı oldukça önemlidir. Ayna, nazardan korunmak için kullanılan araçlardan biridir. Özellikle küçük aynalar veya ayna parçaları, nazarlık işlevi görmek üzere evlerin girişlerine veya önemli görülen yerlere asılır. Bebeklerin nazardan korunması için de kundak takımlarına küçük ayna parçaları dikilmesi veya beşiğin yakınına ayna konulması yaygın bir uygulamadır. Ancak, bebeğin doğrudan aynaya bakmasının ise sakıncalı olduğu düşünülür; bebeğin ruhunun henüz tam olarak bedene bağlanmadığı ve aynanın bu süreci olumsuz etkileyebileceği inancı mevcuttur. Bazı Gagauz bilgeleri ve halk hekimleri, hastalıkların teşhisinde ve nazar değmesi durumlarında aynaları kullanır. Aynanın yansıtıcı özelliği sayesinde, kötü enerjileri veya nazarı kaynağına geri gönderebileceği düşüncesiyle koruyucu bir güce sahip olduğuna inanılır. Bu da Türk kültürünün genel nazarlık geleneği içinde aynanın özel bir yeri olduğunu gösterir. Gagauz kültüründe nazar boncuğu (mavi boncuk) kullanımı yaygın olsa da ayna kullanımı çok daha kadim bir “Balkan-Türk” sentezini temsil eder. Boncuk pasif bir koruyucuyken, ayna aktif bir koruyucudur; yani kötülüğü sadece hapsetmez, onu sahibine geri gönderir.

Yansımanın Çatlağı: Ayna Kırılması ve Kötü Talih İnancı

Türk kültürünün birçok kolunda olduğu gibi Gagauz inanışlarında da ayna kırılması uğursuz bir olay olarak kabul edilir. Aynanın kırılması kimilerince uğursuzluk anlamına gelirken kimilerince ölümün habercisidir. Eğer ayna kırılmışsa parçaları vakit kaybedilmeden toparlanıp atılmalı, kırık ayna hiçbir suretle kullanılmamalıdır [6, s. 91]. Kırılan ayna, genellikle yedi yıl talihsizlik getireceğine inanılan bir işaret olarak görülür. Bu inancın kökeni, aynanın insanın ruhunu yansıttığı ve kırılan aynanın kişinin ruhuna zarar verebileceği düşüncesine dayanır. Gagauz Türklerinde aynanın uğursuzluğuna dair inanış o kadar kuvvetlidir ki ölümün gerçekleştiği evdeki aynanın üzerinin beyaz bir örtü ile kapatılması yeterli görülmeyip ayna gibi yansıtıcı yüzeye sahip olan televizyon da beyaz bir örtü ile kapatılır [6, s. 98]. Ayna kırıldığında, olumsuz etkileri azaltmak için çeşitli ritüeller uygulanır. Kırık parçaların hemen toplanıp akan suya atılması, tuzlu suyla yıkanması veya toprağa gömülmesi gibi uygulamalar yaygındır. Bu ritüeller, aynanın taşıdığı negatif enerjiyi temizleme ve nötralize etme amacı taşır.

Karanlığın Eşiğinde Ayna: Gece Vakti Kullanımına Dair İnanç ve Tabular

Gagauz halk inanışlarında gece vakti, özellikle gece yarısından sonra aynaya bakmanın sakıncalı olduğu düşünülür. Gece, ruhların ve doğaüstü varlıkların daha aktif olduğu bir zaman dilimi olarak kabul edilir ve aynanın bu varlıklara bir geçit açabileceğine inanılır. Çocukların gece aynaya bakmalarının özellikle yasaklanması, onların ruhlarının daha savunmasız olduğu inancıyla ilişkilidir. Aynı şekilde, hasta kişilerin de gece aynaya bakmalarının iyileşme sürecini olumsuz etkileyebileceği düşünülür. Bazı Gagauz aileleri, gece uyumadan önce yatak odalarındaki aynaları örtme alışkanlığını sürdürürler. Bu uygulama, uyku sırasında savunmasız olan ruhun korunması ve kötü rüyaların önlenmesi amacıyla yapılır.

Suya Düşen Yansıma: Ayna ve Su İlişkisinin Folklorik Anlamı

Gagauz inanışlarında su ve ayna arasında önemli bir ilişki vardır. Her ikisi de yansıtıcı özelliklere sahiptir ve bu nedenle benzer mistik nitelikler atfedilir. Yeni yıl gecesi veya belirli bayram gecelerinde su dolu bir kaba ayna koyarak veya sudaki yansımaları kullanarak fal bakmak yaygın uygulamalar arasındadır. Suyun arındırıcı ve aracılık özellikleri ile aynanın yansıtıcı gücünün birleşmesinin, güçlü bir kehanet aracı oluşturduğuna inanılır.

Evin Sembolik Nesnesi Olarak Ayna: Yerleşim Pratikleri ve İnançlar

Gagauz evlerinde aynaların yerleştirilmesi belirli kurallara tabidir. Aynanın kapıya doğrudan karşı gelmemesi gerektiğine inanılır çünkü bu konunun eve giren bereketi geri yansıtabileceği düşünülür. Aynı şekilde, yemek masasının tam karşısına ayna asılması da sakıncalı kabul edilir. Aile fertlerinin sağlık ve huzuru için aynaların düzenli olarak temizlenmesi ve bakımlı tutulması önemlidir. Kirli veya buğulu ayna, aile içinde huzursuzluk ve anlaşmazlık getirebileceğine inanılır. Aynanın parlaklığı ve temizliği, evin enerjisinin pozitif kalması için gerekli görülür. Yatak odasındaki aynaların yatağı yansıtmaması gerektiği inancı da yaygındır. Bu konunun çiftler arasında anlaşmazlığa ve sadakatsizliğe yol açabileceği, hatta kötü ruhları çağırabileceği düşünülür.

Yeni Hayatın Eşiğinde Ayna: Doğum ve Bebek Ritüellerinde İnanç Pratikleri

Yeni doğan bebeklerle ilgili Gagauz geleneklerinde ayna özel bir yer tutar. Bebeğe bir yaşına kadar ayna göstermemek gerektiğine dair inanış Gagauzlar dışında Fransızlar, Lehler, Galiçya Rusinleri, Beyaz Ruslar ve Velikoroslar gibi Avrupa'nın farklı bölgelerinde birbirinden uzak yaşayan halklarda da bulunmaktadır. Bütün bu bölgelerde aynaya baktığı takdirde bebeğin rüyasında korkması, hastalanması, konuşmayı öğrenmekte zorlanması gibi bir kötülükle karşılaşacağına inanılmaktadır [14, s. 38]. Bebeğin özellikle ilk kırk gününde aynaya bakmaması gerektiği yaygın bir inanıştır. Bu süre zarfında bebeğin ruhunun henüz tamamen bedene yerleşmediği ve aynanın bu süreci olumsuz etkileyebileceği düşünülür. Ancak, kırk gün tamamlandıktan sonra, bebeğin ilk kez aynaya bakması özel bir ritüel haline gelir. Bu sırada bebek için hayırlı dileklerde bulunulur ve bebeğin güzel, sağlıklı ve talihli olması için dualar edilir. Bazı aileler, bebeğin ilk ayna karşılaşmasında küçük bir şeker veya gümüş bir para kullanarak bereket ritüeli gerçekleştirir. Hamile kadınların ayna kullanımıyla ilgili de bazı inanışlar vardır. Hamileliğin belirli dönemlerinde, özellikle akşam vakti aynaya uzun süre bakmanın sakıncalı olduğu düşünülür. Ancak, hamile kadının güzel şeylere bakmasının bebeğin güzelliğini etkileyeceği inancı da mevcuttur ve bu bağlamda ayna pozitif bir araç olarak kullanılabilir.

Yansımanın Teolojisi: Ayna İnançları ile Hristiyan İnançlarının Etkileşimi

Gagauz Türklerinin Ortodoks Hristiyanlığı benimsemiş olması, ayna ile ilgili inanışların da kısmen Hristiyan öğelerle harmanlanmasına yol açmıştır. Bazı Gagauz aileleri, aynanın yanına küçük ikonlar veya haç sembolleri yerleştirerek aynanın mistik gücünü dini inançlarla dengeler. Paskalya ve Noel gibi önemli Hristiyan bayramlarında aynaların özel şekilde temizlenmesi ve kutsanması bazı Gagauz topluluklarında görülen bir uygulamadır. Bu, geleneksel Türk inanışlarının Hristiyan ritüellerle sentezlendiği ilginç bir örnek oluşturur. Kilise törenleri öncesinde aynaya bakmak ve kendini kontrol etmek, fiziksel temizliğin yanı sıra manevi hazırlığın bir parçası olarak görülür. Ancak, kiliseye giderken çok fazla aynaya bakmanın ve fiziksel görünüme aşırı önem vermenin kibir ve gösteriş olarak değerlendirileceği hatırlatılır.

Doğanın Ritmi ve Ayna: Mevsimsel İnanç Pratiklerinin Sembolik Boyutu

Gagauz takviminde önemli yere sahip olan mevsim geçişleri ve tarımsal döngülerle ilgili ritüellerde de ayna kullanımı görülür. İlkbahar ekinoksunda, bereket ve bolluk getirmesi için evdeki aynaların özel bitkilerle temizlenmesi bir gelenektir. Gagauz Türklerinde *Hederlez* (Hıdırellez), doğanın uyanışı, bereketin artması ve hayvancılık takviminin başlangıcı olarak kabul edilen en kutsal bayramlardan biridir. Bu dönemde yapılan ritüellerde ayna; sadece bir yansıma aracı değil, geleceği görmeyi sağlayan bir "kehanet kapısı" ve bereketi çeken bir mıknaş görevi görür. Gagauzlar'ın "Ay Yani (Yeni Gün)" gününde, kızlar akşamdan deniz suyuyla doldurdukları ve içine boncuk, bilezik, yüzük gibi nesneler bıraktıkları, bir tarafına kilit astıkları kapaklı kovayı sağa sola bakmadan ve hiç konuşmadan bahçeye bırakırlar. Ertesi sabah aralarından biri gelin olur ve kovayı bahçeden alırken şu maniyi söyler:

"Ay Yani kutlu olsun
Kutlu, kademli olsun
Ayna attım çayıra

Günü ömür olsun.” [5, s. 155; 8, s. 133].

Mâni söylendikten sonra kilit açılır ve atılan işaretler de sahipleri tarafından söylenen maniler eşliğinde çıkarıldıktan sonra gelecekteki eşlerini görmek için aynaya bakarlar (2, s. 69). Yaz gündönümünde genç kızların ayna falı yapmaları, evlilik ve aşk konularında geleceklerini öğrenme çabalarının bir parçasıdır. Sonbahar hasadından sonra, yılın bereketine şükran olarak aynalara özel bir temizlik ve bakım uygulanır. Kış gündönümü ve yılbaşı döneminde, ayna ile yapılan kehanet ritüelleri yoğunlaşır. Bu dönem, eski yılın kapanıp yeni yılın açıldığı bir eşik zamanı olarak kabul edilir ve aynanın bu geçişte özel bir rolü olduğuna inanılır.

Sonuç

Gagauz Türklerinin ayna ile ilgili halk inanışları, Türk kültürel mirasının Hristiyan inançlarla harmanlanmış özgün bir sentezini yansıtmaktadır. Ayna, bu kültürde sadece gündelik bir nesne değil, ruhsal dünyayla maddi dünya arasında bir köprü, geleceği görebilmenin bir aracı ve kötülüklerden korunmanın bir yolu olarak görülmektedir. Ayna, Gagauz halkı için hem bir korunma kalkanı hem de bilinmezliğe açılan tehlikeli bir penceredir. Hristiyan ritüelleriyle iç içe geçmiş olan bu pratikler, toplumsal hafızanın korunmasında önemli bir yapı taşıdır.

Ölüm, doğum, evlilik gibi geçiş ritüellerinde aynanın merkezi rolü, onun insan yaşamının kritik anlarındaki sembolik önemini göstermektedir. Nazardan korunma, kehanet ve rüya yorumlarında aynanın kullanımı ise Gagauz halk kültürünün mistik boyutunu ortaya koymaktadır. Modern dönemde bu inanışların bir kısmı zayıflamış olsa da özellikle kırsal bölgelerde ve yaşlı kuşaklar arasında ayna ile ilgili geleneksel uygulamalar hâlâ canlılığını korumaktadır. Bu inanışların korunması ve gelecek nesillere aktarılması, Gagauz kültürel kimliğinin sürdürülmesi açısından önem taşımaktadır.

Gagauz Türklerinin ayna ile ilgili inanışları, daha geniş Türk dünyası ve Balkan kültürleriyle karşılaştırmalı çalışmalara da zemin oluşturmaktadır. Bu alandaki etnografik araştırmaların derinleştirilmesi, hem Gagauz kültürünün daha iyi anlaşılmasına hem de kültürlerarası etkileşimlerin izlenmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar:

1. Argunşah, M. ve Argunşah, H. [2007]. Gagauz Yazıları. Kayseri: Türk Ocakları Kayseri Şubesi Yayınları.
2. Arnaut, T. [2000]. Gagauz folklor türlerinde ilkyaz yortusu. Türk Dünyasında Nevruz Üçüncü Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri [18-20 Mart 1999, Elazığ], Ankara: Atatürk Kültür Merkezi, 65-70.
3. Bulgar, S. [2021]. Gagauzların İstoriyası Orta Asirlardan Büünkü Günä Kadar Birinci Pay. Komrat: Gagauziyam V. Maruneviç Adına Bilim Araştırma Merkezi.
4. Bulut, R. [2016]. Moldovadaki Gagavuz Türkleri [Gagavuz Türklerinin Sosyal ve Ekonomik Yapısı Üzerine Araştırma]. Isparta: Fakülte Kitabevi Yayınları.
5. Çay, A. [1985]. Türk Ergenekon bayramı [nevrüz]. Ankara: TKAE.
6. Dinç, A. [2004]. Gagauz Folklorunda Ölüm. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S. 25, Erzurum, 89-106.
7. Guboglo, M. N. [2018]. Gagauzların Etnik Aidiyeti. [Çev: Bülent Hünerli], TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 6 [12], 67-78.
8. Güngör, H. ve Argunşah, M. [1991]. Gagauz Türkleri tarih-dil-folklor ve halk edebiyatı. Ankara: Kültür Bakanlığı.
9. Güngör, H. ve Argunşah, M. [1993]. Düünden Bugüne Gagauzlar. Ankara: Elektronik İletişim Ajansı Yayınları.
10. Hatlas, J. [2011]. The Gagauz People in Bessarabia. *Słupskie Studia Historyczne*, 17, 191-199.
11. Hünerli, B., & Arnaut, T. [2017]. Ukrayna Gagauzları. *Tehlikedeki Diller Dergisi*, 7 [11], 17-50.

12. Karanfil, G. [2015]. Gagauzlar: Dün, Bu Gün, Yarın. Eurasian Academy of Sciences Eurasian Art & Humanities Journal, 3, 49-56.
13. Karpat, K. [1996]. Gagauzlar. İslam Ansiklopedisi, 13, İstanbul: TDV, 288-291.
14. Moşkov, V. A. [2021]. Bender ilinin Gagauzları [etnografik yazı ve materyaller]. [Çev. Y. Bayram]. Ankara: TİAV.
15. Özkan, N. [1996]. Gagauz Türkçesi Grameri Giriş-Ses Bilgisi-Şekil Bilgisi-Cümle-Sözlük-Metin Örnekleri. Ankara: TDK.
16. Özkan, N. [2002]. Doğu Avrupa'da Bir Türk Bölgesi: Gagavuz Yeri. Türk Edebiyatı Aylık Fikir ve Sanat Dergisi, 30 [339], İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı, 65-70.
17. Şamil, Ə. [2011]. Uyğur, Qaqauz, Quzey Qafqaz Türklərinin Folkloru və Ədəbiyyatı. Bakı: Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Folklor İnstitutu.
18. Yoloğlu, G. [1999]. Türklerin aile merasimleri. [Türkiye Türkçesine Akt. A. Topalova]. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi

CZU 821.512.161-3.06

ÜÇ MESNEVÎ ÖRNEĞİNDE XVI. YÜZYIL ŞİİRİNDE KUŞLAR

Köroğlu, Şeyma

Master's Student

Turkish Language

and Literature,

BARÜ. Bartın. TR

e-mail: korogluseyma74@gmail.com

orcid id: 0009-0003-3098-6253

Thesis advisor: ŞAHİN, Kürşat Şamil

Associate Professor

Department of Turkish Language and Literature

BARÜ Bartın.TR

e-mail: kursatsamilsahin@gmail.com

orcid id: 0000-0002-0141-5748

BIRDS IN 16TH CENTURY POETRY: THREE EXAMPLES OF MESNEVİ POETRY

Abstract

This study examines the symbolic meanings of bird representations in 16th-century Ottoman masnavis. The masnavis *Münâzara-i Tûtî vü Zâğ* by Nev'î, *Mâcerâ-yı Mâh* by Üdî, and *Tuhfetü'l-Uşşâk* by Üsküplü Atâ are analyzed in terms of allegorical and symbolic functions attributed to birds. In these works, birds function as metaphors associated with concepts such as the soul, the self, love, morality, and social values. Through textual analysis, it is observed that different bird species are employed to reflect moral, mystical, and emotional dimensions of human experience. The study concludes that bird imagery contributes significantly to the thematic coherence and symbolic richness of 16th-century Ottoman masnavis.

Keywords: Masnavi, bird symbolism, allegory, 16th century, Ottoman poetry

Giriş

İlk çağlardan beri insanın dikkatini çeken kuşlar; XVI. yüzyıl mesnevîlerinde de ilgi görmüş, çeşitli teşbih, mecaz ve hayal unsurlarıyla eserlerde yer almıştır. Klasik Türk

edebiyatında “kuş” şiirin anlamını tamamlamak veya zenginleştirmek amacıyla kullanılan bir kavramdır. Bu bağlamda; XVI. yüzyıl mesnevîlerinde; Nev’î’nin “Münâzara-i Tûtî vü Zâğ”ı (alegorik mesnevî), Âdî’nin “Mâcerâ-yı Mâh”ı (aşk konulu) ve Üsküplü Atâ’nın “Tuhfetü’l-Uşşâk”ı nda (dinî-ahlaki) kuşlara tahsis edilmiş özel bir anlam dünyasının yer aldığını görmekteyiz. Eserlerde tespit edilen kuş kadrosu; efsanevî, yırtıcı ve evcil kuşlar olmak üzere üç grupta sınıflandırılmıştır, çalışmanın başlangıcında bunlar tablo ile gösterilmiştir. Efsanevî kuşlar; Ankâ, Hümâ. Yırtıcı kuşlar; Bûm (baykuş), Dürrâc (turaç kuşu), Küleng (turna), Şehbâz/Bâz, Çaylak/Zegân, Zâğ. Evcil kuşlar ise; Bülbül (andelib), Kebûter (güvercin), Kumrî, Bebgâ/Tûtî’dir. Bahsi geçen bu kuşların genel özellikleri anlatıldıktan sonra beyitlerde hangi anlama katkı sağladığı ve nasıl bir hayal dünyasıyla yer aldığı üzerinde durulmuştur. XVI. yüzyıl Osmanlı edebiyatında mesnevî türü, yalnızca uzun hikâye anlatımına imkân vermesiyle değil, aynı zamanda soyut kavramların semboller aracılığıyla ifade edilmesine elverişli yapısıyla da öne çıkmaktadır. Bu dönemde mesnevîler; aşk, tasavvuf, ahlak ve sosyal düzen gibi konuları alegorik bir çerçevede ele almakta ve okuyucuya çok katmanlı bir anlam dünyası sunmaktadır [2, s. 15–18].

Klasik Türk şiirinde kuşlar, gerek fiziksel özellikleri gerekse mitolojik ve kültürel çağrışımları sebebiyle sembolik anlatımın önemli unsurları arasında yer alır. Özellikle bülbül, hümâ, ankâ, tûtî ve kebûter gibi kuşlar; aşk, ruh, iktidar, hikmet ve saflık gibi kavramlarla ilişkilendirilmiştir [7, s. 72–85]. Bu bağlamda kuş imgeleri, mesnevîlerde hem anlatının estetik boyutunu güçlendirmiş hem de tasavvufî ve ahlakî mesajların aktarılmasında işlevsel bir rol üstlenmiştir [2, s. 41–45].

Bu çalışmada Nev’î’nin *Münâzara-i Tûtî vü Zâğ*, Âdî’nin *Mâcerâ-yı Mâh* ve Üsküplü Atâ’nın *Tuhfetü’l-Uşşâk* adlı mesnevîlerinde yer alan kuş tasvirleri incelenerek, bu figürlerin alegorik ve sembolik anlamları ortaya konulmaktadır. İnceleme, kuşların metin içerisindeki temsilleri, ait oldukları anlam alanları ve mesnevîlerin genel tematik yapısıyla olan ilişkileri üzerinden yürütülmektedir.

1. NEV’Î’NİN MÜNÂZARA-İ TÛTÎ VÜ ZÂĞ MESNEVÎSİNDE KUŞLAR

Mesnevi 441 beyitten oluşmaktadır ve *mef’ûlü mefâ’ilün fe’ûlün* vezniyle yazılmıştır [8, s. 92]. Eser, Nev’î’nin alegorik tarzda kaleme aldığı, ruhu temsil eden Tûtî (papağan) ile nefsi temsil eden Zâğ (karga) arasındaki münazarayı konu alır. Tûtî insanın sonsuzluğa dönük yönünü, Zâğ ise dünyevi arzuları simgeler. Hikâye sonunda karganın mağlubiyetiyle ruhun üstünlüğü tescil edilse de, ruh ve nefsin bir vücutta ayrılmaz bir bütün olduğu vurgulanır [5, s. 12].

1.1. Kuş Kadrosu ve Anlamları

Mesnevîde yer alan kuş kadrosu, yalnızca anlatının figüratif unsurları değil, aynı zamanda ahlakî ve sembolik anlam taşıyan öğeler olarak düzenlenmiştir. Hümâ kuşu devlet ve talihin sembolü olarak yüceliği temsil ederken, Bûm (baykuş) ve Zâğ gibi kuşlar olumsuz niteliklerle ilişkilendirilmiştir [7, s. 168–170]. Evcil kuşlar arasında yer alan bülbül, aşk ve feryadın sesi olarak geleneksel mazmun sistemine uygun şekilde kullanılmıştır [2, s. 96–100].

Tablo 1. Nev’î’nin *Münâzara-İ Tûtî Vü Zâğ* Mesnevîsinde Yer Alan Kuş Kadrosu

Efsanevî Kuşlar:	Avcı ve Yırtıcı Kuşlar:	Evcil Kuşlar:
Hümâ: (Mutluluk ve devlet sembolü, uğurun temsilcisidir.)	Bûm/Baykuş: (Karanlık ve uğursuzluk imgeleriyle ilişkilendirilir.)	Bülbül: (Aşk, eda ve şiirsellik imgeleri taşır.)
	Şehbâz/Bâz: (Yücelik.)	Kebûter/Güvercin: (Sadakat ve temizliği temsil eder.)
	Zâğ/Karga: (Nefsî yönlerin karanlık,	Tûtî: (Ruhun söz gücü ve bilgelik temsili

	çirkin yanını simgeler.)	olarak yer alır.)
	Çaylak/Zegân: (İtibarsızlık.)	

Bu kuşların alegorik işlevi, yalnızca naratif zenginlik sağlamakla kalmaz; aynı zamanda mesnevînin insanın içsel mücadelesine dair derinlikli bir okuma sunmasını sağlar.

1.2. Beyit Örnekleri

Hurşîdi egerçi görmedi bûm

Hurşîd degül cihânda mezmûm(b.61)

[Baykuş'un güneşi görmek istememesi ile güneş kötülenmez. (Baykuş bilerek tercihini güneş görmemekten yana kullanıyor). Baykuşun bu tercihinden ötürü güneş ayıplanmamalıdır. (Güneşte zaten ayıplanmaz)].

Bu beyitte baykuşun güneşi görmemesi mecaz yoluyla cehalet ya da karanlıkla özdeşleştirilmiş; ancak bu durum, güneşin (ışığın, bilgeliğin) değerini azaltmaz. Bir başka deyişle, bir şeyin kıymeti onu tanımayanın cehaletiyle eksilmez. (Yani baykuş dünyevi cahil insanın durumunu anlatırken bilge bir insandan nasip alamadığını vurgulamakta ve nitekim bilge insanı görememesi bilgeden hiçbir şey eksiltemez aksine bu durum cahilin nasipsizliğidir).

2. ÜDÎ'NİN MÂCERÂ-YI MÂH MESNEVÎSİNDE KUŞLAR

1270 beyitten oluşan eser, hem bir aşk hikâyesi hem de dönemin siyasi mücadelelerini (II. Selim ve Şehzade Bayezid) konu alan otobiyografik özellikler taşır [4, s. 15-20]. Eserde kuşlar lirik atmosferi güçlendiren estetik unsurlardır. Bülbül ve güvercin, aşkın ve sadakatın sembolü olarak öne çıkar [3, s. 190-192].

Mesnevi, aruz vezninin “mefâ'ilün mefâ'ilün fe'ülün” kalıbıyla kaleme alınmıştır. Şairin, mesnevîsini niçin kaleme aldığını eserin sonlarına doğru yer verdiği şu beyitten anlıyoruz:

Didüm bir gün dilâ bu iki şâhı

Gerekdür vasf idesin mihr ü mâhı (b.1261)

Üdî, Mâcerâ-yı Mâh'ı hem II. Selim'i hem de III. Murat'ı övmek amacıyla yazmıştır.

Mâcerâ-yı Mâh, aşk merkezli bir anlatı sunarken kuşları duygusal ve estetik imgeler olarak kullanır. Eserde özellikle bülbül ve güvercin, aşkın ve içsel arayışın sembolü hâline gelir [6, s. 15–20].

Üdî'nin *Mâcerâ-yı Mâh* mesnevîsi, XVI. yüzyıl Osmanlı şiirinin özgün temsil örneklerinden biridir ve H.975/1567-1568 tarihlerinde tamamlanmıştır. Metin, hem aşk hem de sergüzeşt öğelerini bir araya getirir; bu bağlamda kuş tasvirleri çevresel, duygu ve sembolik işlevler üretir. Mesnevîde kuşlar genellikle sevgilinin güzelliği ve içsel duygularla ilişkilendirilir; bu durum, Türk edebiyatı geleneklerinde kuşların aşk-tasavvuf imgesi olarak kullanılmasına bağlanabilir [3, s. 1]. Yani, *Mâcerâ-yı Mâh*, Üdî'nin aşk merkezli anlatısını yansıtan ve aynı zamanda otobiyografik unsurlar taşıyan bir mesnevîdir. Eserde kuşlar, özellikle doğa tasvirleri ve aşk duygusunun ifadesinde estetik bir unsur olarak kullanılmıştır [3, s. 190–192].

Bülbül figürü, klasik şiirde olduğu gibi âşığın feryadını ve sevgiliye duyulan özlemi temsil ederken, güvercin sadakat ve bağlılık kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir [2, s. 112–115]. Kuş imgeleri, eserin lirik atmosferini güçlendirmiş ve aşk temasının duygusal derinliğini artırmıştır [4, s. 35–38].

2.1. Kuş Kadrosu ve Anlamları

Tablo 2. Üdî'nin *Mâcerâ-yı Mâh* Mesnevîsinde Yer Alan Kuş Kadrosu

Efsanevî Kuşlar:	Evcil Kuşlar:
Hümâ (devlet ve talih sembolü)	Bülbül (aşk ve feryat)
	Kebûter (safılık)
	Tûtî (hikmet ve güzel söz)

Mesnevîdeki kuşlara ilişkin detaylı betimlemeler özellikle doğal tasvirlerde kullanılır. Kuşlar bakımından özellikle *bülbül* figürü, aşkın ve özlemin sesi olarak öne çıkar; bu da eserin duygusal yapısını güçlendirir.

2.2. Beyit Örneği

Letâfet bâğınun ben gönçesiyem

Dil-i bülbüllerün eglencesiyem (b.430) [6, s. 430]

Bu beyitte bülbül, güzellik ve aşkın sesi olarak konumlandırılmakta; şair, kendisini bülbüllerin eğlencesi olarak nitelendirerek aşkın merkezinde yer aldığını ifade etmektedir [3, s. 194].

3. ÜSKÜPLÜ ATÂ'NIN TUHFETÜ'L-UŞŞÂK MESNEVÎSİNDE KUŞLAR

Üsküplü Atâ, "*Tuhfetü'l-Uşşâk*"ı; Kâtibî'nin *Deh Bâb* yahut *Tecnîsât* adlı eserini tercüme edip, eklemelerle geliştirdiği mesnevisidir. Eser 1413 beyitten oluşmaktadır. Aruzun fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün vezni ile kaleme alınmıştır. Dinî, tasavvufî ve ahlâkî hikâyelerden oluşan *Tuhfetü'l-Uşşâk* on bölümden oluşmaktadır. Bölümlerde işlenen konular sırasıyla aşk, bezm ve sohbet, kendini beğenmişliği terk etmek, izzet, herkese iyilik yapma, kötülükten vazgeçmek, kanaat, yaşayış tarzı, herkesle ilişkiyi kesmek, Hakk'a yakın olmak gibi temalardır.

Tuhfetü'l-Uşşâk, dinî ve ahlâkî öğretilerin alegorik anlatımı üzerine kuruludur. Kuşlar, insanın dünya hayatındaki geçiciliğini ve manevî yolculuğunu simgeleyen figürler olarak kullanılmıştır [1, s. 15-20]. *Üsküplü Atâ*'nın *Tuhfetü'l-Uşşâk* mesnevîsi, 1413 beyit uzunluğunda olup dinî, tasavvufî ve ahlâkî içerikli hikâyelerden oluşur. Bu eser, kuş sembollerini didaktik (öğretici) bir bağlamda kullanarak ahlâkî mesajlar iletir.

Eserde kuşlar, insanın dünya hayatındaki geçiciliğini ve Hakk'a yönelişini simgeleyen figürler olarak kullanılmıştır [1, s. 83-87]. *Ankâ* ve *Hümâ* gibi efsanevî kuşlar, ulaşılması güç manevî makamları temsil ederken; bülbül ve kebûter gibi kuşlar ilahî aşk ve gönül temizliğiyle ilişkilendirilmiştir [7, s. 301-305].

3.1. Kuş Kadrosu ve Anlamları

Tablo 3. *Üsküplü Atâ*'nın *Tuhfetü'l-Uşşâk* Mesnevîsinde Yer Alan Kuş Kadrosu

Efsanevî Kuşlar:	Avcı ve Yırtıcı Kuşlar:	Evcil Kuşlar:
Hümâ (devlet ve talih sembolü)	Bûm (uğursuzluk)	Bülbül (aşk ve feryat)
Ankâ	Küleng	Kebûter (safılık)
	Dürrâc	Tûtî (hikmet ve güzel söz)

Bu bağlamda kuşlar:

- *Ankâ* gibi efsanevî figürlerle kutsallık,
- *Bülbül* ile aşk ve ilahî sevgi,
- *Kebûter* ile temiz gönüllülük,
- *Küleng* ve *Dürrâc* gibi kuşlar ile yeryüzü ve akıl-erdem ilişkisi metaforize edilir.

Kuşların bu çeşitliliği, mesnevî anlatısındaki etik ve manevî düzlemleri zenginleştirir.

3.2. Beyit Örneği

Dünya bir köhne kebûter-hânedür

Bir safiri niçe yüz bin câna dür (b.1113) [1, s. 1113]

[Dünya, eski bir güvercinliğe benzer; bir kuşun ötüşü bile yüz bin cana inciden daha değerlidir].

Bu beyitte dünya, eski bir güvercin yuvasına benzetilerek faniliği vurgulanmakta; tek bir ilahî sesin binlerce cana bedel olduğu ifade edilmektedir [1, s. 1113].

Üsküplü Atâ'nın eseri tasavvufî temellidir. Bu bağlamda dünya, fani ve değersiz olarak nitelenirken, “sefir” yani kuş sesi aslında ruha hitap eden aşk bilgisi, ilahî sır ya da sevgilinin sesi olarak yorumlanabilir.

SONUÇ

İncelenen üç mesnevîde kuşlar, farklı sembolik katmanlarla eserlere derinlik kazandırmaktadır. Nev'î'de ruh ve nefis karşıtlığı, Üdî'de aşk ve duygusal estetik, Üsküplü Atâ'da ise dinî ve ahlakî öğretiler kuş imgeleri aracılığıyla aktarılmıştır. Kuş tasvirleri, XVI. yüzyıl Osmanlı mesnevîlerinde alegorik anlatımı güçlendiren temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır.

İncelenen üç mesnevîde kuşlar, fiziksel görünüşlerinden öte anlam katmanlarıyla önemli tematik roller üstlenir. Nev'î'de kuşlar ruh-nefis ayrımı üzerinden insanın içsel çelişkilerine göndermede bulunurken, Üdî'de aşk ve çevre tasvirlerinde kuş imgeleri duygu dünyasının bir parçası hâline gelir. Üsküplü Atâ'da ise kuşlar etik ve tasavvufî öğreti çerçevesinde alegorik bir dille sunulur. Bu bağlamda kuş sembolizmi, XVI. yüzyıl Osmanlı mesnevîlerin anlatı ve anlam bütünlüğünü destekleyen önemli bir edebî unsur olarak ortaya çıkar.

Bibliyografya:

1. Aksoyak, İ. H. (2017). *Ahmed Yesevî'nin Rumelili Bir Takipçisi Üsküplü Atâ: Tuhfetü'l-Uşşâk*. Ankara. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/57761,uskuplu-ata-tuhfetul-ussakpdf.pdf?0>
 2. Ceylân, Ö. (2003). *Kuş Cenneti Şiirimiz*. İstanbul.
 3. Cunbur, M. (1985). “Üdî ve Mâcerâ-i Mâh Adlı Eseri”. *Erdem*, 1(1), 187–198.
 4. Kutlar, F. S. (2017). *Üdî, Mâcerâ-yı Mâh*. Ankara.
 5. Zülfe, Ö., Taş, H. (2007). “Nev'î'nin Münâzara-i Tûtî vü Zâğ Mesnevisi”. *Turkish Studies*.
 6. Aksoyak, İsmail. *"TUHFETÜ'L-UŞŞÂK (ATÂ)". Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/tuhfetu-l-ussak-ata>. [Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2025].
 7. Pala, İskender (2020). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*, İstanbul: Kapı Yayınları.
 8. Zülfe, Ö. ve TAŞ, H. (2007). *Nev'î'nin Münâzara-i Tuti vü Zağ adlı mesnevisi*. Turkish Studies22 Mart 2015 tarihinde <http://www.turkishstudies.net> adresinden erişildi.
- İnternet adresleri;
9. <https://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/munazara-i-tuti-vu-zag-nev-i>
 10. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10705,nevmunazaratutivuzagomerzulfehakantaspdf.pdf?0>

Section 6.3. Romanian philology and applied linguistics
Sektiya 6.3. Rumin filologiyasi hem uyqulama lingvistika
Secțiunea 6.3. Filologie română și lingvistică aplicată
Секция 6.3. Румынская филология и прикладная лингвистика

CZU 821.135.1.09:398.21

**OPERA LITERARĂ ȘI ACTUL FORMATIV
ÎN LUMEA SUSPANSULUI CREATIV**

Botezatu Liuba

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Universitatea de Stat din Comrat,

mun. Comrat, Republica Moldova

e-mail: liuba.botezatu@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-2016-8965

Abstract:

Positioned on the text - the intertext- hypertext of the universality of the authentic overflow, we involuntarily access the constructive motivation of our interpretative grace – DOR/LONGING. Or, deeply Promethean, we find ourselves momentarily caught in the web of creative suspense of the world of the identical representative: "Youth without old age and life without death". This is our fairy tale, the given, the will and the stake. Inheritance - Immortality... creed and visa.

Keywords: literary work, text-intertext-hypertext, motivation, creative act.

Poziționați pe text - intertextul – hipertextul universalității preaplinului autenticitar, accesăm involuntar pe motivul constructiv al harului nostru interpretativ - DOR. Or, adânc Prometeic, ne vedem surprinși momentan în mreaja suspansului creativ al lumii identicului reprezentativ: „Tinerete fără bătrânețe și viață fără de moarte”. Țsta ni-i basmul, datul, vrerea și miza. Moștenirea – Nemurirea ... crezul și viza.

Cuvinte-cheie: operă literară, text- intertext, motivație, act creativ.

Extenso

„Esența ființei este forma, esența vieții este trecerea-mișcarea materiei prin eter.”

/M. Eminescu „Fragmentarium”

„...Creativitatea este aspectul fundamental al condiției de a fi om. Este dreptul nostru din naștere ...

A crea înseamnă a făuri, a aduce la viață ceva ce încă nu a existat.”

/Rick Rubin

„Și, dacă *acest ceva a existat și continuă să existe*, datorită cărei minuni naturale sau supranaturale se datorează acest lucru?” (Not. N.)

- Poate servi conversația drept primă probă de soluționare a unei probleme din cele apărute la moment?”/ R.R.

„În fiecare moment ne scufundăm într-un ocean de materie indistinctă, din care simțurile noastre adună frânturi de informare. Ceea ce percepem drept univers exterior, nu există ca atare. Printr-o serie de reacții electrice și chimice, generăm în interior o realitate. Plăsmuim păduri și oceane, căldură și frig. Citim cuvinte, auzim voci, compunem interpretări. Apoi într-o clipită, venim cu un răspuns. Toate acestea într-o lume, care este propria noastră creație”. [7]

Cum facem? Prima formulă a implicării noastre în formativ-creativ este THI-DOR. Preponderența valorică a THI-DOR se substituie *motivației*.

Motivația intrinsecă și extrinsecă. Motivația constructivist-postmodernistă. Luăm aminte că *pentru atingerea celui de-al doilea scop* în ce privește motivațiile lui A. Einstein „este nevoie de un al doilea fel de a cugeta și de a acționa”[5]. Vizavi de care mai adăugăm și noi că *posibilitatea de dezvoltare a capacităților intelectuale și artistice*, în deplină conformitate cu caracteristicile și aptitudinile personale, se interpretează, în maniera noastră, la nivelul *SAS/Suportului Acțional Strategic TMVPF/teoria și metodologia vehiculării potențelor formative „6-la-6”*. Anume acesta este motivul preocupărilor noastre profesionale, în centrare pe PAG [2,p.324].

Formatul creativ la discreția liber arbitralului postmodernitativ. Conform definitivelor expertului român Eugen Simion, liber arbitralul postmodernității în lumea literelor este „o etică și o estetică a seducției, a jocului și a impurității, adică, un fel de modernism fără transcendență, asemănător manierismului și barocului, adică un postmodernism fără postmodernitate.”

Din punct de vedere etic, *postmodernismul ar fi un fel de nou umanism*, construit (consideră Mircea Cărtărescu) pe mitul unei imposibile întoarceri: „promisiunea de a se întoarce cu o conștiință lucidă și mai înțelegătoare, la ceea ce un romancier de azi numește *codul existențial al omului* și de a da o imagine unitară și verosimilă omului *uitat* în haosul unei istorii iraționale”[4]. După Nicolae Manolescu, postmodernismul este un modernism mai tolerant, care împrumută criteriul poeticului din poezia modernă, arătându-se *mai îngăduitor* în preferințele și idiosincraziile lui.

Trăsăturile postmodernismului au fost formulate și dezvoltate de criticul Ihab Hassan, citat de același Mircea Cărtărescu în *postmodernismul românesc* cu lucrarea „*Pluralism în postmodernism. Perspective*”. Acestea ar fi: *indeterminarea* – pierderea încrederii în valorile absolute; *fragmentarea* – discontinuitatea textului („unitatea cărții se dezmembrează pentru a face loc independenței propoziției. Or, La Em. Galaicu-Păun - a face loc sintagmei faticului interpretativ înafara nominalizării subiectului participativ: vizavi de care prezumție, formatul sintactic al *propoziției*, *dezmembrându-se*, face loc independenței cuvântului, etc. *Interrelația formă-conținut la înălțimea segmentului Subiectul Calității operei este sortită unei anverguri poetice de tip logico-semantic dificil... A se vedea „Rugă tatălui Ceres” a subsemnatei L.B. și versurile Mariei Șleahitișchi - „Zborul păsărilor pe ce”, fără pauze de punctuație, inclusiv, volumul de poezie „Poheme.3 x 3. Iubire. Veșnicie. Timp” de Liuba Liubastra Botezatu, apărut la Ed. Rafet, 2021, Râmnicu Sărat, România.*

Cu referire la unele opinii înaintate de același Mircea Cărtărescu., „Pe când unii experți *pun accentul pe etico-estetic* la operarea de transgresie a valorilor culturale în viitorologic continuativ, alții etichetează postmodernismul doar ca fiind o lume a haosului... Și atât.” Dar și această etichetare își are rosturile sale intersecive: sfârșit-început..., vizavi de proeminența Marelui Poet: „*Din haos, Doamne, am apărut și m-aș întoarce-n haos... și din repaos m-am născut, mi-e sete de repaos ... primind o altă lege cu veșnicia sunt legat, ce voi să mă dezlege.*”/M. Eminescu; *haosul* la intersecția dintre veacuri nu este la întâmplare, își ține cadența rostuirilor prevalente desemnării unui nou început. Fiind pretat pe anumite legi specifice este considerat - *lumea noului început*) .

Bineînțeles, omului creativ, omului de talent mai puțin îi este iertat să greșască. De aceea caracteristicile de principiu axiologic creativ, în viziune globală, necesită cuprinderea lumii întregului diferențiat-interferențial, lumea răsturnată - lumea paradoxului în înțeles contemplativ-funcțional-ficțional; lumea posteră - lumea de dincolo de tiparele cristalizate/sedimentate ale obișnuitului.

Astfel, la înălțimea umanismului global, ținând la activ posibilitatea identificatoare de întoarcere/reîntoarcere la esență (în centrare pe PAG), postmodernismul deschide perspectiva ramplasării eficiente a individului în / la opera de reîntoarcere - excelare = procreare prin revers-extravers paradoxal (să motiveze din punct de vedere semnificativ lexemele *modernist-postmodernist* efectele metodei paradoxului în basmul nostru popular „*Tinerete fără bătrânețe și viață fără de moarte...*”

Prevalențele postmodernismului nostru mioritic sunt caracteristice începutului de secol bine cunoscut: Țară mica - Suflet Mare; modalul reverberat aflându-se mereu la dispoziția „trei timpi și

trei mișcări” al spatio-tempore circularului pe treaptă (introvers-extravers) a ex-Ministrului educației, Victor Țvircun. Ei, prea-cunoscuții conceptori ai erei devenirii și-au spus, spun ce spun. Dar noi ce spunem!? La ce dorim să ajungem, aflându-ne în extaz admirativ față de Marele adevăr al aceluiași al nostru Mihai Eminescu în „Fragmentarium”.

„Nu vă uitați la geniu ca la un sfânt. El se deosebește de ceilalți oameni prin capacitatea de a munci mai mult.” / Aurelian Silvestru

Întregul nostru efort profesionist îl avantajăm odată cu aplicarea MVPF „6-la-6”, asociere - comparare a multiplelor luări de atitudine în convenție descriptorială specifică: *măiestrie a artei cuvântului - măiestrie a artei pedagogice* în cuprinderea celor zece posibilități și 10 definitivări ale PAG.[5]

Menționăm că descriptorii de capacitate, în sensul auto-performării, își garantează eficiența în dependență de scopul realizării, înaintat de suportul de referință la caz; de asemeni, de cerințele curriculei/ unității curriculare la temă. Acomodarea la noile condiții de diagnosticare-prognosticare a propriilor competențe are loc în conformitate cu prioritățile metodei implicite/teoriei mulțimilor în formatul integrării celor două teorii interacționale: *multiple inteligențe – multiple grații*.

Obiective:

- a) Provocarea interesului față de studiul aferent, deschiderea perspectivei de conștientizare a măsurii complinirii.
- b) Aprofundare în conținutul cursului.

Prima funcție a managerului educației, centrarea pe subiect-obiectul THI-DOR (academia.edu) în prevalența **SAS Nr. I-5: TEORIA MULȚIMILOR: TIM-TGM [2]**

N.B! A fi în siguranță

Sistemul de management al educației se centrează pe sinteză:

- coeziune și colaborare deschisă între partenerii de echipe;
 - exprimarea liberă a opiniilor, inclusiv a celor divergente;
 - receptivitatea managerului la luările de atitudine ale studenților, vizavi de THI-DOR.
- Omul dialogal - (la Vasile Tonoiu)
- ✓ **Echilibrare reciprocă.** Nu există niciodată *libertate pură sau constrângeri exclusive*.

Modelul schematic al constrângerilor:

- a) sistemul limbii: fonologie, morfologie, sintaxă, organizare a lexicului;
- b) circumstanțe dialogale;
- c) factori biologici (revelatori: indicatori biolectali – sex și vârstă – indisociabili de cei sociolectali, întrucât vorbirea îi culturalizează);
- d) imaginar lingvistic și statut (revelatori: indicatori sociolectali pentru statutul social, identitatea profesională, locul de origine, mediul de educație, modul de viață;
- e) toate legate de aptitudinea umană de a construi relații între indivizi, între grupuri, între grupuri și mediu, indicatori simbolectali pentru variabilele care reflectă raportul simbolic cu limba așa cum este el trăit de utilizatorii săi;
- f) indicatori etnolectali - care marchează în limbă integrarea persoanelor într-o entitate etnică;
- g) indicatori politolectali pentru mărcile lingvistice ale statutelor și opțiunilor politice.

Gradul cel mai înalt de constrângere ține de gramatică... Constrângerea nu anulează însă orice libertate... Este un adevăr vehiculat în practica noastră profesională la capitolul **formarea culturii filologocentrice**, mai întâi, având în vedere că toată activitatea formativă din punct de vedere gramatical se sprijină pe părțile principale și secundare ale propoziției, prin urmare pe întregul cupaj al părților de vorbire, centrate cu toate dimpreună pe **principiul logico-semantic și funcțional** (Școala de la Praga).

Verbul - parte de vorbire flexibilă: acțiunea, starea sau existența subiectului acțiunii la toate trei timpurile: prezent, trecut, viitor - *ce face? Ce a făcut? Ce va face?*

Adverbul - parte de vorbire eterogenă: *când, unde, cum?* În categoria adverbilor: poate, probabil, desigur - cuvinte introduse... Adverbul - miss Grație a devenirii...

Substantivul - parte de vorbire flexibilă transcendere în alte părți de vorbire flexibile; la nivel sintaxologic în subiect al calității, în subiect subînțeles, presupus... în opera literară...

În context profesional exersiv, *educație – creație*, funcția de bază a MVPF „6-la-6” [2, p. 328] se dovedește a fi, pe de o parte, *una sincretică*, predominantă intensificării actului de formare la studenți/cursanți a unei culturi interdisciplinare transversive, pe de altă parte - *una sinestezică* - artă interpretativă univocă în sensul manifestării triple a subiectului calității: autorul textului/operei literare – managerul educației - studentul/cursantul receptor-moderator. Astfel, sincretic-sinestezic gândind-vorbind-exersând, subiectul calității, se predispune mereu topului artei devenirii *tehnicii harului interpretativ*, prin genune.

În acest fel, *sintaxa textului*, prin definire, se clasifică, în gramatica limbii, ca drept compartiment al sintetizării axei de valori în *Marea Muzică a Sferelor*: artă a cuvântului – artă a educației – artă a comunicării, artă picturală, sculpturală, muzicală, chinestezică, poetică, eseistică...

„Miza paradigmei umaniste este imensă, dar, totodată și limitată deoarece în practica educațională *ea se condamnă pe sine* să rămână cu multe restanțe pentru că tocmai din capul locului s-a autolimitat permanent metodologic, ocupându-se doar de ceea ce se arată la suprafață și *ascunzându-se* astfel, pe sine însăși”. Prin urmare, mai observă domnia sa, Victor Țvircun „dacă peste timp se ajunge a se vedea ceea ce în general a existat, dar nu s-a manifestat, aceasta se face nu în virtutea mobilizării unei viziuni de excepție, ci a uneia bine focalizate, care „se plimbă” printre experiența trecută, actuală și cea viitoare, privindu-se „mai bine” de cât de obicei, explicitând și înțelegând lucrurile în esența lor”. [10] Prin „*Esența ființei*”, filosoful culturii noastre Mihai Cimpoi, ne apropie de lucrarea „Ființă și timp” a germanului M. Heidegger ca să ne transgreseze mai apoi în lumea poematice a filosofiei eminesciene, prin care *Destinul, Cercul, Continuitatea*,... - toate cele 24 definiții/indefiniții ale *esenței ființei* sunt considerate de mai mulți experți ai domeniului drept *categorii estetice ființale*.

Perceptele în cauză coexistă în măsura de a confirma certitudinea mihaicimpoiană cum că stimulul principal de evidență a regăsirii ființei în valoric finit/indefinit este „Forma specifică de cunoaștere care este, independent de orice relație, și care percepe cu adevărat esența lumii și substratul de adâncime a lucrurilor.”[3, p. 80]

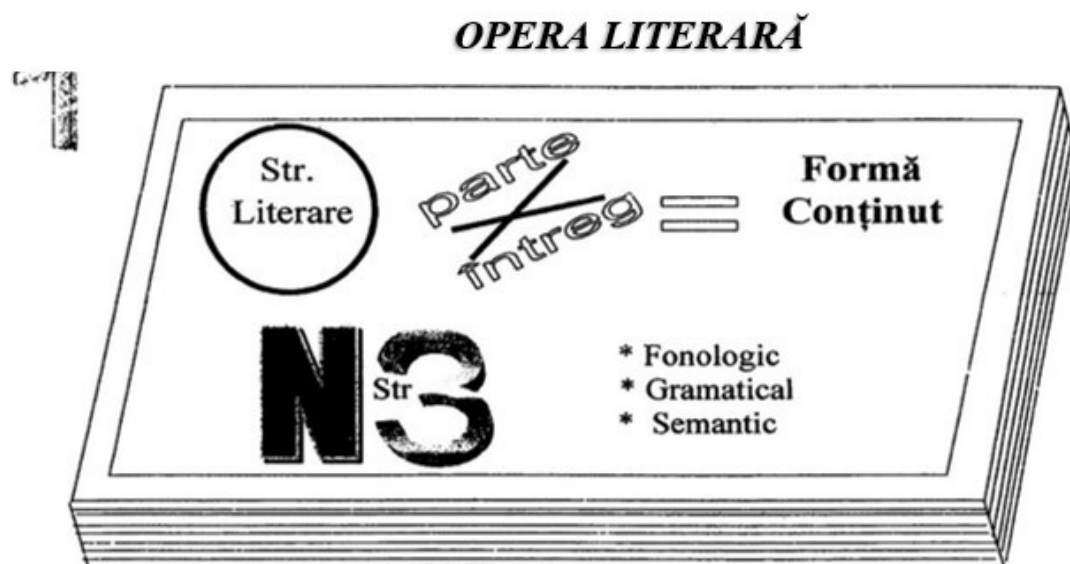


Fig. 1: Opera literară [1, p. 167]
Sursa: Creat de autorul publicației [1, p. 167]

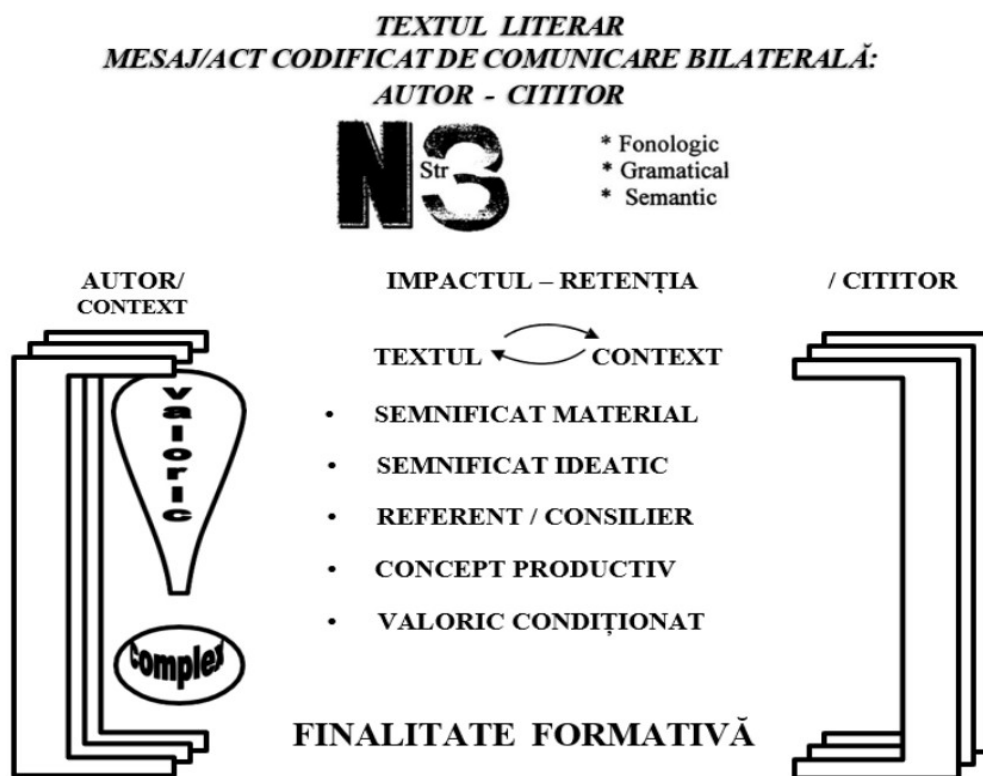


Fig. 2: Textul – Intertextul – Hipertextul [1, p. 167]

Sursa: Creat de autorul publicatiei

Bibliografie:

1. Botezatu, Liuba. „Teoria literaturii în abordare curriculară”, Comrat - Chișinău „Garomont Studio”, 2018.
2. Botezatu, Liuba. „Principiul Axiologiei globale. „Teoria și Metodologia specială - Teoria și Metodologia Generală a Creativității”, Poligraf SRL Comrat, 2024.
3. Cimpoi, Mihai. „Esența Ființei”, Editura Gunivas SRL 2003.
4. Cărtărescu, Mircea. „Pluralism în postmodernism. Perspective”. București: Humanitas, 2010.
5. Einstein, A. „Cum văd eu lumea”, Humanitas, București, 2015.
6. Galaicu-Păun, Emilian „Țesut viu 10 X 10”, Times New Roman 12/18, Cartier Popular, București, România, 2024.
7. Rubin, Rick. „Actul creativ: un mod de viață”, Ed. TREI. București, 2024.
8. Silvestru, Aurelian „Nimeni nu învinge singur”, Tipografia Centrală, Chișinău, 2022.
9. Tonoiu, Vasile. „Omul dialogal” Edit. Fundației Culturale Române. București, 1995.
10. Țvircun, Victor. *Istoriologia paradigmei în educație*, în „Schimbarea Paradigmei în Teoria și Practica Educațională”, vol. I., p. 43-44, Chișinău, 2008.

CZU 37.032

ROLUL ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE ÎN DEZVOLTAREA ELEVULUI**Burlacu Tatiana,**

profesor de limba și literatura română,

magistru în filologie,

Colegiul Mihail Ciachir, Comrat R.M.

e-mail: tatianaburlacu7887@gmail.com

orcid id: 0000-0002-7001-5094

Abstract: In the present study, different types of activities are analyzed – cultural, artistic, sports, civic, and scientific – and how they help students develop important 21st-century skills, such as critical thinking, creativity, collaboration, and emotional resilience.

For Russian, Gagauz, and Bulgarian-speaking students who have been studying the language of instruction for several years, these activities provide practical opportunities for communication and language practice in a more relaxed environment than the classroom.

Keywords: development, extracurricular activities, personality development, students, essential, opportunities, impact, communication, self-confidence.

A învăța un copil înseamnă să lași o urmă din tine în dezvoltarea lui.

Și cu siguranță elevul este o bancă în care profesorul depozitează comorile sale cele mai de preț.

Școala modernă nu se limitează doar la transmiterea cunoștințelor academice. Ea are și rolul de a forma caractere puternice, de a dezvolta personalități echilibrate și de a cultiva valori solide. În acest context, activitățile extracurriculare devin un instrument esențial pentru dezvoltarea completă a elevului, oferindu-i oportunitatea de a învăța prin experiență, de a-și descoperi talentele și de a-și consolida abilitățile sociale și emoționale. Elevii nu învață doar în clasă; adevărata dezvoltare se produce și în afara băncii școlare. Activitățile extracurriculare, de la cluburi de lectură și teatru, la sport sau proiecte științifice, oferă contexte reale în care elevii își pot exprima creativitatea, pot colabora cu colegii și pot învăța să-și gestioneze emoțiile. Aceste experiențe contribuie la creșterea încrederii în exprimare, la integrarea socială, la reducerea dificultăților emoționale, la formarea unei personalități armonioase și pregătesc elevul pentru provocările viitorului.

În prezentul studiu sunt analizate diferite tipuri de activități – culturale, artistice, sportive, civice și științifice – și modul în care acestea ajută elevii să dezvolte competențe importante pentru ziua de mâine, cum ar fi gândirea critică, creativitatea, colaborarea și reziliența emoțională. Pentru elevii vorbitori de rusă, găgăuză, bulgară, care studiază limba de instruire de mai mulți ani, aceste activități oferă oportunități practice de comunicare și de aprofundare a limbii, într-un mediu mai relaxat decât clasa.

Practica arată că elevii care participă la activități extrașcolare obțin performanțe mai bune la școală, dezvoltă abilități socio-emoționale și evită comportamente de risc. De asemenea, se evidențiază schimbarea rolului profesorului, care devine mentor și facilitator, sprijinind integrarea naturală a acestor activități în procesul educațional. Studiul recomandă recunoașterea importanței activităților extrașcolare și alocarea resurselor necesare pentru implementarea lor eficientă, mai ales pentru elevii care învață o limbă străină de mai mulți ani.

Școala are și rolul de a forma caractere puternice, de a dezvolta personalități echilibrate și de a cultiva un set solid de valori. În acest context complex, activitățile extrașcolare devin o parte importantă a procesului educativ. Ele completează educația formală și oferă elevilor ocazia să învețe prin experiență și să își exprime liber potențialul (Dulamă, 2008).

Aceste activități depășesc limitele clasice ale curriculumului și oferă șansa de a descoperi și dezvolta talente. De asemenea, ele ajută la formarea unor atitudini pozitive față de învățare, față de comunitate și față de propria persoană. Fiind lipsite de presiunea evaluării formale, activitățile extrașcolare permit explorarea, experimentarea și asumarea unor riscuri cognitive într-un mediu sigur. Astfel, elevii devin

mai încrezători, creativi și adaptabili, pregătiți să facă față provocărilor unei societăți în continuă schimbare.

Activitățile extrașcolare sunt foarte diverse și fiecare tip ajută elevii să învețe și să se dezvolte în feluri diferite:

Activități culturale includ vizitele la muzee, galerii de artă sau monumente istorice, participarea la spectacole de teatru sau întâlnirile cu personalități culturale ajută elevii să cunoască cultura și să aprecieze arta. Atelierele de lectură sau de analiză literară dezvoltă interesul pentru cărți și pentru idei noi.

Activități artistice: Cercul de teatru, pictura, sculptura, muzica, dansul sau fotografia oferă elevilor locuri unde se pot exprima creativ. Aceste activități îi ajută să devină mai încrezători și să comunice emoțiile și ideile lor prin artă.

Printre activitățile sportive se numără competițiile, excursiile sau taberele cu activități fizice ajută la dezvoltarea corpului și la creșterea disciplinei. Ele încurajează munca în echipă, perseverența și un stil de viață sănătos.

Activități civice și sociale: Proiectele de voluntariat, acțiunile pentru mediu sau campaniile sociale îi învață pe elevi să fie responsabili și să ajute comunitatea. Ei învață să fie cetățeni activi și să contribuie la rezolvarea problemelor reale.

Prin activitățile științifice se regăsesc atelierele de experimente sau taberele de tehnologie, care stimulează curiozitatea și gândirea critică. Elevii pot aplica în practică ceea ce învață la clasă și pot descoperi idei noi prin experimente și proiecte științifice.

Participarea la activități extrașcolare ajută elevii să-și descopere și să-și dezvolte talentele, să-și contureze personalitatea și să aibă o imagine pozitivă despre ei înșiși. Aceste activități oferă un mediu bun pentru a învăța abilități sociale importante: comunicarea clară, ascultarea activă, colaborarea, negocierea și rezolvarea problemelor fără conflicte.

De asemenea, participarea la diverse situații și provocări ajută elevii să-și gestioneze mai bine emoțiile și să înțeleagă sentimentele altora. Psihologii arată că abilitățile sociale și emoționale dezvoltate prin activități extrașcolare îi ajută pe elevi să se adapteze mai bine în societate și să se simtă mai bine pe termen lung (Goleman, 2018).

Participarea regulată la activități extrașcolare poate ajuta elevii să aibă rezultate mai bune la școală. Studiile arată că elevii care iau parte la astfel de activități au mai multă motivație să învețe, au o atitudine mai pozitivă față de școală și lipsesc mai puțin de la cursuri.

Acest lucru se întâmplă pentru că activitățile extrașcolare îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilități importante precum concentrare, perseverență și organizare. De asemenea, ei pot folosi ceea ce învață în aceste activități și la orele de curs. Participarea la activități extrașcolare îi ajută pe elevi să-și descopere interesele și pasiunile, oferindu-le un sens și un scop în învățare.

Rolul profesorului în activitățile extrașcolare este mult mai larg decât cel clasic de a transmite cunoștințe. El devine mentor, ghidând elevii să-și descopere și să-și dezvolte talentele și pasiunile. Profesorul devine un model prin propriul exemplu și un facilitator care creează situații în care elevii pot fi creative. Totodată, profesorul care coordonează activități extrașcolare ajută la construirea unei relații bazate pe încredere și respect reciproc. Această relație depășește granițele obișnuite dintre profesor și elev și îi permite să cunoască mai bine personalitatea, interesele și nevoile fiecărui elev. Astfel, profesorul poate adapta mai bine sprijinul oferit fiecăruia.

Pentru ca activitățile extrașcolare să fie eficiente, profesorul trebuie să știe să le planifice, să le organizeze și să le evalueze corect. Este important să aibă și abilități de motivare, mediere și rezolvare a problemelor care apar. De asemenea, succesul depinde și de colaborarea cu părinții, comunitatea și alte instituții culturale sau educaționale, creând un mediu educațional complet și armonios pentru elevi.

Activitățile extrașcolare sunt foarte importante pentru dezvoltarea completă a elevilor. Ele ajută la îmbunătățirea gândirii, creativității, empatiei și responsabilității sociale. Prin participarea la astfel de activități, elevii învață să fie mai adaptați, creativi și să-și gestioneze mai bine emoțiile – abilități necesare în viața de zi cu zi.

Pentru ca aceste activități să aibă un impact maxim, se recomandă:

- să existe o viziune clară la nivelul școlii despre rolul activităților extrașcolare;
- să fie oferite activități variate, potrivite pentru interesele și nevoile tuturor elevilor;
- să fie accesibile tuturor elevilor, indiferent de situația lor socială sau economică;
- să fie pregătiți profesorii pentru coordonarea eficientă a acestor activități;
- să se monitorizeze și să se evalueze efectele activităților pentru a le îmbunătăți constant.

În concluzie, aș vrea să spun că activitățile extrașcolare nu sunt doar „un adaos” la curriculum, la școală. Ele sunt esențiale pentru ca elevii să se dezvolte complet, să-și descopere talentele și să fie pregătiți nu doar pentru examene, ci și pentru viață. Ele transformă școala într-un loc activ, creativ și plin de oportunități.

Bibliografie:

1. Dulamă, M. E. (2008). Didactica activităților extracurriculare. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
2. Denisa Ionescu, Raluca Popescu., Activitățile extrașcolare în ruralul românesc. Dezvoltarea de competențe cheie la copii și tineri. Edutura universitară București 2012.
3. Georgian Dumitrescu, Editura D' ART, Media SRL, Pitești 2019, Rolul activităților extrașcolare în procesul educațional.
4. Rolul activităților extrașcolare. <https://edict.ro/rolul-activitatilor-extrascolare-in-dezvoltarea-elevului/>
5. Impactul activităților extracurriculare asupra elevilor cu CES. <https://revistaeducatie.ro/wp-content/special/diferite/IMPACTUL-ACTIVITATILOR-EXTRACURRICULARE-ASUPRA-ELEVILOR-CU-CES.pdf>
6. Impactul activităților extrașcolare asupra dezvoltării personalității elevilor din clasele primare. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/149293

CZU 37.016:811.135.1

TEHNOLOGIA EDUCAȚIONALĂ A MOTIVAȚIEI ÎN PROCESUL DE ÎNSUȘIRE A LIMBAJULUI LITERAR ÎN CLASELE PRIMARE LA LITERATURA ROMÂNĂ

Buzea Mariana

drd, profesor pentru învățământul primar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

e-mail: mariana.2286@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-6112-9073

Caterenciuc Svetlana,

doct.conf.univ.

Universitatea Tehnică din Moldova

e-mail: svetlanacaterenciuc@lm.utm.md

orcid id: 0000-0002-0507-7950

Abstract: The training of the competent citizen in communication, on multiple levels – cognitive, social, cultural, civilizational and globalizing – is a fundamental value in school education. The generations of the present millennium live in a period of profound transformations, in which even primary school students manifest an interrogative attitude, seeking new meanings of their own existence through communication. In the educational process of acquiring the Romanian language at

the level of the primary cycle, the communicative value of the language is highlighted, by developing and practicing the verbal reference points specific to communication in Romanian.

Regardless of motivational techniques or how to classify and use motivation, they have in common the idea that the greater the responsibility, recognition, and, respect or status for primary school students, the greater the feeling of involvement in the didactic activity regarding the appropriation of literary language and literary content, and hence the greater the motivation of each student.

Keywords: Learners, competence, training task, expertise, mindsets, capabilities

Formarea cetățeanului competent în comunicare, pe multiple planuri – cognitiv, social, cultural, civilizațional și globalizator – se profilează, în cadrul educației școlare, drept o valoare fundamentală. Generațiile mileniului actual trăiesc într-o perioadă marcată de transformări profunde, în care chiar și elevii din învățământul primar manifestă o atitudine interogativă, căutând noi sensuri ale propriei existențe prin intermediul comunicării.

În procesul educațional de însușire a limbii române la nivelul ciclului primar, se evidențiază valoarea comunicativă a limbajului, prin dezvoltarea și exersarea reperelor verbale specifice comunicării în limba română.

Indiferent de tehnicile motivaționale sau modul de clasificare și de folosire a motivației, acestea au în comun ideea potrivit căreia cu cât este mai mare responsabilitatea, recunoașterea, respectul ori statutul acordat elevilor din clasele primare, cu atât este mai mare sentimentul de implicare în activitatea didactică privind însușirea limbajului literar și a conținutului literar și de aici cu atât mai mare va fi motivația fiecărui elev.

Prin urmare, considerăm că strategia dezvoltării motivației este determinată de o serie de factori:

- statutul relațiilor din clasă: fiecare elev judecă nevoile din perspectiva experienței individuale. Într-o clasă de elevi cu o „istorie” săracă de relații motivaționale, orice tactică motivațională este privită/acceptată cu suspiciune;
- atitudinea profesorului poate fi un factor decisiv de succes ori eșec; el va privi motivarea prin participarea individuală ca pe o metodă de fundamentare a rolului fiecărui elev;
- claritatea cu care sunt diagnosticate problemele va contribui la motivarea elevilor în însușirea limbajului literar;
- modul în care este aplicată tactica de motivare a elevilor; o practică impusă va fi întâmpinată cu mai multă rezistență decât cea în care există o consultare/consiliere prealabilă;
- stilul de management educațional: un învățător autoritar va avea o forță de convingere mult mai apatică și lipsa dorinței de cooperare a elevilor va spori dispariția motivației.

Astfel, în procesul însușirii performante a limbajului literar românesc pentru faptul că inițind studierea aspectului motivațional, psihologii au inclus noțiunea de „motivație” care se utilizează „pentru marcarea întregului complex de determinante ale comportamentului, în sens mai îngust, noțiunea de „motivație” ține doar de forme concrete ale conduitelor umane” [1; p.4]. Motivul este definit ca stimulente și orientare a activității omului în realitatea reflectată de el.

În abordarea noțiunilor de „motivație” și „motiv” sunt direcționate definiții diverse. Рубинштейн С.И. a definit motivația ca determinare subiectivă a conduitei omului generată de procesul de reflectare a lumii-prin motivația sa omul este încadrat în contextul realității, motivația fiind determinarea realizată prin psihic. [3; 9c]

Condițiile de consolidare a motivației învățării sunt relaționate de schimbările ce se produc în caracterul activității intelectuale (literar-artistică) a elevilor, în componentele structurale ale acestei activități.

Motivele cognitiv-instructive se formează și în baza anumitor modificări pozitive intervenite în motivația învățării, cum ar fi conștiinciozitatea, independența, eficiența stimulilor, rolul motivului ca generator de idei, acesta fiind un motiv intern: elevul trebuie să învețe pentru a putea utiliza limbajul literar.

Acest tip de motive îl face pe elev să conștientizeze importanța culturală și socială a literaturii române, ele reprezentând și interesul lui stabil, care poate exercita funcții ale motivației-cea cognitiv-construcitivă și cea de colaborare. Aici poate fi adusă în discuție dependența caracterului motivației,

inclusiv al motivelor cognitiv-instructive, de metoda de organizare și de desfășurare a activităților didactice.

În investigația noastră metoda activă, folosită la dezvoltarea motivației privind însușirea limbajului literar, a fost determinată de rolul asupra procesului de însușire a limbajului literar, de eficiența acestuia și de rolul pe care îl are o anumită organizare a activității didactice în formarea sferelor motivaționale, în schimbarea caracteristicilor și structurii ei.

Motivația poate fi considerată ca un factor intern, care, împreună cu ceilalți factori interni (aptitudini, trăsături de tip particularități individuale, însușiri de caracter, etc), contribuie la determinarea manifestărilor de conduită. Ea are un caracter predisponibil față de excitantul extrem ce îndeplinește, în primul rând, o funcție precipitatoare. Elevii cu motivații diferite în situații externe identice au manifestări diverse. Chiar unul și același elev este posibil să aibă o conduită diferită în situații identice, în funcție de starea sa internă actuală, de orientarea pregătitoare, în funcție de motivația sa actuală (satisfacerea sau nesatisfacerea anumitor trebuințe).

În procesul însușirii limbajului literar am constatat că stările interne apar nu numai ca rezultat al desfășurării complexelor de fenomene interne, ci și pe baza interrelației acestora cu condițiile externe. Aici este important să se acționeze asupra „modurilor interne” ai conduitei. Trebuie să menționăm că prin însușirea și practicarea limbajului literar, elevul își exteriorizează verbal conduita sa intelectuală literară. Astfel „motivul este mobilul care alege dintre deprinderile existente pe aceea care va fi actualizată”. [3;205p]

Pe lângă funcția de activizare generală, motivația îndeplinește și o anumită funcție de direcționare. Datorită faptului că activizarea realizată prin motivație este, în cele mai multe cazuri, specifică, afectând anumite sisteme funcționale, ea contribuie în interacțiunea sa cu stimuli la determinarea direcției acțiunii. De aceea în activitatea de însușire a limbajului literar este nevoie de a aborda motivația sub aspect dinamic și direcțional, după J. Nuttin [4;83p]. Aceasta înseamnă că această conduită intelectuală a elevilor se direcționează printr-o orientare selectivă, activă și persistentă, prin reacții preferențiale (refuz față de anumiți stimuli și preferință față de alții).

În activitățile didactice fenomenul motivațional nu se separă de celelalte aspecte și modalități ale activității psihice. O legătură nemijlocită există între motivație și viața afectivă, deoarece unde apare motivația, apare în mod necondiționat, într-o formă sau alta, și fenomenul afectiv. Elevii sunt motivați afectiv când știu că și colegii lor pot cunoaște limbajul literar cu cei din jur. De aceea, motivația este strâns legată de activitatea voluntară, întrucât manifestările de voință, mai ales sub aspectul lor literar dinamic, nici nu pot fi explicate decât pe baza motivației. Aceasta nu poate fi izolată nici de procesele de cunoaștere a limbajului literar. În general, fiecare act de cunoaștere a limbajului literar și a lumii literare este în același timp și un act prin care introducem în acțiune noi determinanți ai conduitei noastre literare, afirmă S. Rubinștein. [6;p.328].

Interesele își au reversul lor, adică repulsia sau aversiunea. În acest caz, o categorie de obiecte sau fenomene în loc să mobilizeze atenția și activitatea persoanei, provoacă inhibiții și diferite manifestări repulsive, de apărare, de îndepărtare, adică o atitudine negativă. Dacă o persoană lucrează într-un domeniu de activitate interesantă pentru ea, atunci va fi activizată și randamentul său va crește, iar dacă efectuează anumite activități față de care are atitudine repulsivă, randamentul va fi mult sub nivelul, aptitudinilor și posibilităților sale, în ciuda eforturilor serioase pe care le depune.

În foarte multe cazuri, persoane care într-o serie întreagă de domenii prezintă performanțe foarte bune, în unele preocupări care, de altfel, nu cer o pregătire specială obțin rezultate slabe. De exemplu, cineva poate să obțină rezultate bune în activitatea științifică și pedagogică, dar în același timp să rămână cu totul în urmă dacă este vorba de rezolvarea unor rebusuri, însă nu pentru că datorită aptitudinilor nu ar putea să obțină și în acest domeniu rezultate apreciabile, ci din cauza atitudinii sale de indiferență sau chiar repulsie față de acea persoană rebusurile nu prezintă nici o semnificație comparativ cu alte probleme. Influența intereselor se răsfrânge asupra tuturor proceselor psihice: percepția, memoria, gândirea, imaginația, ca și asupra vieții afective și a manifestărilor de voință.

Interesul se formează în cadrul activității pe baza experienței, sub influența mediului, dar se formează în concordanță și în strânsă interdependență cu necesitățile și intențiile persoanei. Chiar și

aptitudinile pot avea rol în determinarea intereselor. Cercetările au demonstrat că între aptitudini și interese există o corelație pozitivă. Această corelație se datorează faptului că omul înclină să se manifeste în direcția în care poate obține un succes, deci în direcția aptitudinilor sale reale. [1; p. 18]

Aptitudinea nu atrage însă după sine în mod necondiționat și tendința de afirmare în această direcție, fiindcă în determinarea interesului, în afară de aptitudini, intervin și alți factori importanți, și anume factori motivaționali și împrejurările exterioare. [7; p. 30]

Interesele la elevii claselor primare și la adolescenți se caracterizează printr-o stabilitate redusă și se schimbă pe parcursul dezvoltării și creșterii individuale. Ele se conformează întotdeauna necesităților, motivației și activității caracteristice perioadei de vârstă respective. Pe lângă aceste caracteristici ale intereselor specifice vârstei, bineînțeles există și în această fază trăsături specifice ale intereselor.

Labilitatea intereselor poate avea la bază mai multe cauze. Una dintre aceste cauze ar fi cunoașterea superficială a anumitor domenii de activitate. O persoană poate să-și formeze interesul (pozitiv sau negativ) față de anumite preocupări pe baza unor aspecte superficiale, neesențiale sau cu totul parțiale. Așa ar fi de exemplu, aspectului locului de învățare a limbajului literar, opinii și aprecieri răspândite, atitudinea față de obiect, profesor, colegi, etc. Uneori influența, chiar neintenționată, a unor persoane cu prestigiu poate avea rol important în formarea interesului, afirmă cercetătorul V. Mahu. [2; p. 13]

Bibliografie:

1. Chireev A. *Metode de studiere a motivelor intrinsece ale învățării*: // Viața școlii: - Cluj, Casa Corpului Didactic, 1973, p. 18;
2. Mahu V. *Problematizarea și motivația în procesul de instruire* - Chișinău: Editura Știința, 1992 - p. 13;
2. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. Ред. Респ. Е.В. Сорохов, Издание второе - Москва, Педагогика, 1976, 9с;
3. Piaget J. *Psihologie și pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învățământului*, București: E.D.P., 1972-205p;
4. Nuttin J. *La motivation // Traite de Psychologie Experimentale*, vol V: *Motivation, Emotion et Personnalité* - Paris: PUF, 1963, p. 1-83;
5. Pescaru M, The effect of the cultural crisis in the Romanian cultural space, in International Journal of Scientific Research (2) 7, Index Copernicus, Ulrich, Open J-Gate, pp 102-104, DOI :10.15373/22778179/JULY 2013/35, 2012
6. Rubinstein S.L. *Existență și cunoștință*, București, Editura Științifică, 1962-328p;
7. Roșca Al. *Metodologie și tehnici experimentale în psihologie*, București: Editura Științifică, 1971, p. 30;

CZU 821.135.2-343.4.09

POVEȘTILE LUI ION CREANGĂ ÎN VIZIUNEA LUI JEAN BOUTIÈRE

Calina Liudmila,

Liber cercetător

or. Tiraspol, Transnistria

e-mail: albinuta_83@mail.ru

orcid id: 0009-0008-7980-3143

Abstract: The article analyzes the literary critic's vision of Ion Creangă's stories. Two masterful themes are discussed, seen through Boutière's lens: to what extent Ion Creangă was an imitator of stories and whether his fantastic prose only accumulates some variants of popular texts, collected from the mouths of the people. The exegesis of other contemporary literary critics, as well as the documentary data from «Junimea» confirm the opposite of Jean Boutière's vision. The article used the

methods of observation, analysis, comparison, introspection and deduction. Finally, it was observed that the vision of a literary critic may not correspond to the statement of other cultivators of the time about the value of the commented work. And this casualness in literature forms another dominant characteristic: each literary critic comes to literature not to describe the objective of the work, but to feel the territory and to be satisfied with the lived experience.

Keywords: Ion Creangă, classical opera, authentic stories, Jean Boutière, imitation, folklore, experience, language, recording device.

Ce reprezintă critica literară în raport cu opera scriitorului și cum exegetul ar trebui să oglindească fenomenul de literatură? Pentru a elucida viziunea lui Jean Boutière despre poveștile lui Ion Creangă, mai întâi de toate, se cere de menționat în ce constă valoarea criticii literare asupra operei scriitorului. Critica literară face parte din literatura artistică a unei epoci concrete. Nu pretinde să fie deasupra literaturii, de aceea ea doar o definește prin esență, circumscriind-o în legile sale de abordare clasică a textului poetic. Critica literară e tot atât de relevantă și necesară într-o cultură tradițională de practicare a imaginii operei autorului ca și literatura. Și exegetul, și scriitorul se realizează prin prezența vremii editoriale. De aceea exegeza despre opera unui scriitor ar trebui să fie tot atât de creativă ca și imaginea de literatură în sine, prima înregistrând codificări ontologice pentru eventualele analize monografice. Doar literatura adevărată funcționează în public prin intermediul unei critici literare, dacă viziunea ei convinge cititorii și face plăcută realitatea clasică, dar și contemporană. Anume prin literatura clasică se înțelege o epocă nedestrămată de critica vremii, însă totuși retardată la capitolul acceptării unei prezențe artistice de felul lui Ion Creangă. De ce? Din cauza unor critici neconstructive care au venit până la exegeza lui Jean Boutière. Și fiindcă Jean Boutière nu cunoștea mediul în care și-a conceput propria investigație literară, viziunea lui a devenit doar o cenzură neîntemeiată la adresa poveștilor lui Ion Creangă.

Unde a greșit Jean Boutière? În caz când o trapadaptare a unei opere culte de peste hotare constituie, pentru un exeget, un mijloc de pornire spre noi orizonturi într-o cultură necunoscută și prezintă dificultăți de percepere, atunci literatura pentru dânsul devine complexă în asimilarea structurii ei textologice. Cu această realitate clasică s-a confruntat și criticul Jean Boutière. Fiind provocat de consecințele vremii și de către Mario Roques, Jean Boutière a reprodus opera crengiană prin viziunea lui de viață și prin materialele documentare, dar și literare care i-au folosit lui drept sursă de inspirație și investigație într-un areal arid de interpretare transparentă.

După câteva rapoarte neaoș românești despre Ion Creangă, profilul scriitorului humuleștean avea să fie umbrat și redus la tăcere din cauza unor critici literari, iar imaginea lui de prozator cult era să se răstoarne, dacă nu era să aibă și autorul poveștilor adepții lui fideli. Însuși exegetul Boutière, în monografia «Viața și opera lui Ion Creangă», consemnează că, după trecerea în neființă a scriitorului Ion Creangă, manuscrisele lui au fost împrăștiate prin mahala. Iar când editorii au încercat să revalorifice opera scriitorului humuleștean, atunci au rămas față în față cu realitatea: în câteva ediții s-au strecurat foarte multe greșeli, iar stilul poveștilor pretindea să fie muntenesc. Totuși, din critica lui Boutière, se înțelege că unica sursă veridică de concepere a poveștilor crengiene, a fost revista junimiștilor «Convorbiri literare». Acest material constituia pentru criticul francez o perspectivă de comparare a poveștilor lui Ion Creangă cu alte variante folclorice, uzitate în România și în străinătate. Nefiind convins de faptul ce va face cu exegeza snoabă a unor critici români despre opera lui Ion Creangă, J. Boutière apelează la replica nefondată și agresivă a lui G.Panu, uitând că orice scriitor clasic din perioada lui a venit chiar din popor. În monografia «Viața și opera lui Ion Creangă», J.Boutière dă curs citatului următor: «Atunci când Ion Creangă a citit această poveste în «Convorbiri», [G.Panu] a recunoscut «aproape textual» povestirea pe care i-o spuneau ordonanțele și slugile tatălui său» [2, p.337].

Deci, rezervele de cândva ale exegeților G.Panu și Mario Roques față de opera autentică a lui I.Creangă, l-au motivat pe J.Boutière să procedeze ca un chirurg cu bisturiul în mână în apărarea variantelor de povești folclorice, unele dintre ele văzându-și lumina tiparului cu mult mai târziu decât ceea ce le propunea scriitorul humuleștean junimiștilor. Jean Boutière admitea faptul că Ion Creangă era văzut de către alți condeieri drept un autor cult, însă exegetul vedea o altă perspectivă pentru

scriitorul humuleștean. Exemplele din monografia lui J.Boutière trebuiau să facă egale poveștile lui I. Creangă cu operele foclorice. În concepția exegetului francez, mesajul clasic din poveștile culte nu trebuie să alcătuiască elemente de proză populară, cunoscute în popor prin graiul lor dialectal. În accepția lui J.Boutière, autorul nu dă dovadă de autenticitate, dacă respectă stilul popular, imitând stereotipic formulele incipiente, mediane și finale pentru înțelegerea contextului narativ. De aceea în monografia «Viața și opera lui I.Creangă», exegetul J.Boutière dezvăluie că teza lui de doctorat trebuia să fie reliefată în așa măsură, încât profilul lui Ion Creangă să corespundă cu cel al unui culegător de povești populare, și nu al unui autor autentic. Această propunere îi aparținea profesorului de la Sorbona, lui M. Roques, care s-a familiarizat cu opera eminesciană și, în accepția acestuia, pe fundalul celor doi scriitori clasici Eminescu-Creangă, doar unul trebuia să rămână un geniu al poporului român. Această trăire intimă din partea lui Jean Boutière a fost notificată și de către exegetul M.Cimpoi în prefața monografiei «Viața și opera lui Ion Creangă». Dar nici replica lui G.Panu despre opera lui I. Creangă nu trebuia să fie o copie fidelă a vremii clasicismului junimist pentru J. Boutière. Și iată de ce. G. Panu a făcut parte din Asociația «Junimiștilor» cu un singur scop: a vrut din junimiști să facă niște caricaturi ai epocii clasiciste, scriind articole caustice chiar și împotriva lui M.Eminescu. Mai târziu, această activitate a lui G.Panu împotriva scriitorilor era să aducă la mai multe replici și studii, care reclamă o altă concepție despre literatură. Iată viziunea R.Florea despre G.Panu: «*Panu respinge eminescianismul, ignorând cauzele lui obiective*» [5,p.924].

Deci, dacă M.Roques și J. Boutière cercetau critica lui G.Panu despre eminescianism din perspectiva unei documentări riguroase, atunci poveștile lui Ion Creangă erau să fie încercate și valorificate prin viziunea criteriilor literare care ar defini textul autentic al autorului cult. E lesne de înțeles de ce, în rândurile de mai jos din monografia sa, la capitolul III «Utilizarea temelor», J.Boutière se întreabă dacă Ion Creangă n-a fost decât «*un aparat de înregistrare*» [2,p.167]. În acest context, trebuie de subliniat că începutul din monografia lui Jean Boutière era cu mult mai promițător decât capitolele de mijloc și finale despre basmele lui Ion Creangă. Jean Boutière n-a mai revenit la problema manuscrisului crengian pierdut și n-a mai ținut cont de o perioadă fragilă în care literatura se manipula nu prin cuvântul artistic, dar prin alte tertipuri mediatizate. De aceea unor critici literari nici nu le păsa, dacă prin coincidența vremii, I. Creangă era să fie văzut doar un simplu culegător de folclor alături de P.Ispirescu, Stăncescu, Șăineanu ori Fundescu. Creangă însă a fost, pentru mulți alți cunoscători de folclor și literatură, mai mult decât un scriitor iubit și apreciat. Poveștile lui constituiau un sistem generator de fixare a noutății acolo unde alții nici nu mai aveau ce spune după dânsul.

Așadar, în cap.III «Utilizarea temelor», Jean Boutière pune la îndoială autenticitatea poveștilor lui Ion Creangă, marcând: «*Când un scriitor publică basme populare, își poate concepe rolul în mai multe feluri*» [2,p.167]. Din replica exegetului rezultă că Ion Creangă nu este un autor cult și orice poveste, semnată de către dânsul, trebuie să fie tratată diferit, precum sunt acceptate variantele ei populare. Aici se pun în opoziție doi termeni: scriitorul și basmele populare. Un lector, confruntând aceste antiteze, va concretiza impactul aplicativ pe care-l are un basm popular în literatura populară, și nu cultă, și faptul în sine. Iar faptul în sine, în folcloristică sau în literatura cultă, nu constituie numai utilizarea temelor, a fondului și formei, dar și perspectiva de a lărgi spectacolul narativ prin subiectul literaturii, oricare ar fi ea ca fenomen – cultă sau populară. În acest caz, scriitorul concret din literatura cultă utilizează fondul și forma contextului folcloric pentru o eventuală realizare artistică în conținutul fantastic din text. J. Boutière n-a fost sigur dacă I.Creangă a creat din formulele-clișee ale basmului popular o operă cultă, deoarece la acea vreme când criticul francez a investigat problema paternității și a variantelor de povești populare și culte, era imposibilă o radiografiere transparentă printr-un aparat de culegere a informației auzite. De aceea, criticul francez se întreabă, dacă lui Creangă îi aparține doar un rol de culegător, comparându-l cu un aparat de înregistrare și doar atât. Iată cum se exprimă criticul: «*un rol de aparat de înregistrare, acest procedeu, a cărui aplicare prezintă mari dificultăți, n-a fost folosită decât târziu, în ultimul sfert al sec.al XIX-lea, de către un mic număr de savanți*» [2, p.167]. În rândurile de mai jos, J. Boutière pune în evidență problema imitației prozei, precizând că povestea «Harap Alb» «*constituie o transformare de elemente tradiționale, iar întinderea unor dialoguri face mediocră narațiunea*» [2, p. 170]. În acest context, criticul francez J. Boutière pledează

pentru «suprimarea textului în folosul acțiunii, iar dialogurile lui Harap Alb cu bătrâna cerșetoare, cu Spânul, cu calul năzdrăvan etc.»[2, pp.170-171] să fie eliminate din circuit pentru o proză de proporții reduse și care n-ar depăși, ca întindere, «Povestea Porcului», «Ivan Turbincă» și «Stan Pățitul». Și totuși se cere de menționat, că pe lângă profilul umil pe care-l lasă J. Boutière față de poveștile crengiene, criticul francez acceptă, poate cu unele întârzieri și rezerve grosolane, că poveștile lui I. Creangă sunt vii, iar personajele înregistrează, prin acțiunea lor, un spațiu grotesc, specific limbajului autorului humuleștean. Iată cum dezvoltă mai târziu exegetul Boutière concepția dialogurilor din povești, reușind să treacă «valoarea lor mediocră» la o atitudine lejeră și promițătoare față de textul incipient, dar și acesta fiind asumat de către critic în măsura vizibilității lui de filolog: «*Mai ales dialogurile dinamizează scenele în care figurează mai mulți actori*» [2, p.192]. Or, la o confruntare a variantelor de povești «Capra cu trei iezi» de Sbiera și Fundescu, exegetul J. Boutière confirmă că ele sunt cu mult mai simple și «aride» [2, p.192] decât narațiunile lui Ion Creangă. Evident, că această raportare a lui Creangă la Sbiera și Fundescu din partea exegetului francez nu e decât un principiu ignorant față de ceea ce se numește la noi clasicism în devenire prin actul original al prozei culte. În primul rând, Jean Boutière nu s-a documentat asupra faptului dacă Fundescu era cu adevărat un culegător de povești și dacă n-a trîșat în fața eticului științific atunci când l-a copiat pe Petre Ispirescu. În al doilea rând, J. Boutière a fost influențat de monografia lui V. Propp, prin intermediul căreia a aflat că o literatură cultă nu poate să aibă criteriile unei stereotipii algoritmizate în bază de formule populare. Dar Jean Boutière n-a ținut cont de faptul că orice formulă de origine folclorică se percepe drept o marcă a graiului popular oral de unde a venit orice scriitor născut poet, vorba lui V. Alecsandri. Dacă această marcă este sporită de un limbaj colocvial, atunci uzul ei se ridică la nivelul unui conținut necesar în promovarea culturii de unde vine însuși scriitorul. Jean Boutière n-a fost determinat să vadă și o altă concepție despre literatura cultă, scriitori, folcloristică și culegători de texte.

Cum tratează alți critici literari viziunea lui Jean Boutière asupra poveștilor lui Ion Creangă?

Viziunea unui critic literar despre opera scriitorului poate să convingă publicul cititor, sau din contră, să facă imposibilă acceptarea operei poetice din cauze variate și nu întotdeauna transparente pentru o beletristică. Uneori, în literatură se mizează pe diverse forme de investigație artistică, care generează conflicte de paternitate a operei, de îngroșare a detaliului critic în cazuri absurde unde un scriitor, în cele din urmă, vine să se explice în fața criticului literar. Și mai rău, în fața unui public, care-i dă crezare exegetului. Iar criticul literar devine un colportor al unui singur mesaj, dar face să fie auzită și opera altor scriitori. Unul și același critic poate să fie diferit cu alți reprezentanți ai culturii, de aceea niciun critic literar n-a fost obiectiv cu textul poetic al scriitorilor. Și această noutate foarte mult schimba atitudinea cititorului față de literatura cultă și opera scriitorului în întregime. Atunci când se apreciază valoarea unui scriitor, concomitent, pe fundalul acestuia un alt scriitor este mărginit. Cazul lui M. Eminescu în raport cu I. Creangă, prin intenția lui Jean Boutière, i-a adus un prejudiciu etic lui I. Creangă. Cazul lui Creangă în raport cu Ispirescu și cu alți culegători de folclor, tot prin viziunea lui Jean Boutière, a egalat șansele culegătorilor de povești, minimalizându-l pe prozatorul humuleștean într-un context de a fi un basmolog autentic. Criticul O. Bîrlea nu era departe de viziunea lui Jean Boutière. Lasă de dorit acest comentariu din partea lui Bîrlea: «*Întâia cercetare serioasă e cea a lui Jean Boutière, publicată în 1930, care a depistat variantele folclorice ale poveștilor lui Creangă, stabilind că fondul lor e întru totul folcloric, povestitorul humuleștean mulțumindu-se să repovestească narațiuni auzite de la alții, mai cu seamă în copilărie. Întrucât la acea vreme se cunoștea prea puțin povestea populară în forma ei autentică, încercările de a delimita stilul popular de cel al lui Creangă nu au dus la concluzii veridice*»[1, p.230].

Exegetul N. Manolescu vine cu o părere contrară față de aserțiunile lui J. Boutière și cele ale lui Bîrlea. N. Manolescu reliefează indignarea față de critica neîntemeiată despre poveștile lui Ion Creangă, mărturisind greșita interpretare a operei prozatorului humuleștean prin faptul că exegetul francez l-a numit pe naratorul clasic doar «*un simplu culegător de folclor alături de P. Ispirescu, I. C. Fundescu, N. D. Popescu ori alții dintre postpașoptiști*» [6, p.410]. Acest imbold din partea exegetului Manolescu dezvoltă și alte argumente de susținere a numelui lui I. Creangă drept scriitor cult într-un context

clasic. Un comentariu legitim, care dă soluție întrebării despre paternitatea operei culte a humuleșteanului, constă în faptul că însuși Jean Boutière argumenta, în monografia «Viața și opera lui Ion Creangă», că «Povestea lui Stan Pățitul» e un produs original ca și interpretare artistică, iar alte variante de povești cu aceeași factură prozaică n-au fost găsite în Moldova și în România. În monografia «Ion Creangă», Zoe Dumitrescu-Buşulenga confirmă, prin exegeza lui Boutière, originalitatea poveştii lui «Stan Pățitul», însă exegetul român nu e până la capăt convins dacă «Povestea lui Stan Pățitul» ar fi o sursă imaginară complexă, care să-i aparțină în întregime lui Ion Creangă: «*Boutière menționează că în România tema lui Stan Pățitul nu e reprezentată decât prin povestea lui Creangă, dar firește nu se poate deduce din aceasta faptul că autorul român ar fi imaginat pe de-a-ntregul narațiunea*»[4, pp.69-70]. Dacă «Povestea lui Stan Pățitul» și ciclurile de «Amintiri» și anecdote i-au marcat într-o nouă direcție viziunea lui Jean Boutière asupra operei lui I. Creangă, de ce atunci criticul francez n-a încercat să reconstituie opera scriitorului humuleștean, apelând și la alte surse credibile, pentru a demonstra originalitatea poveștilor? Or, «Povestea Stan Pățitul» și doar câteva opere din ciclul «Amintirilor» aveau să-l facă, pe Ion Creangă doar un scriitor episodic numai pentru faptul că așa a vrut să vadă un critic francez creația prozatorului clasic? Apare și un alt argument în favoarea lui Ion Creangă, nu mai puțin important pentru curentul eminescian. Scriitorul M. Eminescu e o dovadă a faptului că ipoteza lui Jean Boutière despre un Creangă-culegătorul, și nu scriitorul autentic, vine în contradicție cu genialitatea poetului nepereche. Creangă și Eminescu erau prieteni. Aceste întrebări marchează doar o parte sensibilă din ceea ce ar putea să vadă un cercetător științific atunci când apelează la literatura clasică și dezvoltă alte teme de exegeză universală. Dar, în diferiți ani un cercetător științific se întreabă diferit: dacă opera concretă a unui scriitor mai dezvoltă teme de cercetare într-un context în care viziunea unor investigatori ar fi în stare, peste ani, să-și confirme autenticitatea. Spre exemplu, în studiul «Duminica valorilor» semnat de M. Cimpoi, se vede doar în treacăt părerea exegetului român despre monografia lui Jean Boutière. Cu mult mai târziu, Mihai Cimpoi cronometrează, totuși, «exagerările» boutieriene prin aserțiunea criticului francez de a face dintr-o literatură clasică a unui autor de opere autentice doar o formă de reflectare a folclorului. În prefața monografiei «Viața și opera lui Ion Creangă» de Jean Boutière, exegetul M. Cimpoi, totuși, apreciază la criticul francez cum acesta «*observă, cu o intuiție sigură și cu o așezare inteligentă, darul crengian de a localiza și a atmosferiza, de a teatraliza prin a-i transforma pe eroi în actori angajați în marele Theatrum mundi*» [3, p.9].

Într-o emisiune din martie 2019, scriitorul Iulian Filip abordează problema receptării poveștilor lui Ion Creangă prin prisma trapadaptării operei prozatorului clasic în limbile găgăuză, turcă, ebraică.

Fără îndoială, Ion Creangă rămâne să fie un geniu al literaturii culte chiar dacă îl avea alături doar pe unul Kirileanu drept adept al operei lui. Și aici apare o întrebare retorică: dacă nu cumva monografia lui Jean Boutière «Viața și opera lui Ion Creangă» a demonstrat contrariul din literatură și, de fapt, o nouă tentativă a criticii actuale va fi aptă în a vedea, prin chipul lui Ion Creangă, un geniu al literaturii clasice? E ceea ce n-a vrut să accepte exegeza franceză?

Bibliografie:

1. Bîrlea, O. I. Istoria folcloristicii românești. București: Editura Enciclopedică Română. 1974.
2. Boutière, J. Viața și opera lui Ion Creangă. Corbu, D. (traducător). Iași: Princeps Edit, 2008.
3. Cimpoi, M.I. Un Creangă existențial francez. În: Viața și opera lui Ion Creangă de Boutière. Corbu, D. (traducător). Iași: Princeps Edit, 2008.
4. Dumitrescu-Buşulenga, Z.N. Ion Creangă. București: Editura pentru Literatură, 1963.
5. Florea, R. Reviste și scriitori în ultimele decenii ale secolului al XIX. Despre Panu, G. În: Istoria literaturii române. Epoca marilor clasici. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1973.
6. Manolescu N.P. Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură. Pitești: Paralela 45. 2008. CZU 37.091.3:811.135.1



MODEL DIDACTIC DE ACHIZIȚIE ȘI VALORIFICARE A UNITĂȚILOR DE VOCABULAR.

Caranfil Zoia,
profesor de limba și literatură română,
gr. did. superior,
Master în filologie
IPLT din s. Cișmichioi
zoakaranfil@gmail.com
orcid id: 0000-0001-8307-7529

Abstract: This article presents an algorithm for solving a didactic situation related to the instructional pathway of lexical acquisition. Lexical acquisition, which is essential for learning Romanian as a second language, involves understanding the meaning and correct use of words. The issue is particularly relevant in allophone schools, where students need to develop sufficient vocabulary to understand and communicate effectively in Romanian. The high school Romanian language and literature curriculum emphasizes the importance of vocabulary development, while educational policy documents recommend adapting teaching methods to students' needs. The proposed model includes vocabulary instruction, interactive reading, and post-reading activities that encourage the use of new words through games, texts, and discussions. This learner-centered model adapts to each student's level and learning style, fostering active engagement and the creation of a positive learning environment.

Keywords: didactic situation, lexicon, teaching strategies, competencies.

Rezumat: Articolul dat reflectă algoritmul de rezolvare a situației didactice privind parcursul didactic al achiziției lexicale. Achiziția lexicală, esențială pentru învățarea limbii române ca limbă a doua, presupune învățarea sensului și utilizării corecte a cuvintelor. Problema este actuală în școlile alolingve, unde elevii trebuie să-și dezvolte un vocabular suficient pentru a înțelege și comunica eficient în limba română. Curriculumul de limba și literatură română pentru liceu subliniază importanța dezvoltării vocabularului, iar documentele educaționale recomandă adaptarea metodelor la nevoile elevilor. Modelul propus include predarea vocabularului, lectura interactivă și activități post-lectură care stimulează utilizarea cuvintelor noi prin jocuri, texte și discuții. Acest model este centrat pe elev, adaptându-se nivelului și stilului de învățare al fiecărui elev, încurajând implicarea active și crearea unui mediu pozitiv de învățare.

Cuvinte cheie: Situație didactică, lexic, strategii didactice, competențe.

În ultimii ani, școala a fost supusă unor schimbări rapide, multiple și adesea imprevizibile. În acest context, rolul profesorului s-a redefinit: de la un simplu coordonator, la un lider complex, chemat să gestioneze demersul educațional, să-și inspire elevii și să construiască sens.

Interviul de performanță reprezintă una dintre cele mai relevante etape în procesul de evaluare a competențelor cadrelor didactice și manageriale din învățământul general și profesional tehnic, aflate în demersul de obținere a gradelor didactice unu și superior.

Structurat conform cerințelor actuale ale demersului educațional și în deplină concordanță cu standardele de competență profesională, acest interviu oferă candidaților oportunitatea de a demonstra nu doar cunoașterea cadrului normativ, ci mai ales capacitatea de a analiza situații reale, de a propune soluții strategice și de a lua decizii asumate în contexte concrete.

Interviul de performanță se realizează în baza unui Situații didactice care abordează o problemă didactică specifică domeniului de activitate prin care candidatul își demonstrează competențe profesionale.

Vă propun o rezolvare a unei situații didactice solicitate profesorilor de limba și literatura română, școala alolingvă.

Situație didactică(Liceu).

Prezențați, în baza unei teme concrete, traseul didactic al însușirii unităților de vocabular. Care sunt scopurile fiecărei etape, ce modalități de explicare utilizați? Exemplificați răspunsul.

1. Definirea problemei constatate în situația propusă: Însușirea vocabularului/unităților de vocabular de către elevii alolingvi din ciclul liceal.

Elevii alolingvi întâmpină dificultăți în înțelegerea și utilizarea vocabularului specific poemului eroic al lui M. Eminescu. „Scrisoarea III” datorită diferențelor lingvistice și culturale. Termeni arhaici, regionalisme, expresii fraziologice pot reprezenta obstacole semnificative în procesul de lectură și interpretare a textului. Această dificultate poate afecta înțelegerea mesajului artistic al Scrisorii III și poate diminua implicarea elevilor în activitățile de analiză și interpretare.

2. Explicarea noțiunii desprinsă din situația propusă.

Noțiunea centrală desprinsă este achiziția/semantizarea lexicală în contextul învățării limbii române ca limbă străină sau a doua limbă. Achiziția lexicală se referă la procesul prin care elevii își îmbogățesc vocabularul, înțeleg sensul cuvintelor și le pot utiliza corect în contexte variate. În cazul elevilor alolingvi, acest proces este influențat de limba maternă sau de limba de instruire din școală, de nivelul de competență lingvistică în limba română și de strategiile de învățare utilizate.

3. Justificarea actualității problemei identificate.

Problema achiziției lexicale este deosebit de actuală în contextul școlilor alolingve, unde elevii sunt expuși la un vocabular bogat și nuanțat în textele literare. Înțelegerea vocabularului este esențială pentru dezvoltarea competențelor de lectură, scriere și comunicare în limba română. Ignorarea acestei probleme poate duce la frustrare, demotivare și rezultate școlare slabe. În plus, un vocabular bogat și precis este fundamental pentru integrarea socială și profesională a elevilor alolingvi în comunitatea vorbitoare de limba română.

4. Contextualizarea problemei la nivel de curriculum (competență, unitate de competență, unitate de conținut și clasă), după caz și altor documente de politici educaționale (instrucțiuni, ghid, programe, repere metodologice, metodologii etc.) în care se reflectă problema respectivă.

În curriculumul de limba și literatura română pentru ciclul liceal, problema achiziției lexicale este abordată prin competențele specifice legate de înțelegerea textelor literare și dezvoltarea vocabularului.

De exemplu, **Competența specifică №1** (Comprehensiunea vorbirii orale din variate tipuri de mesaje și surse, manifestând interes și atitudine pozitivă în procesul de interacțiune verbală) se reflectă în Unitatea de competență "Receptarea sensului global al unui discurs în interacțiuni verbale și transmisiuni audio-video" și a detaliilor esențiale dintr-un text literar necesită o bună cunoaștere a vocabularului. Problema utilizării adecvate a vocabularului și unitățile de conținut dedicate analizei lexicale a textelor literare (clasa a XII-a) vizează direct această problemă.

Documente de politici educaționale care reflectă problema abordată sunt:

- Curriculumul național la limba și literatura română;
- Ghidul metodologic, subliniază importanța adaptării strategiilor didactice la specificul elevilor alolingvi și la necesitatea de a acorda o atenție deosebită dezvoltării vocabularului.

5. Enumerarea a 2-3 surse bibliografice sau autori care abordează problema dată.

- Stephen Krashen: Teoriile sale despre achiziția celei de-a doua limbi, inclusiv importanța inputului comprehensibil.
- Paul Nation: Cercetările sale privind importanța vocabularului în învățarea limbilor străine și strategiile eficiente de predare a vocabularului.
- Rod Ellis: Lucrările sale despre procesele de achiziție a celei de-a doua limbi și factorii care influențează succesul.

6. Prezentarea modelului propriu de soluționare a problemei: 2-3 metode relevante care asigură rezolvarea problemei și o recomandare pentru colegi.

Modelul propus se bazează pe abordarea integrată a predării vocabularului în contextul lecturii operei lui M. Eminescu "Scrisoarea III". Predarea vocabularului cheie: înainte de începerea lecturii, se identifică cuvintele și expresiile dificile sau necunoscute elevilor alolingvi. Acestea sunt prezentate și explicate prin diverse metode:

- Explicații simple și clare: Utilizarea sinonimelor, antonimelor, definițiilor accesibile și a contextului.
- Suport vizual: Utilizarea imaginilor, ilustrațiilor, schemelor pentru a facilita înțelegerea.
- Exemple concrete: Oferirea de exemple de utilizare a cuvintelor în contexte diferite.
- *Lectura interactivă* cu focalizare pe vocabular: În timpul lecturii, se oprește periodic pentru a discuta cuvintele noi sau dificile, se analizează contextul în care apar acestea și se încurajează elevii să formuleze întrebări și să caute sensul cuvintelor în dicționar sau alte resurse. Se pot utiliza tehnici precum:
 - "Găsește cuvântul": Elevii sunt încurajați să identifice cuvintele noi și să le noteze.
 - "Perechi de cuvinte": Se formează perechi de elevi care discută sensul cuvintelor și încearcă să le utilizeze în propoziții.
 - Activități post-lectură pentru consolidarea vocabularului: După lectură, se organizează activități care vizează utilizarea activă a vocabularului nou învățat.
 - Crearea de propoziții și scurte texte: Elevii sunt încurajați să utilizeze cuvintele noi în propriile creații.
 - Jocuri de vocabular: Utilizarea unor jocuri precum "Bingo" sau "Cuvinte încrucișate" pentru a consolida cunoștințele.
 - Discuții și dezbateri: Organizarea de discuții pe tema operei studiate, încurajând elevii să utilizeze vocabularul nou învățat.

Recomandare pentru colegi: Includerea activităților de predare a vocabularului ca parte integrantă a lecțiilor de limba și literatura română. Utilizarea variată a metodelor de explicare și consolidare a vocabularului, adaptate la nivelul și nevoile specifice ale elevilor alolingvi, este esențială pentru succesul procesului de învățare.

7. Argumentarea faptului că modelul propus este relevant și corelează cu principiile centrării pe elev/ copil.

Modelul propus este relevant deoarece abordează direct problema dificultăților de vocabular întâmpinate de elevii alolingvi în contextul studierii unui text literar complex. Acesta corelează cu principiile centrării pe elev/ copil prin următoarele aspecte:

Adaptarea la nevoile individuale: Modelul propune metode variate de explicare și consolidare a vocabularului, permițând profesorului să adapteze activitățile la nivelul și stilul de învățare al fiecărui elev.

Implicarea activă a elevilor: Metodele propuse încurajează participarea activă a elevilor în procesul de învățare, stimulând curiozitatea și dorința de a explora sensul cuvintelor.

Crearea unui mediu de învățare pozitiv: Prin utilizarea jocurilor și a activităților interactive, se creează un mediu de învățare relaxat și motivant, care reduce anxietatea legată de învățarea vocabularului.

Conectarea la experiența elevilor: Prin oferirea de exemple concrete și prin discutarea contextului cultural al cuvintelor, se facilitează înțelegerea și se creează conexiuni cu experiența personală a elevilor.

În concluzie, abordarea sistematică și integrată a predării vocabularului, adaptată la specificul elevilor alolingvi și centrată pe nevoile lor, este esențială pentru a asigura succesul în însușirea unităților de vocabular și pentru a facilita înțelegerea și aprecierea textelor literare. Poemul eroic al lui M. Eminescu "Scrisoarea III" oferă un context bogat pentru dezvoltarea vocabularului elevilor și pentru stimularea interesului lor pentru limba și literatura română.

Bibliografie:

1. [Codul Educației RM, din 17-07-2014.](#)
2. Curriculum național la limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale. Clasele X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău, 2020.
3. Avram, M. *Gramatica pentru toți*. ediția I., București: Editura Academiei, 1986 – 414 p.
4. Dragomirescu, A. GBLR. *Gramatica de bază a limbii române*. Editura Corint Educational, 2005.

CZU 37.091.3:811.135.1

IMPLIMENTAREA TEXTELOR MULTIMODALE LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ CA LIMBĂ NEMATERNĂ ÎN GIMNAZIU

Ceaneva Elena

Profesor de limba și literatura română

gr. did.II

IP LT S.P.Economov

din satul Etulia

e-mail: xfelena@gmail.com

orcid id: 0009-0009-5149-7022

Annotation: In the context of contemporary education, characterized by linguistic and cultural diversity, teaching Romanian language and literature as a non-mathematical language in middle school requires modern and flexible didactic approaches. One of the most effective pedagogical tools is the use of multimodal texts, which combine verbal language with visual, auditory and digital elements. The present paper aims to highlight the role of multimodal texts in developing the communication skills of foreign-language students, presenting concrete examples of classroom implementation and their benefits on the teaching–learning–evaluation process.

Key words: communication skills, romanian language, posters, multimodal text, comics.

Adnotare: În contextul educației contemporane, caracterizate prin diversitate lingvistică și culturală, predarea limbii și literaturii române ca limbă nematerie în gimnaziu necesită abordări didactice moderne și flexibile. Unul dintre cele mai eficiente instrumente pedagogice este utilizarea textelor multimodale, care îmbină limbajul verbal cu elemente vizuale, auditive și digitale. Lucrarea de față își propune să evidențieze rolul textelor multimodale în dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor alolingvi, prezentând exemple concrete de implementare la clasă și beneficiile acestora asupra procesului de predare–învățare–evaluare.

Cuvinte cheie: competențe de comunicare, limba română, postere, text multimodal, benzi desenate.

Introducere. În contextul actual al educației, marcat de diversitate lingvistică și de influența tot mai accentuată a mediului digital, predarea limbii române ca limbă nematernă în gimnaziu presupune identificarea unor strategii didactice eficiente, adaptate nevoilor reale ale elevilor alolingvi. Aceștia întâmpină frecvent dificultăți în receptarea și producerea mesajelor orale și scrise, iar metodele tradiționale nu sunt întotdeauna suficiente pentru a stimula interesul și participarea activă.

În activitatea mea didactică, am observat că elevii reacționează diferit la diverse tipuri de texte, iar combinarea limbajului verbal cu elemente vizuale, auditive și grafice – adică textele multimodale – facilitează înțelegerea mesajului și stimulează implicarea acestora. Această observație m-a determinat să explorez modul în care textele multimodale pot fi integrate în activitatea didactică pentru a susține receptarea și producerea mesajelor.

Necesitatea lor a apărut din dorința de a înțelege în ce măsură utilizarea textelor multimodale contribuie la eficiența procesului de predare și la creșterea motivației elevilor. Lucrarea valorifică observațiile și experiențele mele la clasă și propune exemple concrete de activități didactice, care pot servi drept repere metodologice pentru profesori interesați de adaptarea și modernizarea demersului educațional.

Astfel, utilizarea textelor multimodale în procesul educațional devine nu doar o opțiune metodologică modernă, ci o necesitate pedagogică, menită să faciliteze înțelegerea conținuturilor și să sporească interesul elevilor pentru actul de învățare. Cercetătorii G. Kress și T. Van Leeuwen definesc multimodalitatea ca "folosirea mai multor moduri semiotice în proiectarea unui produs sau eveniment semiotic" [4, p. 20].

Prin urmare, textele multimodale, prin îmbinarea mai multor coduri semiotice, oferă posibilitatea unei învățări accesibile, interactive și centrate pe elev. Aplicarea acestora în cadrul orelor de limba și literatura română ca limbă nematerie contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare, la stimularea gândirii critice și creative, precum și la implicarea activă a elevilor în procesul de predare-învățare.

Așadar, pornind de la observațiile realizate în clasă și din experiența acumulată cu elevii alolingvi, am considerat necesar să analizez mai întâi cadrul teoretic al textelor multimodale. În activitatea didactică, am observat că textele care combină limbajul verbal cu imagini, sunete sau alte elemente vizuale facilitează înțelegerea mesajului și stimulează implicarea elevilor.

În continuare, voi prezenta conceptele cheie ale textului multimodal, rolul acestora în procesul de învățare a limbii române și modul în care pot fi aplicate concret în lecțiile desfășurate la gimnaziu, astfel încât să sprijine receptarea și producerea mesajelor de către elevi. Această analiză combină reperele teoretice cu observațiile și experiențele mele practice, pentru a evidenția impactul real al textelor multimodale asupra procesului educațional.

2. *Concept.* Curriculumul Național din Republica Moldova integrează textele multimodale ca parte esențială a competențelor de alfabetizare funcțională. Acesta pune accent pe lectura, interpretarea și crearea acestor texte pentru a dezvolta gândirea critică și abilitățile digitale ale elevilor

Într-un text multimodal se combină două sau mai multe sisteme semiotice: lingvistic, vizual, audio, gestual, spatial. Multimodalitatea implică interferența dintre cuvânt, imagine, sunet, gestică și mișcare [2, pag.170]. Când vorbim despre comunicarea modernă, nu ne limităm doar la cuvinte. Componenta lingvistică ne oferă structura, însă *vizualul și gestualul* sunt cele care dau viață și emoție mesajului. Totodată, modul în care așezăm informația în pagină (*spațialitatea*) și universul sonor pe care îl atașăm (*auditivul*) transformă un simplu text într-o experiență completă pentru receptor. Deci, vedem că textul multimodal „clasic” constă din următoarele componente:

1) partea verbală - text, inscripție, text verbal;

2) parte non-verbală / vizuală - ilustrații (imagine, imagine, desene, fotografii etc.), diagrame și tabele. Interacțiunea celor două componente duce la faptul că apare un singur sens comun al textului multimodal. Textul multimodal include fișiere audio și clipuri video. În structura unor astfel de texte multimodale, L.S. Bolișacova, alături de cele două componente deja numite, evidențiază și componenta melodică complementară [1.pag.19]. În ceea ce privește modul în care acestea afectează diferite simțuri, multimodalele texte sunt împărțite în trei grupe: vizuale, auditive și audiovizuale.

În categoria textelor multimodale sunt incluse următoarele:

- *texte multimodale tipărite*: benzi desenate, povestiri de tablouri, romane grafice, postere, ziare, broșuri, afișe, pliante, caricaturi;
- *texte multimodale digitale*: videoclipuri, animații, povestiri digitale, filme, spotul publicitar, reclama, emailul, pagina web;
- *texte multimodale live*: spectacole, evenimente.

Așa cum subliniază A.V. Ghizatullina, ne confruntăm cu fenomenul de "clip gândire" (clip thinking). Practic, tinerii de astăzi procesează realitatea fragmentat, având dificultăți în a urmări firul logic al unei teorii complexe. Pentru noi, acest lucru înseamnă că nu mai putem preda liniar. Avem nevoie de o comunicare concisă, puternic vizualizată și punctată de stimuli noi care să combată această atenție

evazivă a noii generații [3.pag 64]. Anume textele multimodale pot fi folosite cu succes în aceste condiții.

Integrarea textelor multimodale în procesul instructiv-educativ nu este doar o opțiune estetică, ci o necesitate pedagogică, îndeplinind un spectru larg de roluri:

- funcția captatorie (atractivă), care acționează ca un stimul primar, având rolul de a ancora atenția elevului încă de la primul contact cu materialul didactic.
- funcția cognitiv-informativă, care facilitează transferul de cunoștințe și decodarea conținuturilor complexe, asigurând o înțelegere profundă a mesajului.
- funcția de complementaritate (ilustrativă), unde imaginile sau sunetele nu doar însoțesc textul verbal, ci îl explicitează, oferind un suport concret pentru conceptele abstracte.
- funcția persuasiv-emoțională (expresivă), care reușește să genereze empatie și să implice afectiv elevul, transformând învățarea pasivă într-o experiență personală.
- funcția estetică, care contribuie la cultivarea gustului pentru frumos și la dezvoltarea sensibilității artistice a receptorului prin calitatea designului și a compoziției.
- funcția fatică (de interacțiune), care stabilește și menține canalul de comunicare, creând un cadru propice dialogului între profesor, elev și materialul de studiu.

Textul multimodal în predarea unei limbi nematerne are un număr mare de avantaje: este eficient în învățarea regulilor de citire, gramatică, scriere, vorbire. Pentru a îndeplini pe deplin funcția didactică, textul multimodal trebuie să îndeplinească o serie de cerințe. V.A. Sențova a încercat să identifice principalele cerințe pentru textele multimodale:

- textele multimodale trebuie corelate cu obiectivele de învățare;
- textele multimodale ar trebui să poată oferi dezvoltarea competenței comunicative;
- textele multimodale trebuie să aibă materialul lingvistic necesar din partea lor verbală;
- materialul lingvistic al textului multimodal trebuie să corespundă nivelului dat de cunoaștere a limbei ca limbă nematernă;
- textele multimodale trebuie să fie informative și semnificative, comunicative și autentice, trebuie să conțină tipice situații de comunicare verbală;
- textele multimodale ar trebui să țină cont de vârsta și interesele elevilor, precum și de cunoștințele lor de bază;
- textele multimodale ar trebui să aibă informații actualizate;
- componentele verbale și non-verbale ale unui text multimodal ar trebui să fie ușor de înțeles și accesibil percepției;
- textul multimodal trebuie să aibă o calitate vizuală și auditivă ridicată [6, pag 170].

Experiment. Pentru a exemplifica transpunerea teoretică în practica educațională la orele de limba română ca limbă nematernă, am realizat un experiment didactic bazat pe textul „Moștenirea” (manualul de clasă a VII-a vechi). Găsind în el toate caracteristicile unui text multimodal clasic, am lucrat la el pas cu pas. Lucrul la textul multimodal la o lecție de limba română constă de obicei din 4 etape: lucrul pre-textual, lucrul cu textul, exercițiile post-textuale, creativitatea [Desenul № 1,2,3,4,5,6,pag.4].

1.La etapa pre-textuală: se ia în considerare momentele de lucru cu elevii. Cu ajutorul titlului și imaginilor, se poate de determinat tipul de text, personajul principal, despre ce este vorba, de găsit familiile de cuvinte și de precizat conținutul textului din ele. La început, putem pune o serie de întrebări, de exemplu: Cine sunt personajele principale? Cum se numește textul? Câți feciori avea tatăl?

2. La etapa textuală: este necesar să se efectueze un control de citire, al cărui obiect trebuie înțeles. Sarcina poate fi începută astfel. De citit textul pe roluri și de găsit în text:

- prima rugămintă a tatălui;
- a doua rugămintă a tatălui;
- fragmentul în care se vorbește cum au fost găsite păsările-pui;

- hotărârea tatălui cu privire la împărțirea averii.

3. La etapa post-textuală: elevii trebuie să îndeplinească sarcini asupra textului, comentează conținutul acestuia, își exprimă punctul de vedere asupra informațiilor primite. Deci, putem pune următoarea întrebare: Ce doreau feciorii? Ce-au făcut păsările-părinți când și-au văzut puișorii în colivie? Ce i-au promis feciorii tatălui lor? Cum au avut grijă păsările-pui de părinții lor? Când vor primi feciorii moștenirea bătrânului tată?

4. La etapa creativă: elevilor li se poate oferi lucrări de proiect, legate de crearea propriului sfârșit de text, conținut de text.

Din această perspectivă, putem observa diferențele dintre etapele de lucru.

Tabelul 1. Diferența în etapele de lucru

Aspect	Text scris	Text multimodal
Pre-textual	Se analizează titlul	Se analizează titlul + imagini/video
Receptare	Citire	Citire+viziopnare/ascultare
Înțelegere	Sensul cuvintelor	Sensul cuvintelor+mesajul vizual
Analiza	Limbaj,idei	Limbaj+rolul imaginilor/sunetului
Interpretare	Ce spune textul	Ce spune textul și ce arată
Post-textual	Rezumat,opinie	Poster,colaj,prezentare,video

Diferența în etapele de lucru constă în faptul că, în cazul textului scris, activitățile se axează preponderent pe citire și înțelegerea mesajului verbal, pe când, în cazul textului multimodal, fiecare etapă este completată de analiza elementelor vizuale și auditive, care sprijină receptarea și interpretarea conținutului.

Rezultatul. În urma experimentului realizat, am constatat că utilizarea textelor multimodale contribuie la activarea atenției și a memoriei involuntare, datorită integrării elementelor vizuale, care stimulează interesul elevilor și îl mențin pe o durată mai îndelungată. Acest tip de text reduce gradul de oboseală, întrucât presupune alternarea activităților și a canalelor de percepție. Totodată, textele multimodale oferă posibilitatea unui control mai eficient al atenției elevilor pe parcursul lecției.

În concluzie, aș dori să vă prezint câteva modele de bună practică din experiența mea didactică. Utilizarea textelor multimodale devine esențială încă din ciclul primar, unde resursele digitale românești reprezintă un instrument neprețuit. [Desenul №7,pag4]. Aceste platforme oferă o sinergie perfectă între benzile desenate și bulele de dialog, integrând armonios limbajul scris, vizual și spațial. Mai mult, extind acest concept prin includerea textelor de tip „Live” — precum spectacolele, dansul și arta povestirii orale — care transformă lecția de limbă într-o experiență interactivă și multisenzorială. În clasele gimnaziale și liceale apar textele digitale multimodale complexe care includ: filme de acțiune live, animații, povești digitale, pagini web, videoclipuri și felicitări muzicale, unde sunt implicați și elevii, care trec de la statutul de spectatori la cel de creatori, făcând stfel pasi spre performanță. Am urmărit cu entuziasm cum elevii, folosind platforma Book creator, Canva, Geniale au transformat texte literare aparent dificile în animații pline de viață. Au creat propriile lor cărți digitale, unde cuvântul scris s-a împletit armonios cu muzica și mișcarea.[Desenul 8,9,10,11,12,13 pag 4]

La fel elevii au fost încurajați ca să-și testeze forțele în cadrul concursului 'Limba noastră-i o comoară', convinsă fiind că abordarea noastră multimodală le va oferi un avantaj creativ. Acolo, ei nu au prezentat doar o temă învățată pe de rost, ci au adus în fața juriului adevărate produse multimodale, demonstrând că pentru ei, limba română nu mai este o barieră, ci o unealtă creativă.

Multimodalitatea nu se oprește la ecran sau la pagină; ea prinde viață în cadrul seratelor literar-artistice. Aici, elevii devin protagoniștii unor texte multimodale performative, unde cuvântul rostit în

scenete se împletește armonios cu ritmul dansului și sensibilitatea cântecului. Este momentul în care limbajul gestual și cel auditiv conlucrează pentru a transmite emoția pură a limbii române

Pentru a realiza un text multimodal ne putem axa pe următoarele platforme Pixton, Gemini Storybook, Storyboard, , Canva, Genially, Book creator.

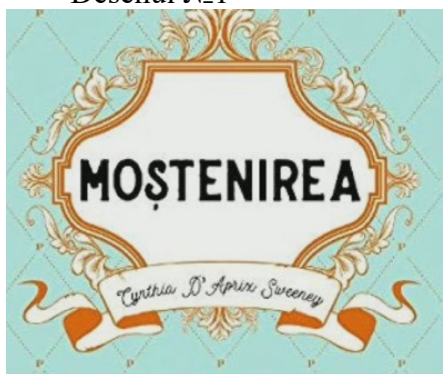
Concluzia. Receptarea și crearea textului multimodal contribuie la formarea competențelor media și la alfabetizarea media, susține formarea competențelor sociale, civice și interculturale, dezvoltă gândirea critică, încurajând comunicarea în limba maternă și limbi străine.

Utilizarea textului multimodal mărește motivația elevilor, contribuie la intensificarea învățării, la activarea activității de gândire a vorbirii și a independentei muncii elevilor, îmbunătățirea calității cunoștințelor primite. Procesul de învățare devine mai productiv așa cum creează un sentiment de mediu lingvistic real.

Bibliografia:

1. Bolshakova L.S. Buletinul Universității de Stat Samara. -2008. - Nr. 4. – S. 19–24
2. Curriculum național. Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ preuniversitare cu limba rusă de instruire, învățământul gimnazial. Chișinău: Tipografia Centrală, 2020.
3. Ghizatullina A.V. Vizualizarea informațiilor în procesul de implementare abordare multilingvă a predării limbilor străine la universitate/ Probleme moderne de filologie și metode de predare a limbilor: întrebări de teorie și practică: materiale ale Conferinței internaționale științifice și practice (27 octombrie 2017). - Elabuga: Editura Elabuga Institutul Universității Federale din Kazan, 2017. - P. 64–66.
4. Kress G., Leeuwen T. Van. Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold. 2001
5. Sămihăian F. (coord.) Limba și literatura română. Ghidul profesorului. Art Educațional, 2018.
6. Sențova V.A. Utilizarea potențialului linguodidactic al textelor policod în predarea gramaticii ruse studenților italieni / Știința modernă: probleme actuale de teorie și practică. -2017. - Nr. 8. - p. 170-172.

Desenul №1



Desenul №4

Desenul №2



Desenul №5

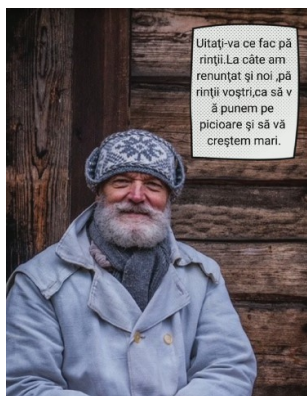
Desenul №3



Desenul №6



Desenul №7



Desenul №9



Desenul №10



Desenul №8



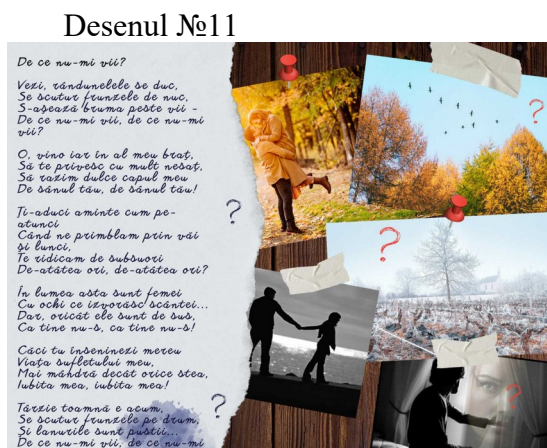
Zabun V. cl.a 10-a



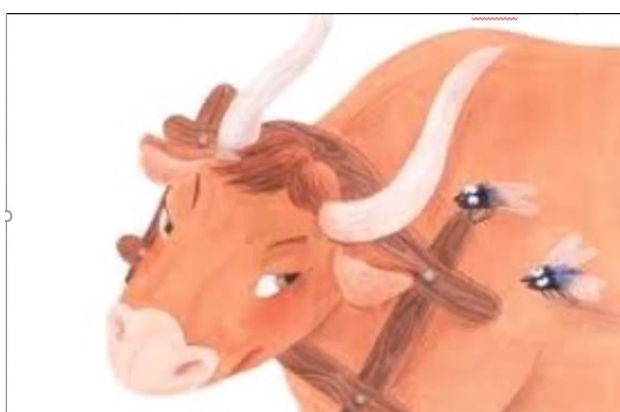
Covaci V. cl.a 7-a



Arnautova A. cl. A10-a



Desenul №11



Desenul №12

"De ce nu-mi vii" M.Eminescu, Lungu E. cl. A 10-a

"Musca la arat" Panceva A. cl.a 8-a

Desenul №13



Desenul №14



CZU 821.135.1:070.44

REVISTA *NISTRUL* (1957-1959): PREMISELE UNEI RENĂȘTERI SPIRITUALE ÎN CONTEXTUAL „DEZGHEȚULUI” HRUȘCIOVIST

Cenușa Felicia
dr. conf. cercet.

Universitatea de Stat din Moldova
Chișinău, Republica Moldova
e-mail: feliciacenușa.asm@gmail.com
orcid id: 0000-0002-3872-3031

Abstract. The present paper analyzes the journal *Nistrul* between 1957 and 1959—the successor to the publication *Octombrie*—highlighting its role as a catalyst in the rediscovery of Romanian values during the Khrushchev Thaw. In the context of the Moldavian SSR, the journal established itself as the main forum for intellectuals, actively campaigning for the reevaluation of cultural heritage and the defense of spiritual, literary, and linguistic unity. The publication supported the imperative of creative freedom, anchoring national culture in the patriotic spirit and traditions of great predecessors such as Alecu Russo, Mihai Eminescu, and Bogdan Petriceicu-Hasdeu. Although these figures had been marginalized and labeled as exponents of 'bourgeois ideology' and the circulation of their works had been restricted, the journal facilitated their rehabilitation. The reissue of these classics was thus an essential step in filling the cultural void in Bessarabia.

Keywords: *Nistrul* journal, spiritual renaissance, Khrushchev thaw, cultural heritage, linguistic unity. Congresul al XX-lea al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice din 14-25 februarie 1956 de la Moscova a marcat un punct de cotitură crucial în istoria URSS. În cadrul Congresului, Nikita Hrușciov, prim-secretar al PCUS, a denunțat cultul personalității lui Stalin, declanșând un amplu proces de „destalinizare” cunoscut sub numele de „dezgheț”. Această etapă a presupus o revizuire

critică a epocii staliniste, oferind popoarelor de sub ocupație sovietică redobândirea identității naționale și a moștenirii culturale. Cu toate acestea „revenirea la rădăcini” a fost una sporadică și strict condiționată de ideologia marxist-leninistă și de principiul partinității.

În articolul de față ne vom referi la revista *Nistrul* din anii 1957-1959, fosta publicație „Octombrie” reorganizată, care a devenit un pilon central în eforturile de revenire la valorile istorice românești având un rol catalizator în procesul de reevaluare a moștenirii culturale din RSS Moldovenească. Revista a fost principala tribună a intelectualității din spațiul pruto-nistean care milita pentru unitatea spirituală românească, promovarea valorilor naționale și a limbii literare.

Prim-redactor al revistei *Nistrul* a fost George Meniuc, scriitor care s-a impus ca o figură singulară în peisajul basarabean prin publicarea în revistă a renumitelor sale „Eseuri literare”. Ideologia sa, de factură raționalistă și inspirată din iluminism, contrasta cu linia oficială a epocii. Într-un mediu dominat de idilism și paseism sămănătorist, Meniuc aduce o viziune enciclopedică, un optimism gnoseologic și un stil eseistic liber, menit să provoace spiritul critic al cititorului.

Urmând convingerea că valorile trecutului fundamentează etica viitorului, Meniuc și colaboratorii săi au acordat o atenție sporită moștenirii clasice: „Pământul nostru a dat valori de care ne mândrim. Ele sunt esența demnității oricărui popor, largesc sfera de cunoaștere a istoriei naționale, îmbogățesc sufletește generația tânără. Ele aparțin culturii democratice progresiste, pe care o însușim cu pietate, întrucât și estetica din trecut avea în vedere etica viitorului”, scrie Meniuc în unul dintre jurnalele sale de mai târziu [9, p.153].

Semnificativ în această ordine de idei este studiul „Însemnări despre istoria și critica literară” al cercetătorului Ion Vasilenko în care susține necesitatea reintegrării depline a clasicilor culturii române (de la Dimitrie Cantemir la Ion Creangă) în patrimoniul literar. Adaptându-se discursului oficial al epocii, acesta subliniază că relaxarea ideologică de după Congresul al XX-lea al PCUS a oferit un cadru prielnic pentru reevaluarea moștenirii culturale, permițând combaterea „nihilismului național” și a „sociologismului vulgar”. Datorită acestui „neprecupețit ajutor” s-a realizat „marea operă de revalorificare și repunere în circulație a creației scriitorilor din trecut, clasici ai literaturii române: D. Cantemir, Gh. Asachi, C. Stamati, C. Negruzzi, A. Russo, V. Alecsandri, M. Kogălniceanu, B. P. Hașdeu, M. Eminescu. I. Creangă”. Tot în această perioadă, scrie Vasilenko, au văzut lumina tiparului „Letopisețul Moldovei”, de Miron Costin, „O samă de cuvinte” de Ion Neculce, „Descrierea Moldovei” și „Istoria ieroglifică” de Dimitrie Cantemir, „Jurnalul de călătorie în China și Siberia” al lui Nicolae Milescu-Spătaru, volumele de „Opere alese” ale lui Gheorghe Asachi, M. Kogălniceanu, C. Stamati-Ciurea, „Temniță și exil” de Zamfir Arbure, culegerea de amintiri despre Mihail Eminescu, semnată de I. Slavici, Alexandru Vlahuță, I. L. Caragiale, B. P. Hașdeu, culegerea de povestiri și romanele lui M. Sadoveanu: „Nicoară Potcoavă”, „Neamul Șoimăreștilor”, „Venea o moară pe Siret” ș.a. În scopul revalorificării „moștenirii literare moldo-românești” se încadrează și editarea operelor lui I. L. Caragiale, G. Coșbuc, I. Slavici, B. Delavrancea și altor mari scriitori români, creația cărora a contribuit în mare măsură „la dezvoltarea literaturii contemporane moldovenești, la ridicarea nivelului ei artistic și cultivarea limbii literare comune” [10, p. 106].

Nu au fost ignorate nici „textele revoluționare din literatura moldo-românească, publicate în anii primei revoluții ruse pe paginile gazetei democratice „Basarabia” (1906-1907): din V. Alecsandri, I. Catina, Gr. Alexandrescu, G. Coșbuc, Alexei Mateevici, Tudose Roman, Vasile Oatu, Sergiu Cujbă, Victor Crășescu ș.a., cuprinse în culegerea „Dreptate, voie și pământ”, culegere care a constituit „o mărturie grăitoare a continuității tradiției literaturii clasice moldo-românești în dezvoltarea fenomenului literar din Basarabia” [10, p. 106]. Totodată, observă autorul, „în virtutea unei inerții sociologizante, deseori se trece cu vederea problema originalității și valorii artistice a operei literare. În felul acesta, se atenuază deosebirile fundamentale dintre creația lui Eminescu sau Creangă și scrierile lui C. Stamati și I. Sârbu”. Mai mult, „interpretarea strâmbă, dogmatică, ruptă de contextul istoric, a determinat sărăcirea creației lui Eminescu prin ridicarea la rangul de opere reprezentative doar a câtorva poezii ca „Viața”, „De ce să mori tu?”, „Junii corupți” și diminuarea valorii nemuritoarelor „Scrisori” și a poemei „Luceafărul” [10, p. 108].

Revista a găzduit dezbateri aprinse și despre influențele literare, în cadrul cărora criticul Vasile Coroban a criticat dur viziunile profesorului Ion Osadenco, care încerca să diminueze rădăcinile naționale ale operelor clasice susținând, de pildă, că nuvela „Alexandru Lăpușeanu” ar fi fost inspirată de Victor Hugo, și nu de cronicile lui Miron Costin. „Problema influențelor și imitațiilor trebuie să fie studiată, dar mai adânc, mai serios”, notează Coroban. Este adevărat că literatura din spațiul pruto-nistean a fost influențată și de literatura rusă și de literatura altor popoare, dar că a existat și o comunitate de idei. „Trebuie arătată însă acea comunitate de idei care au fost mari, trainice și au contribuit la dezvoltarea literaturii noastre” [5, p.129], conchide Coroban.

Studiul „Noțiuni despre specificul național în literatură și măiestria artistică” al lui Vasile Coroban pare a fi o continuare a ideilor expuse de Ion Vasilenco în articolul său. Coroban afirmă deschis că „literatura clasică, de care ținem sama și cea română în legătură nemijlocită cu care s-a dezvoltat cea moldovenească” [4, p. 125], își are originile în folclor, în creația populară. Mai mult decât atât, caracterul specific al literaturii naționale, concepția ei fundamentală despre lume, demonstrează că „o literatură nu se poate claustra în zidurile numai a vieții naționale, nu poate exista numai pe baza împrumuturilor de idei și de procedee literare din alte literaturi. Pentru a fi originală, literatura trebuie să pornească înainte de toate de la realitatea națională. Scriitorul, care nu cunoaște destul de bine viața, obiceiurile, tradițiile, istoria, folclorul și limba poporului, niciodată nu va putea crea chipuri vii de oameni, nu va fi concret în imaginea artistică, nu va avea colorit și stil individual, nu va pătrunde adânc în psihologia personajelor sale. Veridicitatea caracterelor, descrierile, dialogul, narațiunea sunt condiționate, în bună măsură, de realitatea vieții naționale, iar problema specificului național se află, deci, în strânsă legătură cu problema adevărului și reflectării lui în opera artistică. Fiecare popor are ceva specific în noțiunile sale de frumos, de bine și de rău, de dreptate și de adevăr, de justiție socială și de răzbunare ș.a.m.d. Aceste noțiuni s-au format în decurs de secole și sunt condiționate de împrejurările istorice în care a trăit poporul” [4, p.117-118].

Coroban menționează în continuare: „caracterul eroului literar nu se prezintă numai ca un concentrat de trăsături noi omenești, observate de scriitor la o epocă dată. Scriitorul care merge pe linia observației imediate, fără aprofundarea caracterelor, nu poate crea decât opere efemere. Viața se schimbă mereu, se schimbă și caracterul omului. Poporul rămâne însă conservator, când e vorba de a se păstra obiceiurile bune. De aceea într-un adevărat erou literar viu se îmbină întotdeauna trăsăturile de caracter, care s-au format în decursul istoriei, și noile trăsături de caracter condiționate de împrejurările istorice. Îmbinarea aceasta îi dă caracterului literar mai multă viață, universalitate” [4, p. 119].

Chiar dacă ideile lui Vasile Coroban coincideau cu cele ale lui Gogol, ale lui Belinski și ale altor scriitori ruși de calibru, iar autorul a implicat și „artificiul dogmei pentru a putea apăra valabilitățile de deochiul doctinarilor” [Lungu, 2004, p. 152] citând și din Hrușciiov despre strânsa legătură a literaturii și artei cu viața poporului, o replica tăioasă a venit din partea lui Emilian Bucov, care susținea, în articolul său „Unele greșeli în tratarea specificului național” din revista „Cultura Moldovei”, că nu se poate vorbi de specificul național (așa cum vorbim despre limbă) ca de ceva comun tuturor claselor unei societăți. Nu e just să atribuim unui întreg popor, unei întregi societăți din trecut același specific, ignorând faptul că obștea a fost împărțită în clase sociale antagoniste” [3, p. 3]. Comentariile lui Bucov au continuat, atenționându-i și pe înalți diriguitori ideologici despre inconvenientele partinice aduse de Coroban.

În ciuda tuturor impedimentelor vizibile și invizibile, paginile revistei găzduiesc consemnări calendaristice despre mari personalități românești: Barbu Delavrancea, Emil Gârleanu, George Coșbuc, Alexandru Vlahuță, Nicolae Grigorescu, Aron Pumnul, I.L. Caragiale ș.a. Tot aici, văd lumina tiparului romanele „Frunze de dor” de Ion Druță și „Oameni și destine” de Ariadna Șalari, piese de rezistență ale literaturii române postbelice, care, prin tematica abordată, au trezit multe dispute atât în rândurile scriitorilor, cât și ale ideologilor partinici.

Sub conducerea lui George Meniuc, revista *Nistru* a devenit și un spațiu al revendicărilor lingvistice. Un moment de referință a fost publicarea articolului lui Ion Vasilenco „Să restabilim principiile ortografiei noastre clasice-tradiționale”, în care autorul cerea eliminarea „haosului ortografic” impus

în 1945 și revenirea la normele limbii române culte și înfăptuirea fără nicio amânare și restabilirea în drepturile sale de netăgăduit a adevăratei ortografii, „a ortografiei clasice-tradiționale. Numai în chipul acesta va putea fi dusă la un bun sfârșit opera de normalizare a limbii noastre literare, care a început după doborârea teoriilor vulgarizatoare în lingvistică”. Mai mult, „restabilirea în drepturi a ortografiei clasice tradiționale trebuie să însemne și restabilirea în scrisul moldovenesc contemporan a sistemului grafic latin, adaptat și perfecționat în procesul de formare a limbii literare contemporane moldovenești” [11, p.132]. Prin urmare, Ion Vasilenko este printre primii savanți din perioada postbelică care a pus problema revenirii limbii române cu litere rusești la grafia latină. Pentru aceste vederi, Vasilenko avea să fie somat ulterior de autorități.

Perioada de relativă libertate a fost de scurtă durată, fiind marcată de un recul ideologic la Congresul al III-lea al scriitorilor din URSS (22 mai 1959). Nikita Hrușciov a reimpus controlul partidului asupra actului creativ, reiterând rolul scriitorului de „inginer al sufletelor omenești” și cerând imperativ „spălarea crierilor” de orice influențe străine [6, p. 5]

Deși inițiasse procesul de de-stalinizare, liderul sovietic, influențat de garda veche și alarmat de efectele propriilor reforme, a abandonat deschiderea culturală. Reiterând ideea sprijinirii „în tot chipul arta realistă” ca alternativă la formalism și la promovarea internaționalismului proletar prin literatură. Astfel, începe o „perioadă glacială”, în special în domeniile științei, educației și culturii.

Represiunea ideologică s-a resimțit dur și în RSS Moldovenească în cadrul Plenarei a IX-a a CC al PCM din 22-23 septembrie 1959. Sub pretextul îmbunătățirii educației politice, primul secretar Z.T. Serdiuk a declanșat o campanie împotriva intelectualității, acuzând manifestări de „naționalism”. Vizată direct a fost revista *Chipăruș* [1, p. 2], unde pamfletul semnat de Vladimir Beșleagă (sub pseudonimul O. Hodorejncu) a fost interpretat ca o ofensă la adresa regimului sovietic. Consecințele au fost imediate și drastice, lăsându-l pe Vladimir Beșleagă fără mijloace de existență.

Și criticul literar Vasile Coroban a devenit ținta represaliilor, fiind îndepărtat de la catedră sub acuzația de „nihilism” față de valorile sovietice și lipsă de „spirit internaționalist”. Conflictul a fost cauzat, în mare parte, și de publicarea în revista *Nistru* a articolului polemic „O prefață agramată”, unde Coroban (sub pseudonimul V. Zamă) demonta erorile istorice și filologice din lucrarea lui A. T. Borșci. Coroban a amendat confuziile grave privind genealogia familiei Costin („Miron și Nicolai Costin nu sunt frați, spune Coroban, dar tată și fiu; moldovenii și valahii nu foloseau scrisul în limba slavonă, întrucât scrisul slavon „n-a putut fi folosit înainte de inventarea lui, adică înainte de sfârșitul secolului IX”), dar și mitul influenței ruse asupra lui Mihai Eminescu („în prefață se vorbește și de «o anumită influență» a lui A. Pușkin și a lui M. Lermontov care s-au exercitat asupra lui Eminescu. În ceea ce privește opera lui Pușkin, Eminescu însuși spune că a cunoscut-o abia în 1885, adică la o dată după care nu a mai scris aproape nimic” [3, p.137]).

Unul dintre protagoniștii vizați direct în cadrul Plenarei a IX-a a CC al PCM a fost George Meniuc, redactorul-șef al revistei *Nistrul*. Acesta a fost sancționat pentru publicarea unor materiale considerate deviate ideologic. Criticile au vizat în special ciclul de eseuri „Iarba fiarelor”, catalogat drept o promovare a „filosofilor idealști” și o subminare a esteticii marxist-leniniste. Emilian Bucov a adâncit acuzațiile, incriminându-l pe Meniuc pentru readucerea în discuție a publicațiilor interbelice românești — *Viața Basarabiei* și *Gândirea* — conduse de „elemente antisovietice”, „profasciste”, ca Pan. Halippa și Nichifor Crainic, care au indus în eroare tânăra generație [12, p.178].

Nici criticul Nicolae Romanenco nu a scăpat de criticile acide ale slujitorilor partidului, din cauza monografiei dedicate lui B. P. Hașdeu, considerată ca fiind una transcrisă din edițiile vechi editate în România burgheză: „În determinarea rolului lui B. P. Hașdeu în istoria literaturii moldovenești, autorul monografiei s-a servit fără discernământ critic de izvoare burgheze reacționare” [12, p.183]. Desfășurată într-un context simbolic — centenarul Unirii Principatelor și șase secole de la întemeierea Moldovei — Plenara a IX-a a CC al PCM a evidențiat fragilitatea „dezghețului” hrușciovist în RSSM, însă nu a putut anula impactul revistei *Nistrul* care a contribuit la deschiderea către spațiul cultural românesc și la posibilitatea întoarcerii la rădăcinile lingvistice și culturale românești comune. Campania de discreditare a elementului național a forțat cultura să revină temporar sub tutela dogmelor marxist-leniniste, semintele acestei deschideri supraviețuind totuși. Ele au generat un nou

reviriment la Congresul al III-lea al Uniunii Scriitorilor din 1965, eveniment care a prefigurat, în mod direct, Mișcarea de Renaștere Națională de la sfârșitul '80 ai secolului trecut.

Bibliografie:

1. Beșleagă, Vladimir (cu pseudonimul O. Hodorojenco). *Unele considerații asupra unor considerații de critică și istorie literară*. // Chipăruș, nr, 15, august, 1959, p. 2.
2. Bucov, Emilian. *Unele greșeli în tratarea specificului național* // Cultura Moldovei, 1959, 26 aprilie, p. 3.
3. Coroban, Vasile. *O prefață agramată*. // Nistrul, nr.8, 1959, p. 137-139.
4. Coroban, Vasile. *Noțiuni despre specificul național în literatură și măiestria artistică*// Nistrul, nr.2, 1959.
5. Coroban, Vasile. *Despre influențe literare*. //Nistru, 1959, nr.8, p.129
6. Hrușciiov, Nichita. *Înalta menire a scriitorilor sovietici este de a sluji poporul*. Cuvântarea rostită la Congresul al III-lea al Scriitorilor în ziua de 22 mai 1959. //Nistrul, nr.6, 1959.
7. Lungu, Eugen. *Câtă literatură atâta critică în cartea lui raftul cu himere*. Chișinău: Știința, 2004.
8. Meniuc, George. *Eseuri literare. Dedicăție tinerilor literați*. // Nistrul, nr.4, 1958.
9. Meniuc, George. *Eseuri*. Chișinău: Editura cartea moldovenească, 1967.
10. Vasilenco, Ion. *Însemnări despre istoria și critica literară*. // Nistrul, nr.1, 1959, pp. 105-111.
11. Vasilenco, Ion. *Să restabilim principiile ortografiei noastre clasice-tradiționale* //Nistrul, nr.2, 1957, pp.125-134.
12. *Stenograma și protocolul ședinței a X-a a Plenarei a IX-a a Comitetului Central al Partidului Comunist al Moldovei din Arhiva Organizațiilor Social-Politice a Republicii Moldova (AOSPRM)*. // Nistru, nr.2, 1993.

Articol elaborat în cadrul subprogramului de cercetare 010301 „Perspective interdisciplinare asupra fenomenelor de confluență și de confruntare în domeniile lingvistic, literar și folcloric în spațiul basarabean ca limes civilizațional și frontieră geopolitică”, Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al USM.

CZU 81'27:316.74

PEISAJE LINGVISTICE ÎN SPAȚIUL ISRAELIAN

Dimitriu Carmen

Lector dr.

Institutul Limbii Române/București

Universitatea din Tel Aviv, Israel

e-mail: carmendimitriu06@yahoo.com

orcid id: 0000-0003-2831-9681

Abstract: Linguistic landscape refers to the linguistic objects that mark public space. This paper offers some observations on the variety of linguistic landscapes in homogenous and mixed Israeli cities and in East Jerusalem. The study focused on the degree of visibility on private and public signs of the three major languages in Israel - Hebrew, Arabic and English, reveals essentially different patterns in different communities in Israel: in Jewish communities Hebrew-English signs predominate; in Palestinian Israeli communities Hebrew-Arabic predominates; in East Jerusalem Arabic-English predominates. Taken together, the elements of the linguistic landscape are representative of the linguistic repertoire typical of Israel's ethnolinguistic diversity and also of those linguistic resources that individuals and institutions used in the public sphere.

Keywords: *linguistic landscape, English, Arabic, Hebrew, Israel, Tel Aviv*

Rezumat: Peisajul lingvistic se referă la obiectele lingvistice care marchează spațiul public. Această lucrare își propune câteva observații asupra varietății peisajelor lingvistice în orașele israeliene omogene și mixte, precum și în Ierusalimul de Est. Studiul s-a axat pe gradul de vizibilitate pe semnele private și publice a celor trei limbi majore din Israel - ebraica, araba și engleza, relevă modele esențial diferite în diferitele comunități din Israel: în comunitățile evreiești predomină semnele ebraică-engleză; în comunitățile palestinienilor israelieni predomină ebraica arabă; în Ierusalimul de Est predomină araba engleză. În ansamblu, elementele peisajului lingvistic sunt reprezentative pentru repertoriul lingvistic tipic al diversității etnolingvistice a Israelului și totodată pentru acele resurse lingvistice pe care indivizii și instituțiile le utilizează în sfera publică.

Cuvinte-cheie: *peisaj lingvistic, engleză, arabă, ebraică, Israel, Tel-Aviv*

Peisajul lingvistic este un câmp dialectic care confruntă limbi, varietăți și alternative ce nu respectă neapărat normele gramaticale și ortografice.

Textele analizate presupun luarea în considerare a unei conștiințe metalingvistice care înțelege limba ca un proces fluid în continuă construcție. De cele mai multe ori, acestea sunt analizate în mediul urban, astfel încât tind să apară următoarele elemente:

-Semne publice sau private

-Publicitate, semne, ambalaje...

-Elemente care servesc la descrierea sau evidențierea unei afaceri sau a unui produs.

-Graffiti, expresie urbană.

Există un adevărat multilingvism într-o societate, există mesaje în limbi care nu sunt considerate instituționale în acel loc, este o limbă dominantă, există mai multe? La toate aceste întrebări se poate răspunde prin studierea peisajelor lingvistice. De fapt, acesta este scopul principal al studiului lor.

Unul dintre cele mai importante studii privind peisajul lingvistic a fost realizat de Landry și Bourhis (1997). Acești autori consideră că peisajul lingvistic al unui teritoriu, al unei regiuni sau al unui oraș este constituit din combinația limbii utilizate în reclame și indicatoare comerciale, indicatoare stradale și rutiere, indicatoare pentru clădiri publice și alte texte scrise pe drumurile publice (Landry și Bourhis, 1997: 25). În acest articol ne vom referi la peisajul lingvistic în acest sens, concentrându-ne pe analiza textelor care sunt vizibile în spațiile publice.

Studiul peisajului lingvistic indică faptul că multilingvismul este un fenomen foarte răspândit. (Multilingvismul este rezultatul unui număr de factori, inclusiv cei care vor fi amintiți mai jos.) Ne axăm pe gradul de vizibilitate pe semnele publice și private a celor trei limbi majore din Israel - ebraica, araba și engleza, dezvoltând în esență modele de peisaje lingvistice diferite în diferitele comunități din Israel:

- *semnele ebraice-engleze* în comunitățile evreiești;
- *ebraică- arabă* în comunitățile palestinienilor israelieni;
- *arabă-engleză* în Ierusalimul de Est.
- corpus de peisaje lingvistice din Tel Aviv , Ierusalim, Haifa

În ciuda acestei diversități enorme, ebraica a devenit în mod pozitiv limba predominantă în rândul evreilor. Această limbă străveche a fost adoptată la începutul secolului al XX-lea de către populația evreiască minusculă de atunci din această țară, cu excepția unei vechi comunități ultraortodoxe și, de atunci, această predominanță a ebraicii a fost rareori contestată de imigranți. Acest lucru se datorează faptului că ebraica, limba Bibliei, deși utilizată cu greu în ultimele 20 de secole în afara mediilor rabinice sau academice, a fost întotdeauna considerată de evrei drept limba moștenirii lor religioase și culturale comune. Marea realizare a renașterii limbii ebraice în secolul al XX-lea a fost faptul că, pentru cei născuți în Israel, limba a funcționat ca o adevărată limbă maternă.

Pe de altă parte, engleza capătă o importanță tot mai mare în Israelul contemporan, care se confruntă cu o globalizare intensă. O țară mică, strâns legată de lumea exterioară, în special de SUA și de comunitățile evreiești din alte părți, este cu siguranță unul dintre cele mai intense exemple de globalizare. Pe scurt, engleza este considerată pe scară largă drept principala limbă internațională și

principalul vector al cunoștințelor științifice, tehnologice și comerciale, în ciuda faptului că nu are un statut oficial.

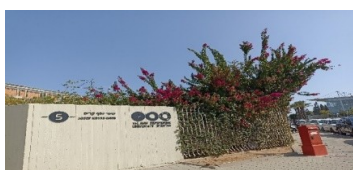
Araba, a doua limbă oficială în afară de ebraică, este o altă limbă importantă în Israel. Acest lucru se datorează în primul rând faptului că populația palestiniană din Israel reprezintă 18% din populația totală a țării. Israelienii palestinieni se străduiesc să își păstreze identitatea palestiniană, după cum o demonstrează faptul că mulți dintre ei preferă să li se adreseze ca palestinieni care trăiesc în Israel, mai degrabă decât ca arabi israelieni, care a fost identitatea lor prescrisă de la înființarea statului Israel.

Cu toate acestea, marea majoritate a palestinienilor israelieni, în special cei din categoria de vârstă 50 de ani, vorbesc fluent ebraica, pe care o folosesc pe scară largă în afara satelor și orașelor lor, lăsând araba în principal pentru viața de familie și comunitară

Rezumând situația lingvistică din Israel, ilustrată și prin peisajul lingvistic:

- existența diversității lingvistice/prezența frecventă a celor trei limbi menționate mai sus;
- în Tel Aviv , în toate contextele întâlnim obligatoriu ebraica și engleza, dar de cele mai multe ori , cele trei limbi;
- în contextele academice, culturale, artistice, este foarte importantă engleza. Din punct de vedere socio-cultural observăm atenția acordată comemorării persoanelor care au contribuit la dezvoltarea instituțională (fondatori, profesori, donatori, etc.), prin menționarea acestora pe multe clădiri ale instituțiilor culturale;
- engleza este considerată pe scară largă drept principala limbă internațională și principalul vector al cunoștințelor științifice, tehnologice și comerciale, în ciuda faptului că nu are un statut oficial.

Mai jos vom prezenta o selecție a unor peisaje lingvistice.



F1.

Una dintre porțile Universității din Tel Aviv cuprinde logo-ul, denumirea universității



F2.

Logo-ul universității din Tel-Aviv este de fapt o invitație la călătorie spre descoperire, spre cunoaștere. Culoarea neagră reprezintă necunoscutul, misterul, așa că s-a optat pentru alb-negru. Trei cercuri care ne poartă într-o călătorie în căutarea cunoașterii - la început neclară, apoi întrezărește ceva mai coerent.



F3.

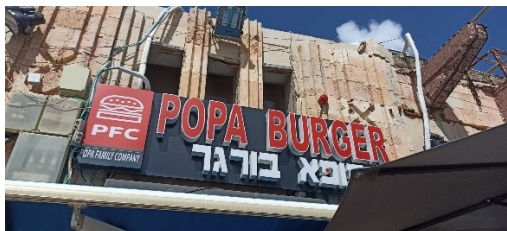
Universitatea ebraică din Ierusalim; prezența limbilor engleză și ebraică. (F3)

Institutul Cultural Român afișează în ebraică și română . ("Ha macon Ha Romani Letarvot"/"macon"- "loc")



F4

În plimbarea noastră prin Tel Aviv , peisajul lingvistic ne relevă realități ale societății israeliene, prin elemente multimedietice care mediază între mediile formale și informale.



F5. "Papa Burger"/ebraică -transliterat

În cartierul vechi, din portul Jaffa, anticul port Iope menționat în Biblie, coexistă arabi și evrei, totodată sunt imigranți aparținând multor nații. Întâlnim aici români, ruși, bulgari, ucrainieni, etc. Pentru toate aceste comunități există locații de cult-bisericile ortodoxe-românească, greacă, rusă, arabă. De asemenea, există moschei și sinagogi. Această mare diversitate de culturi, religii, statut social, se regăsește și în peisajul lingvistic. Un întreprinzător din comunitatea evreilor proveniți din România, folosește româna/engleza și ebraica- doar pentru transliterare.

Întâlnim și cuvinte internaționale doar transliterate în ebraică: "Aroma Cafe" - קפה (F12); "Joe " cu transliterarea în ebraică - ג'ו (F11). Majoritatea restaurantelor prezintă meniul în ebraică și engleză, mai rar în arabă (în Tel Aviv) dar în arabă și ebraică, în Ierusalimul de est. Uneori doar firma restaurantului este în engleză, meniul, exclusiv în ebraică.



F11



F12.

Reclamă la restaurant "Coffe lovers", doar în ebraică.(F13).

Șaormerie, într-un cartier evreiesc. (F14)



F14

Tel Aviv Jaffo este numele oficial al orașului, după denumirea portului antic Jaffo (în antichitate IOPE)"/"iafe"- "frumos"/יָפֹה; Arabic: تَلّ أَبِيب – يَافَا romanized: Tall 'Abīb-Yāfā). (F15). În oraș, indicatoarele nu sunt în funcție de componența cartierului, ci în mod obligatoriu, în cele trei limbi. Uneori însă afișajul este doar bilingv.



F15. ("Rehov Harakevet"- "strada tamvaiului")

Am încercat, prin acest periplu pe străzile israeliene, să descoperim peisajul lingvistic al Israelului contemporan, inclusiv în alte limbi decât ebraica modernă, în contextul său politic, religios, social și istoric. Dincolo de cele două limbi folosite curent, ebraica și araba, societatea israeliană este de facto destul de multilingvă: engleza este adesea folosită pentru a facilita turismul, dar în același timp este considerată o a treia limbă de comunicare, în societatea modernă. Israelul este, de asemenea, casa evreilor din întreaga lume, mulți dintre ei vorbind încă limba lor de origine; rusa este folosită pe scară largă de imigranții din fosta URSS și aproape un milion de israelieni sunt vorbitori de franceză, în principal din fostele teritorii franceze din Africa de Nord (ceea ce va face obiectul unui viitor articol.)

Bibliografie:

1. Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Hasan Amara, M. et Trumper-Hecht, N. (2008). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space : The case of Israel. *International journal of multilingualism*, vol. 3
2. Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes : Chronicles of Complexity*. Bristol, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters.
3. Duizenberg, M. R. (2020). Linguistics landscape : A cross culture perspective. *Linguistics and Culture Review*, vol. 4, n° 1
4. Gorter, D. et J. Cenoz, J. (2023). *A panorama of linguistic landscape studies*. Bristol / Jackson, Multilingual Matters.

5. Landry, R. et Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality : An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 16
6. Spolsky, B., & Shohamy, E. (1999). The languages of Israel: Policy, ideology and practice. Clevedon: Multilingual Matters

CZU 811.135.1

VALENȚE ALE ANALIZEI ERORILOR ÎN OPTIMIZAREA PREDĂRII LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ ÎN CONTEXT EXOLINGVISTIC. ABORDĂRI TEORETICE ȘI APLICATIVE

Henț Nicolae Adrian

Lector, drd.,

Charles University

Institutul Limbii Române din București

e-mail: nicuhent@gmail.com

orcid id: 0009-0001-0792-8878

Abstract This paper examines the role of error analysis in optimizing the teaching of Romanian as a foreign language (RFL) in exolingual contexts. Starting from the widely acknowledged fact that error is an inherent component of second language learning (SLL), the study argues that errors are not merely symptoms of difficulty, but privileged indicators of the cognitive mechanisms underlying acquisition and of the effectiveness of feedback in instruction.

The research is grounded in 13 years of teaching experience in international university settings (Delhi, Yerevan, Prague) and draws on a corpus of intermediate-level written texts produced between 2016 and 2019. The learners' interlanguage is analysed against the background of a significant typological distance between Romanian and the students' L1, with a particular focus on Armenian.

The paper revisits the relationship between contrastive analysis and error analysis, showing that, despite the historical decline of contrastive approaches, L1–L2 comparison remains theoretically and didactically relevant when integrated into a broader empirical framework. The main objective is to identify, describe and classify recurrent morphological errors caused by cross-linguistic interference, especially in the nominal system (gender, number, case, determination). The findings highlight patterns that can inform targeted pedagogical interventions and contribute to a more refined model of RFL teaching in exolingual environments.

Keywords: Romanian as a foreign language; error analysis; contrastive analysis; Armenian learners; exolingual context

Procesul de învățare a unei limbi străine, indiferent de gradul de formalizare al cadrului educațional sau de tipul mediului de instruire, are la bază o evidență greu de contestat: apariția erorii. În perspectiva Second Language Learning (SLL), eroarea nu este doar un simplu semn al dificultăților de achiziție, ci devine un element central al cercetării, oferind informații despre mecanismele cognitive implicate și contribuind la reglarea sistemului de feedback din procesul didactic.

Analiza propusă în acest articol se sprijină pe o experiență pedagogică de 13 ani în mediul universitar internațional, în cadrul cursurilor de limba română susținute la Universitatea din Delhi, Universitatea de Stat din Erevan și Universitatea Carolină din Praga. Această perspectivă plurilingvă și multiculturală oferă o bază empirică importantă pentru observarea modului în care distanța tipologică dintre limba română și limbile-sursă influențează constituirea interlimbii.

Necesitatea unor cercetări aplicate, sistematice și coerente este cu atât mai mare cu cât prezența limbii române în mediul academic internațional este în continuă expansiune, fapt reflectat, între altele, de cele 55 de lectorate susținute în prezent de Institutul Limbii Române. În acest context de creștere a

interesului pentru RLS, devine important ca observațiile din practica de la catedră să fie valorificate și transpuse în repere teoretice care să sprijine și să eficientizeze activitatea de predare în mediul universitar extern.

Obiectivul fundamental al prezentului studiu constă în identificarea, descrierea și taxonomia erorilor morfologice generate de fenomenele de interferență lingvistică, într-un cadru definit prin distanță tipologică semnificativă față de limba română. Cercetarea se bazează pe analiza unui corpus de texte redactate între anii 2016 și 2022 de către studenți de nivel intermediar din mediul universitar extern (Delhi, Erevan și Praga), oferind astfel o perspectivă unică asupra achiziției limbii române în afara spațiului de imersiune lingvistică nativă.

În acest context exolingvistic, demersul nostru vizează cu prioritate izolarea trăsăturilor specifice interlimbii, analizate prin raportare la descriptorii CECRL pentru nivelul A1, dar și prin prisma particularităților mediului concret de achiziție. O atenție deosebită este acordată modului în care absența input-ului lingvistic ambiental modelează strategiile de predare, de învățare și pe cele comunicaționale, determinând o evoluție specifică a competenței pragmatice a cursanților.

Prin această analiză, urmărim conturarea unui profil distinctiv al interlimbii în spațiul extern, focalizându-ne pe mecanismele de producere a erorilor fonetice și morfosintactice. Studiul depășește simpla inventariere a abaterilor, propunând o interpretare sistematică a modului în care contextul universitar străin și bagajul lingvistic preexistent al reconfigurează procesul de internalizare a structurilor limbii române.

Din lipsă de spațiu, exemplele discutate în acest articol vor viza exclusiv interferențele dintre limba română și limba armeană, urmând ca interferențele cu alte familii și sisteme lingvistice să fie abordate într-un studiu ulterior. În acest cadru, ne concentrăm asupra cazurilor cu relevanță ridicată pentru procesul de achiziție în mediul extern, insistând pe analiza cauzelor care generează erori de natură fonetică și morfosintactică. În acest context, frecvența unei erori indică disfuncționalități în procesul de asimilare a limbii române, însă relevanța științifică este dată de diagnoza calitativă, care permite identificarea unor tipare recurente și a unor regularități ale interlimbii, utile pentru optimizarea strategiilor didactice și adaptarea materialelor auxiliare în rețeaua lectoratelor externe.

Limba armeană reprezintă o ramură distinctă în cadrul familiei indoeuropene și se caracterizează printr-o bază de articulare deosebit de complexă. Această configurație fonetică preexistentă facilitează, în contextul învățării limbii române, achiziția unor segmente vocalice considerate în mod tradițional problematice pentru vorbitorii străini. Un exemplu relevant este ușurința cu care studenții armeni internalizează fonemul ă [ə], prezența acestuia în inventarul lor fonetic nativ – de pildă în nran [nə'ran] (noi) sau trchun [tʰər'tʰun] (pasăre) – oferindu-le un avantaj clar în plan articulator.

Spre deosebire de studenții cehi, a căror bază de articulare impune alte constrângeri, vorbitorii de limbă armeană manifestă o acuratețe superioară în distingerea fină dintre fonemele ă [ə] și â [i]. Această competență perceptivă și articulatorie se evidențiază mai ales în producerea corectă a dubletelor care presupun alternanța celor două vocale centrale, ca în cântător / făcând. Analiza erorilor fonetice în context exolingvistic arată că, deși vocala [i] nu este specifică limbii armenice, complexitatea sistemului fonetic de origine permite o adaptare mult mai rapidă la exigențele de pronunție ale limbii române decât în cazul altor grupuri lingvistice. Această constatare susține necesitatea unor strategii didactice diferențiate în cadrul lectoratelor externe, care să valorifice transferul pozitiv acolo unde structura limbii materne o face posibilă.

În procesul de achiziție a limbii române în context exolingvistic, sistemul africatelor beneficiază de un transfer pozitiv remarcabil în cazul cursanților armeni, datorită complexității bazei de articulare native. În timp ce inventarul fonetic al limbii române cuprinde doar trei unități africate (č, ģ, ț), limba armeană posedă un sistem extins de șase foneme: /d͡ʒ/ (postalveolară sonoră), /d͡z/ (alveolară sonoră), /ts/ (alveolară surdă) și /t͡ʃ/ (postalveolară surdă), alături de variantele aspirate /tsʰ/ și /t͡ʃʰ/.

Această supradimensionare a sistemului sursă facilitează o percepție acustică fină, oferind vorbitorilor de armeană o acuratețe în reproducerea africatelor românești net superioară altor grupuri lingvistice. Totuși, dificultatea majoră identificată la acești cursanți nu este de natură fonatorie, ci de ordin ortografic și ortoepic. Aceasta derivă din necesitatea decodării alternanței dintre valorile

oclusive [k], [g] și cele africate [tʃ], [dʒ], mecanism impus de distribuția contextuală a grafemelor <c> și <g> în raport cu vocalele palatale <e>, <i>.

Analiza erorilor a arătat astfel că studenții armeni au tendința să producă secvențele [ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi] cu sonoritate și aspirație, după modelul limbii materne. De asemenea, realizarea lui /dz/ s-a dovedit problematică, întrucât, spre deosebire de armeană, în română acest sunet a rămas stabil în principal la nivel dialectal, ceea ce a condus la oscilații în pronunția cursanților.

În cazul vocalei [i], analiza erorilor a arătat constant influența sistemului fonetic armean, în care combinația de trăsături „vocală centrală, nelabială, închisă” nu exista. Ca efect al acestei diferențe structurale, cursanții armeni au produs frecvent o realizare intermediară între [ə] și [u], marcată printr-un timbru ușor posterior și mai labializat decât în română, mai apropiată de [u] în poziție inițială și de [ə] în poziție finală. Această zonă de compromis articulator a reprezentat una dintre cele mai stabile manifestări ale interferenței dintre limba română și limba maternă.

În ceea ce privește [i], rezultatele au confirmat dificultățile de percepție și de segmentare deja semnalate în literatura de specialitate pentru vorbitorii de limbi străine, indiferent de familia lor lingvistică. Realizat foarte fin și având marca categorială modificată – de la vocală silabică (+vârf de sonoritate) la element asilabic (-vârf de sonoritate) – [i] a fost adesea omis, supraarticulat sau reinterpretat ca vocală „plină”. La cursanții armeni, această problemă a fost amplificată de absența unor unități perfect echivalente în limba maternă, ceea ce a dus la segmentări greșite și la grafii oscilante.

Un alt tip de interferență clară a apărut în zona palatalizării consoanelor. Limba armeană a permis, prin asimilare regresivă, palatalizarea și pronunțarea aspirată a lui [p] chiar și în fața lui [a] sau [ə], iar această regulă internă s-a transferat frecvent în producerea sunetelor românești. În română însă, palatalizarea s-a realizat aproape exclusiv sub influența lui /e/ și /i/, atât asupra consoanei precedente, cât și a celei următoare, iar [ă] nu a putut fi palatalizat tocmai pentru că nu poate fi precedat de [e] sau [i]. Cursanții armeni au produs în mod recurent consoane palatalizate „în plus”, în contexte în care româna nu le admite, ceea ce a dus la un accent străin ușor recognoscibil.

În fine, compararea sistemelor a evidențiat diferențe importante în tratamentul asimilărilor. În limba română, ca urmare a asimilării, s-au constatat în vorbirea cursanților realizări alofonice palatalizate, labializate, palatal-labializate, nazalizate, fricativizate, velarizate sau bilabializate, dar acestea au rămas în mare parte poziționale și previzibile. În armeană de est, însă, asimilările diacronice au dus, în timp, nu doar la apariția unor alofone, ci și la creșterea numărului de foneme, ceea ce a determinat cursanții să supravalueze contrastul fonetic în română și să introducă opoziții fonologice pe care limba țintă nu le exploatează. Această asimetrie a stat la baza multor erori recurente în pronunție, confirmând rolul central al interferenței cu limba maternă.

În procesul de achiziție a limbii române ca limbă străină, erorile morfologice legate de substantiv și articol ocupă un loc central, deoarece aceste categorii gramaticale structurează atât acordul, cât și determinarea în cadrul enunțului. Flexiunea nominală – realizată prin categorie de gen, număr și caz, corelată cu sistemul articolelor proclitice și enclitice – presupune o serie de alternanțe formale, deseori opace pentru cursanți, mai ales atunci când limba maternă dispune de un sistem diferit sau mai puțin marcat. În acest context, analiza formelor eronate oferă indicii esențiale despre modul în care interlimba integrează sau simplifică paradigmele nominale ale românei, în special în ceea ce privește opozițiile singular/plural și masculin/feminin/neutru și acordul acestora cu articolul.

În ceea ce privește categoria gramaticală a numărului și genului, am constatat apariția frecventă a desinențelor greșite de plural, de tipul „găine, telefonuri, pați, fate, floari, acești tată”, care indică o reconstrucție parțială sau aproximativă a paradigmelor nominale. Majoritatea acestor abateri au avut o origine intralingvistică: cursanții au recurs la strategii precum substituția sau omisiunea, utilizarea unui gen neadecvat (masculin în loc de feminin, feminin în loc de masculin sau neutru), aplicarea unei desinențe improprii deși genul era identificat corect, folosirea pluralului fără alternanțele fonetice și morfologice specifice sau introducerea unor alternanțe greșite. Aceste tipare de eroare, corelate cu modul de utilizare a articolului (hotărât și nehotărât), arată că dificultatea nu constă doar în memorarea

formelor, ci mai ales în integrarea coerentă a relației dintre gen, număr și determinare în sistemul interlimbii.

Categoria gramaticală a cazului s-a dovedit o zonă deosebit de dificilă pentru studenții armeni, în special la nivelul A2, aspect evidențiat prin comparația dintre forma enunțurilor din interlimbă și „reconstituirea” lor la un nivel B1+, pe baza unei analize cantitative pe orizontală. Exemple precum „caietul băiatul”, „A dat fată caiet”, „ziua de noi”, „la băiat place fructe”, „din cauza emoții”, „cadou pentru copiii” ilustrează tiparele recurente de abatere: absența desinenței la atributul genitival, exprimarea posesivului prin *de*, lipsa mărcii de genitiv posesiv, topica eronată și nediferențierea între acuzativ și genitiv.

În ceea ce privește categoria determinării, diferențele majore în folosirea articolului au arătat că, dincolo de transferul negativ din limba maternă, o parte importantă a erorilor provine din dificultatea studenților de a sistematiza și organiza regulile învățate în etapele intermediare ale achiziției. În armeană, nehotărârea poate fi exprimată atât prin „*mi*”, cât și prin absența articolului, fără schimbarea sensului, pe când în română statutul articolului nehotărât este mult mai strict: el individualizează un obiect din clasa lui și permite ulterior reluarea acestuia ca referent cunoscut. Studenții armeni sesizau cu greu această diferență, ceea ce se reflecta în enunțuri precum „La Erevan vin mulți turiști. Turiști poate să vadă piață mare și fântână de lumini...”, unde lipsa articolului nehotărât sau hotărât indica interferența cu limba maternă. În armeană, articolul hotărât se exprimă prin sufixul *-ë/-n*, atașat bazei (sau desinenței de plural/caz), ceea ce favorizează și erori de tipul „Mihai/ este cel mai inteligent băiatul din clasa mea”, unde articolul hotărât românesc este folosit redundant, după modelul sufixal din limba de origine.

Analiza erorilor fonetice și morfologice din corpusul descris a arătat că interlimba cursanților armeni se construiește la intersecția dintre două serii de factori: pe de o parte, specificul sistemului limbii materne, care funcționează simultan ca resursă și ca sursă de blocaje; pe de altă parte, constrângerile contextului exolingvistic, care limitează expunerea la limba română și favorizează stabilizarea unor structuri intermediare. Erorile identificate – de la realizarea vocalelor centrale și a africatelor până la folosirea substantivului, a articolului și a cazului – nu sunt accidentale, ci reflectă o logică internă a interlimbii, în care cursanții încearcă să reconcilieze două sisteme tipologic distincte.

Rolul limbii materne în configurarea acestor tipare este esențial. În plan fonetic, armeană a funcționat adesea ca un sprijin: complexitatea bazei de articulare și prezența unor sunete apropiate de [ə] au facilitat, de exemplu, achiziția relativ rapidă a fonemului ă, precum și distingerea mai fină între ă [ə] și â [i] decât în cazul altor grupuri lingvistice. În schimb, absența unor combinații de trăsături specifice (cum este vocala centrală închisă nelabială) sau modul în care sunt organizate africatele și palatalizările în sistemul armean au generat transfer negativ: pronunții intermediare între [ə] și [u] pentru [î], aspirarea și palatalizarea nejustificată a unor consoane în română, introducerea unor opoziții fonologice pe care limba-țintă nu le exploatează. Astfel, aceeași limbă maternă a produs atât avantaje (transfer pozitiv), cât și blocaje persistente (transfer negativ), în funcție de zona analizată.

La nivel morfologic, interferențele au fost și mai vizibile. Flexiunea nominală și sistemul determinării în română, cu opozițiile sale de gen, număr, caz și cu rolul central al articolului hotărât și nehotărât, intră în tensiune cu organizarea internă a sistemului armean. Erorile de tip „găine, telefonuri, pați, acești tată”, dar și construcții precum „caietul băiatul”, „din cauza emoții”, „cadou pentru copiii” sau „Arthur este cel mai inteligent băiatul din clasa mea” arată cum studenții reconstruiesc paradigmele românești pe baza unor reguli interne fie simplificate (intralingvistice), fie transferate din L1. Exprimarea posesivului prin *de*, omiterea sau dublarea neadecvată a articolului, confundarea genitivului cu acuzativul sunt simptomele unei interlimbi în care regulile ambelor sisteme coexistă, se amestecă și se reconfigurează. În plus, structura articolului hotărât în armeană, exprimat prin sufix, explică parțial tendința de a marca redundant „hotărârea” în română, ca în exemplul menționat.

Contextul exolingvistic a amplificat aceste fenomene. Învățarea limbii române în absența unei comunități de vorbitori nativi, cu un contact preponderent mediat de sala de curs și manual, a limitat posibilitățile de ajustare spontană prin expunere masivă la input natural. Într-un asemenea cadru, interlimba tinde să se stabilizeze în jurul unor soluții „funcționale”, chiar dacă ele sunt deviate

normativ: forme aproximative de plural, scheme simplificate de caz, utilizarea parțială a articolului, păstrarea unor tipare de palatalizare sau aspirație din L1. Fără un feedback suficient de frecvent și variat din partea contextului de comunicare reală, aceste soluții devin robuste și pot persista până la niveluri superioare de competență, ceea ce explică prezența unor erori recurente chiar și la B1/B2.

În acest cadru, analiza erorilor s-a dovedit mai relevantă decât o simplă măsurare a frecvenței lor. Faptul că anumite abateri apar sistematic – în utilizarea articolului nehotărât, în marcarea genitivului/posesivului, în distribuția genului, în realizarea unor vocale și consoane – indică nu doar „cât” se greșește, ci „cum” și „de ce”. Interferența cu limba maternă explică o parte importantă a acestor patternuri, dar nu poate fi izolată de factorii intralingvistici (complexitatea și opacitatea unor paradigme românești) și de condițiile exolingvistice de învățare (input limitat, lipsa imersiunii, rolul central al clasei). Doar prin coroborarea acestor niveluri – contrastiv, interlingvistic, intralingvistic și contextual – devine posibilă înțelegerea coerenței interne a interlimbii cursanților.

Din perspectivă aplicată, concluziile sugerează nevoia unor strategii didactice diferențiate, sensibile atât la profilul fonologic și morfologic al limbii materne, cât și la constrângerile mediului extern. Valorificarea transferului pozitiv (de exemplu, în domeniile în care armenii au deja un avantaj articulator sau perceptiv) poate elibera resurse pentru zonele cu potențial ridicat de interferență (articol, caz, gen/număr, anumite opoziții fonetice). În același timp, descrierea fină a erorilor recurente la un grup precis definit (vorbitori de armeană, în context exolingvistic) oferă date care pot fi generalizate cu prudență și către alte combinații L1–L2, contribuind la fundamentarea unei didactici a RLS mai nuanțate, în care interlimba nu este tratată ca o simplă „abatere de la normă”, ci ca un stadiu necesar și previzibil în drumul spre competență în limba română.

Bibliografie:

1. Dum- Tragut, Jasmine. (2009). *Armenian. Modern Eastern Armenian*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
2. Ellis, Rod. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
3. Ellis, Rod & Barkhuizen, Gary. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
4. George, H. V. (1972). *Common errors in language learning; Insights from English; a basic guide to the causes and preventions of students' errors in foreign language learning*, Oxford: Oxford University Press.
5. James, Carl. (1980). *Contrastive analysis*. London: Longman.
6. James, Carl. (1988). *Errors in Language Learning and Use Exploring Error Analysis*. London: Routledge.
7. Richards, J.C. (1974). *Error Analysis. Perspectives on second language acquisition*, London: Longman.

STRATEGII FORMATIVE ÎN PREDAREA LITERATURII BELETRISTICE CLASICE ROMÂNE: ABORDAREA EXISTENȚIALĂ A TEXTELOR *DAN, CĂPITAN DE PLAI* ȘI *ISTORIA UNUI GALBEN* DE VASILE ALECSANDRI

Mititelu Oxana

doctor, conferențiar universitar

Universitatea de Stat din Comrat

mun.Comrat, Republica Moldova

e-mail: oxana.mititelu.2015@gmail.com

orcid id: 0000-0002-4690-3657

Abstract: The article demonstrates that an existential approach to teaching classical Romanian literature reactivates its profound formative function, transforming reading from a reproductive exercise into an axiological experience. The analysis of Vasile Alecsandri's texts "**Dan, Captain of the Highland**" and "**The Story of a Gold Coin** highlights" two complementary existential models: active dignity grounded in duty and responsibility, and moral degradation generated by self-interest and compromise. Through didactic strategies centered on the existential question, moral decision, and ethical symbols, literature becomes a tool for shaping consciousness, critical thinking, and value-based discernment, with increased effectiveness in the university context and in working with allophone students, thus confirming the pedagogical relevance and contemporary significance of Alecsandri's work.

Keywords: Romanian classical literature, existential approach, formative strategies, Vasile Alecsandri, moral dignity, ethical degradation, existential questions, allophone students.

1. Introducere

Literatura clasică română își păstrează un statut fundamental în învățământul universitar, însă predarea ei se confruntă frecvent cu riscul lecturii reproductive, centrate pe memorarea de date și clasificări. George Călinescu afirmă că „opera clasică nu trebuie tratată ca document istoric inert, ci ca structură vie de sensuri morale, capabilă să formeze tipuri de conștiință” [4, p. 50]. În absența acestei perspective, literatura își pierde funcția formativă și devine un obiect pur informativ.

Textele *Dan, căpitan de plai* și *Istoria unui galben* oferă un cadru privilegiat pentru depășirea acestui tip de lectură. Ele nu solicită doar decodare estetică, ci angajează cititorul într-o reflecție asupra datoriei, responsabilității și degradării morale. Valoarea literaturii rezidă în capacitatea ei de a educa prin confruntarea cu valori, nu prin acumulare de informații.

În *Dan, căpitan de plai*, confruntarea eroului cu timpul și moartea transformă textul într-un spațiu al demnității asumate, în care existența este justificată prin datorie. Alexandrescu Emil observă că „eroismul autentic se definește prin coerență morală, nu prin spectaculozitate” [3, p. 136], iar figura lui Dan se înscrie în această tipologie a eroismului interiorizat.

În *Istoria unui galben*, dimpotrivă, traseul monedei reflectă fragmentarea conștiinței umane într-o lume dominată de interes. Piru Alexandru interpretează „această construcție ca formă de critică socială indirectă, în care obiectul personificat devine martor al degradării morale colective” [6, p. 225]. Literatura funcționează aici ca instrument de luciditate și distanțare critică.

În cazul studenților alolingvi, dificultățile de receptare sunt accentuate de limbajul arhaic și de contextul cultural al secolului al XIX-lea. O lectură exclusiv filologică, neancorată axiologic, produce alienare și blocaj interpretativ. De aceea, se impune o reconfigurare a predării prin sens existențial.

Monologul lui Dan despre „legea nimicirii”: „*O! lege-a nimicirii, o! lege nemiloasă! Când, când s-a toci oare a vremii lungă coasă!*” [1], nu solicită doar înțelegere lexicală, ci interpretarea raportului dintre trup și datorie, iar dialogul personificat din *Istoria unui galben* permite accesul la sensul moral chiar și în condiții de competență lingvistică limitată. Literatura devine astfel experiență de viață, nu obiect de memorare.

2. Cadru teoretic: abordarea existențială în didactica literaturii

În didactica literaturii, literatura clasică română trebuie abordată nu ca simplu produs estetic sau document istoric, ci ca **instrument de formare a conștiinței morale și identitare**. Călinescu George afirmă explicit că „literatura își atinge finalitatea atunci când devine experiență de valori, nu exercițiu de erudiție” [4, p.287]. Această perspectivă justifică deplasarea accentului didactic de la informație la **formare axiologică**.

Textul literar funcționează ca **spațiu de confruntare cu valorile**, deoarece pune cititorul în fața unor situații-limită. În *Dan, căpitan de plai*, conflictul nu este unul exterior, spectaculos, ci unul profund existențial: lupta dintre degradarea biologică și datoria morală. Monologul lui Dan despre „legea nimicirii” și „coasa vremii” [1] exprimă luciditatea în fața finitudinii, nu resemnarea, iar decizia de a reveni la luptă transformă bătrânețea într-o probă etică.

George Călinescu subliniază că „personajele literaturii clasice române sunt tipuri morale, nu simple figuri narative, iar valoarea lor constă în capacitatea de a organiza o viziune asupra vieții” [4, p. 289]. Din această perspectivă, Dan reprezintă tipul demnității active, în care existența este justificată prin fidelitatea față de datorie, nu prin succes sau supraviețuire.

În *Istoria unui galben*, experiența formativă se construiește invers: nu prin verticalitate, ci prin **degradare morală progresivă**. Traseul galbenului – din buzunar, prin tribunal, zaraf, tâlhar și ocnă [2], devine o succesiune de contexte în care valoarea umană se erodează. Această tehnică este o formă de critică socială moralizatoare, în care obiectul personificat funcționează ca martor al decăderii etice colective.

Conflictul existențial, fie sub forma rezistenței morale (Dan), fie sub forma compromiterii (galbenul), are un rol formativ major, deoarece obligă cititorul să evalueze sensul vieții dincolo de succes, avere sau putere.

În didactica tradițională, întrebarea are preponderent funcție **informativă**: verifică date, definiții, succesiuni narative. Abordarea existențială propune o mutație fundamentală: întrebarea devine **instrument de activare a sensului**. Astfel, interpretarea nu pornește din răspunsuri corecte, ci din întrebări bine formulate, capabile să pună textul în tensiune.

Diferența dintre întrebarea informativă și cea formativă este esențială. O întrebare de tipul „Ce face Dan?” verifică memoria; o întrebare precum „Ce justifică revenirea lui Dan la luptă?” activează reflecția morală. În *Dan, căpitan de plai*, întrebările existențiale se articulează în jurul ideii de **sens al vieții**: Ce valoare are existența atunci când trupul slăbește, dar conștiința rămâne intactă? „*Timpul rece apasă-umărul meu/Și cât m-afund în zile, tot simt că e mai greu!*” sau „*Alb am trăit un secol pe plaiul strămoșesc/Și vreau cu fața albă senin să mă sfârșesc./Ca după-o viață lungă, ferită de rușine,/Mormântul meu să fie curat și alb ca mine!*” [1].

În *Istoria unui galben*, întrebarea existențială dezvăluie mecanismele degradării: Ce spune moneda despre oameni? „... *câtă mârșăvie plină de dezgust este ascunsă înlăuntrul unor bipede care se zic creștini cu frica lui Dumnezeu.*”; Unde se pierde valoarea umană? „*De câte ori am trecut de la treptele cele mai nalte ale societății la cele mai de jos, din mâinile cele mai curate în labele cele mai mârșave, de la sânurile cele mai nobile la piepturile cele mai deșarte de oricare simțire!*”; Cum se transformă omul în funcție de raportul cu banii? „... *buzunarul arată omul. El este cea mai sigură caracteristică a firii, a patimilor și a moralului său. De pildă, buzunarul unui cheltuitor este spart; punga unui zgârcit e făcută de materie groasă și trainică și e legată cu nouăzeci și nouă de noduri ș.c.l.; iar buzunarul directorului putea foarte bine să dea o lămurită idee de haos, căci nu avea nici margini, nici fund*” [2]. Dialogul dintre galben și para, încărcat de ironie, permite formularea unor întrebări formative fără a apela la moralism explicit.

Tipologiile de întrebări existențiale aplicabile acestor texte sunt:

- **Ce justifică o viață?** – analizabil prin figura lui Dan, care își definește existența prin datorie;
- **Ce degradează o existență?** – vizibil în traseul galbenului prin medii corupte;
- **Unde se pierde valoarea umană?** – în momentele de compromis, interes și frică.

În *Istoria literaturii române moderne* se menționează că „valoarea educativă a literaturii se activează atunci când cititorul este pus în situația de a judeca, nu de a repeta” [7, p. 78]. Prin urmare, întrebarea existențială devine nucleul metodologic al predării formative.

3. Strategii formative aplicate textului *Dan, căpitan de plai*

Textul *Dan, căpitan de plai* reprezintă unul dintre cele mai fertile suporturi pentru o abordare formativ-existențială în didactica literaturii clasice române. Poemul nu propune doar un episod eroic, ci construiește un **model de conștiință morală**, în care valoarea umană se definește prin raportarea lucidă la timp, moarte și datorie. Strategiile formative aplicate acestui text urmăresc activarea sensului existențial și formarea discernământului etic, în special în lucrul cu studenții alolingvi.

Prima strategie formativă pornește de la reprezentarea lui Dan ca **model al demnității active** „*La luptă, Dane! țara-i în jar, țara-i în foc!*”, nu ca figură a declinului. Bătrânețea nu este tratată ca limită invalidantă, ci ca **probă morală supremă** „*Bătrânul Dan desprinde un paloș vechi din cui,/ Și paloșul lucește voios în mâna lui./ Bătrânul Dan pe sânul-i apasă a lui mână/Și simte că tot bate o inimă română*” [1]. se verifică autenticitatea valorilor asumate de-a lungul vieții.

George Călinescu subliniază că „eroul literaturii clasice române se definește prin coerența morală, nu prin vigoare fizică” [4, p. 230], iar în cazul lui Dan bătrânețea devine un moment de cristalizare a conștiinței. În acest sens, Dan nu este un supraviețuitor nostalgic al trecutului, ci un personaj aflat în deplină luciditate axiologică.

Monologul despre „legea nimicirii” și „coasa vremii” constituie nucleul acestei strategii formative. Dan recunoaște acțiunea timpului asupra trupului său, dar refuză identificarea valorii umane cu forța fizică. Versurile în care afirmă că „*Pe inimă și paloș rugina nu s-a pus*” construiesc opoziția fundamentală dintre **degradarea biologică** și **permanența conștiinței morale** [3, p. 136].

Din perspectivă didactică, această confruntare cu timpul permite activarea reflecției asupra sensului bătrâneții: nu ca sfârșit al utilității, ci ca moment al responsabilității ultime. Piru Alexandru consideră că „literatura devine formativă atunci când cititorul este pus în fața unor conflicte de valoare, nu a unor situații descriptive” [6, p. 227]. Conflictul dintre trup și datorie din textul lui Alecsandri îndeplinește exemplar această funcție.

Pentru studenții alolingvi, tema timpului și a îmbătrânirii are **valoare universală**, facilitând accesul la sens chiar și în condițiile unui limbaj arhaic.

A doua strategie formativă se concentrează pe **decizia morală** „*Eu, Dan, sub vântul soartei să cad păgân nu voi./Deci, nu-mi convine viața mișelnic câștigată*” [1], care devine moment-cheie al poemului și punct de maximă intensitate didactică. Revenirea lui Dan la luptă nu este determinată de impuls, orgoliu sau constrângere externă, ci de **o alegere interioară** „*Pe inimă și paloș rugina nu s-a pus./ O! Doamne, Doamne sfinte, mai dă-mi zile de trai/Pân' ce-oi strivi toți lupii, toți șerpilor de pe plai!*” [1] asumată în deplină cunoștință de cauză.

Emil Alexandrescu subliniază că „eroismul autentic nu este un gest spectacular, ci o formă de fidelitate față de propriile valori ” [3, p. 136]. Dan nu reacționează la o poruncă, ci la o chemare morală: suferința comunității reactivează datoria latentă. Strigătul „*La luptă, Dane!*” [1] nu este un ordin exterior, ci eco-ul unei obligații deja interiorizate.

Responsabilitatea față de comunitate este explicită și constantă. Dan se definește pe sine prin rolul său de apărător, iar revenirea la luptă reprezintă confirmarea sensului existenței sale. Acest tip de personaj este exponent al unei etici a datoriei, în care viața capătă valoare prin slujirea binelui comun.

Strategia didactică se operaționalizează prin **întrebări formative**, care mută analiza din plan narativ în plan axiologic:

- **Ce îl determină pe Dan să lupte din nou?**
- **Este eroismul obligație sau vocație?**

Aceste întrebări nu solicită un răspuns unic, ci stimulează reflecția, argumentarea și raportarea personală. Literatura devine astfel instrument de formare morală, nu de verificare a memoriei.

A treia strategie formativă vizează analiza **simbolurilor existențiale**, care concentrează și organizează sensul moral al textului.

Paloșul, desprins din cui după o lungă perioadă de inactivitate, simbolizează **continuitatea valorilor morale**. Deși vechi, el rămâne funcțional, asemenea conștiinței lui Dan. Gestul scoaterii paloșului marchează reactivarea datoriei, nu întoarcerea nostalgică spre trecut.

Inima care „bate încă” devine simbolul **identității morale**. Dan nu își verifică forța brațului, ci vitalitatea conștiinței. Rugăciunea „*Fă tu să-mi pară paloșul greu, / Când inima-nceta-va să bată-n pieptul meu,*” [1] exprimă ierarhia valorilor: existența este legitimă doar atâta timp cât datoria rămâne vie.

Șerban Cioculescu, Streinu Vladimir, Vianu Tudor, *Istoria literaturii române moderne*. afirmă că „simbolul literar funcționează ca mijloc de interiorizare a valorii” [7, p. 81], iar acest simbol permite o lectură profund formativă.

Muntele, spațiul de retragere al lui Dan, simbolizează **verticalitatea existențială**. El exprimă distanța față de compromis și apropierea de valori absolute. **Este un** spațiul simbolic din literatura clasică română, care reflectă adesea poziția morală a personajului. În acest sens, muntele nu este izolare, ci poziționare etică.

Prin aceste strategii formative, *Dan, căpitan de plai* se confirmă ca text de maximă relevanță didactică. Confruntarea cu timpul, decizia morală și simbolurile existențiale transformă lectura într-un **exercițiu de formare a conștiinței**, nu într-un act de reproducere informațională. Literatura clasică română își demonstrează astfel capacitatea de a forma valori, nu doar competențe.

4. Strategii formative aplicate textului *Istoria unui galben*

Textul *Istoria unui galben* constituie unul dintre cele mai complexe și fertile suporturi pentru o abordare formativ-existențială în predarea literaturii clasice române. Nuvela nu urmărește destinul unui personaj uman, ci traseul simbolic al unei monede, transformată în **martor moral al degradării umane**. Această opțiune narativă permite o distanțare critică profundă și favorizează analiza mecanismelor sociale, morale și existențiale, fără apel la moralism explicit.

Strategia personificării reprezintă nucleul didactic al textului. Dialogul dintre **galben** și **para** nu este un simplu procedeu stilistic, ci o **strategie de demascare morală**, prin care lumea oamenilor este reflectată indirect, cu luciditate și ironie.

George Călinescu subliniază că „personificarea obiectelor în literatura clasică română funcționează ca mijloc de critică socială, deoarece obiectul, lipsit de interes personal, poate spune adevărul fără constrângeri” [4, p. 305]. Galbenul devine astfel un observator privilegiat al comportamentelor umane, tocmai pentru că nu aparține moral lumii pe care o traversează.

Dialogul galben – para este construit ca o confruntare de statut, orgoliu și memorie. La început, galbenul își afirmă superioritatea materială și simbolică, dar această superioritate se dovedește iluzorie pe parcursul relatării. Personificarea permite accesul la o **critică a vanității, lăcomiei și ipocriziei**, fără a transforma textul într-un discurs moralizator.

Din perspectivă didactică, această strategie facilitează formularea întrebării formative centrale: **Ce spune moneda despre oameni?** Întrebarea nu solicită identificarea unor trăsături, ci activarea reflecției asupra valorilor umane, a raportului dintre avere și demnitate, dintre putere și moralitate.

George Călinescu remarcă faptul că, în acest text, Alecsandri realizează „o radiografie a societății prin intermediul unui *ochi rece*, care vede mai limpede decât personajul implicat” [4, p. 306]. Obiectul personificat devine astfel instrument de luciditate etică.

A doua strategie formativă este **strategia traseului existențial**, care structurează textul sub forma unei succesiuni de experiențe degradante. Traseul galbenului nu este întâmplător, ci riguros organizat axiologic: buzunar → tribunal → zaraf → tâlhar → ocnă. Fiecare etapă reprezintă o **lecție despre corupție** și o **formă de pierdere a demnității umane**.

Buzunarul funcționează ca simbol al **intimității morale**. Galbenul observă că buzunarul „arată omul”, anticipând degradarea ce urmează. Etapa tribunalului marchează trecerea de la corupția individuală la cea instituționalizată. Galbenul devine „martor”, iar justiția se transformă într-un mecanism al interesului. Această secvență permite analiza relației dintre putere și moralitate, fără apel la comentariu explicit. În mâinile zarafilor, galbenul este mutilat, „chilit”, pierzându-și forma și valoarea inițială. Degradarea monedei reflectă degradarea omului dominat de lăcomie. Această

secvență ilustrează degradarea progresivă a valorilor într-o societate guvernată de interes. Trecerea prin mâinile tâlharilor marchează etapa violenței brute. Galbenul nu mai este negociat, ci smuls, iar valoarea sa devine pretext pentru crimă. Această etapă permite formularea întrebării: **Unde se pierde definitiv valoarea umană?** Ocna reprezintă punctul final al traseului existențial, spațiul în care omul este redus la instrument. Galbenul ajunge aici ca martor al anihilării complete a demnității. Traseul se încheie simbolic, confirmând caracterul circular al degradării.

Strategia ironiei existențiale constituie mecanismul central de funcționare al textului. Ea nu are rol comic, ci **funcție de luciditate și distanțare morală**. Galbenul relatează experiențele sale cu un ton aparent detașat, dar tocmai această detașare amplifică gravitatea observațiilor. Corbu Haralambie consideră ironia din *Istoria unui galben* „o formă de critică socială superioară, deoarece nu impune concluzii, ci obligă cititorul să le formuleze singur” [5, p. 89]. Ironia permite o **distanțare morală față de lume**, esențială în formarea conștiinței critice. Studentul nu este constrâns să condamne, ci este invitat să observe, să compare și să judece. Literatura devine astfel exercițiu de luciditate existențială. Din perspectivă didactică, ironia facilitează accesul studenților alolingvi la sens, deoarece funcționează la nivel axiologic și narativ, nu exclusiv lingvistic.

Prin personificare, traseu existențial și ironie, *Istoria unui galben* se configurează ca text-laborator pentru formarea conștiinței morale. Strategiile formative aplicate demonstrează că literatura clasică română poate funcționa ca **spațiu al reflecției existențiale**, nu ca obiect de memorare, confirmând actualitatea pedagogică a operei lui Alecsandri.

Analiza realizată confirmă în mod convingător **eficiența abordării existențiale în predarea literaturii clasice române**, mai ales în context universitar și în lucrul cu studenții alolingvi. Centrarea actului didactic pe sens, valoare și decizie morală permite depășirea lecturii reproductive și transformă textul literar într-un spațiu de reflecție profundă asupra condiției umane. Literatura nu mai este receptată ca un corpus de informații istorico-literare, ci ca experiență intelectuală și morală, capabilă să angajeze activ cititorul.

Textele *Dan, căpitan de plai* și *Istoria unui galben* evidențiază în mod exemplar **valoarea formativă a operei lui Vasile Alecsandri**. Prin construcția unor modele existențiale opuse, autorul oferă un cadru axiologic clar: pe de o parte, existența justificată prin datorie, responsabilitate și demnitate, pe de altă parte, existența consumată prin interes, compromis și degradare morală. Această opoziție permite activarea reflecției etice și dezvoltarea capacității de evaluare morală, esențiale în formarea intelectuală a studentului.

Abordarea existențială valorifică potențialul simbolic și conflictual al textului literar. Confruntarea cu timpul și bătrânețea, decizia morală, traseul degradării, ironia și personificarea devin instrumente formative care facilitează interiorizarea valorilor. Studentul nu este chemat să reproducă interpretări, ci să înțeleagă, să compare, să judece și să își formuleze propriile poziții în raport cu sensul vieții, responsabilitatea față de comunitate și pierderea demnității umane.

În acest cadru, literatura clasică română își afirmă funcția educativă profundă. Ea nu contribuie doar la dezvoltarea competențelor lingvistice, culturale sau interpretative, ci devine **spațiu de formare a omului**, al conștiinței morale și al gândirii critice. Predată existențial, literatura formează capacitatea de a discerne între valoare și aparență, între datorie și interes, între verticalitate și degradare.

În concluzie, reconfigurarea predării literaturii clasice române prin abordare existențială nu reprezintă o simplă opțiune metodologică, ci o necesitate pedagogică. Ea redă textului literar relevanța formativă și îl reintegrează în procesul de educație integrală a studentului, confirmând că literatura nu este doar obiect de studiu, ci **instrument de formare a omului ca ființă morală, responsabilă și reflexivă**.

Bibliografie:

1. Alecsandri Vasile, *Dan, căpitan de plai*.
<http://www.romanianvoice.com/poezii/poezii/dancapitan.php> (accesat 15.12.2025)
2. Alecsandri Vasile, *Istoria unui galben*.
https://ro.wikisource.org/wiki/Istoria_unui_galben_%C8%99i_a_unei_parale (accesat 15.12.2025)

3. Alexandrescu Emil, *Literatură română în analize și sinteze*, București: Pedagogică și Didactică, 2006.
4. Călinescu George, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*. Ediția a II-a, București: Minerva, 1982.
5. Corbu Haralambie, *Creația lui V. Alecsandri în școală*. Chișinău: Lumina, 1983.
6. Piru Alexandru, *Istoria literaturii române de la început până azi*. București: Univers, 1981.
7. Șerban Cioculescu, Streinu Vladimir, Vianu Tudor, *Istoria literaturii române moderne*. București: Pedagogică și Didactică, 1971.

CZU 373.3.03:811.135

EXPLOZIA STELARĂ – STIMULAREA FORMĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ A DOUA

Mutcoglo Galina

drd, asist.univ.

Universitatea de Stat din Comrat
mun.Comrat, Republica Moldova

e-mail: mutkoglo76@mail.ru

orcid id: 0000-0002-8541-7862

Abstract: The stellar explosion is a method of stimulating creativity; it provides children with a framework for relaxation and is based on formulating questions designed to lead to problem solving and the achievement of new discoveries.

Keywords: interactive methods, stimulation of creativity, starbursting

Într-o societate aflată într-o continuă schimbare, cunoștințele dobândite pot devini inutilizabile repede, iar elevii care termină gimnaziul sau liceul se pot confrunta cu dificultăți în aplicarea celor învățate de-a lungul anilor. Din acest motiv, scopurile și obiectivele educației s-au modificat semnificativ în ultimele decenii. Accentul nu mai este pus doar pe acumularea de informații, ci pe dezvoltarea competențelor. Elevii trebuie să învețe cum să învețe, adică trebuie să dobândească abilități și strategii care să le permită să se descurce independent pe viitor. Cadrul didactic este din ce în ce mai mult un coordonator, un ghid, care să îi îndrume pe elevi și să îi ajute să își urmeze calea corectă în procesul de învățare.

Cadrul didactic trebuie să fie animat de o puternică receptivitate față de tot ce este nou și important în specialitatea sa și în pedagogie, iar în practică să dovedească un efort continuu spre autodepășire, pentru a face față sarcinilor pe care le ridică învățământul [3].

În acest context noi putem folosi un proverb cunoscut „Rădăcinile învățaturii sunt amare, dar fructele ei sunt dulci.” Proverbul aduce în discuție „gustul” pe care procesul de învățare îl poate avea. Ca „gustul” să fie plăcut, atunci trebuie să fie utilizate niște forme, tehnici, metode interactive, ca să le trezească interes la elevi.

Utilizarea metodelor interactive de predare – învățare sprijină îmbunătățirea calității activităților didactice, deoarece implică elevii în mod activ și participativ, având un impact semnificativ asupra dezvoltării și formării lor personale.

Renumiți pedagogi au definit metoda didactică ca fiind un model sau o cale de urmat pentru atingerea obiectivelor stabilite la începutul activităților. Iată câteva exemple:

- „Privită sub raport funcțional și structural, metoda poate fi considerată drept un model sau un ansamblu organizat al procedeelor sau modurilor de realizare practică a operațiilor care stau

la baza acțiunilor parcurse în comun de profesori și elevi și care conduc în mod planificat (programat) și eficace la realizarea scopurilor propuse.” (I. Cerghit)

- „Înțelegând prin metodă de învățământ o cale, un drum străbătut deopotrivă de elevi și profesori, prin care – conform unor principii (principii didactice) dar și unor legi (legile învățării) se îndeplinesc obiectivele instruirii, adică se însușesc de către elevi anumite cunoștințe de bază și se formează anumite capacități intelectuale și convingeri în vederea integrării progresive în societate și valoarea oricărei metode se stabilește numai în funcție de obiective”[1., p.57].

În contextul educației moderne în Republica Moldova, dezvoltarea competenței de comunicare în limba română ca limbă a doua reprezintă un obiectiv esențial al procesului instructiv-educativ. Pentru atingerea acestui scop, cadrele didactice utilizează metode interactive care stimulează participarea activă a elevilor, gândirea critică și exprimarea liberă. Una dintre aceste metode eficiente este *Explozia stelară*, o tehnică didactică menită să încurajeze comunicarea, cooperarea și creativitatea în învățarea limbilor străine.

Explozia stelară/Starbursting este una dintre metodele didactice interactive de grup. Reprezintă o metodă de stimulare și de dezvoltare a creativității individuale și de grup, o modalitate de relaxare a copiilor și presupune analiza unei teme centrale/concepte prin stimularea elevilor să formuleze întrebări asupra conținutului analizat pornind de la următoarele întrebări cheie: cine?, ce?, unde?, când?, de ce? [4, p. 164].

Explozia stelară este o metodă de stimulare a creativității, oferă copiilor un cadru de relaxare și se bazează pe formularea de întrebări menite să conducă la rezolvarea problemelor și la realizarea unor noi descoperiri, având următoarele obiective:

- formularea de întrebări și realizarea de conexiuni între ideile descoperite de copii în grup prin interacțiune și individual pentru rezolvarea unei probleme.
- dezvoltă și stimulează creativitatea individuală și de grup, exprimarea liberă, spontaneitatea;
- Îmbogățirea vocabularului.

Metoda „Explozia stelară/Starbursting” are la bază formularea și analiza unor întrebări esențiale: Cine? Ce? Când? Unde? De ce? Cum? Aceste întrebări sunt organizate sub forma unei stele, iar elevii sunt stimulați să construiască răspunsuri detaliate, pornind de la o imagine, un text, o situație de comunicare sau un subiect propus. Metoda „Explozia stelară”, aplicată în predarea limbii a doua, oferă un cadru favorabil pentru exersarea vocabularului, a structurilor gramaticale și a funcțiilor de comunicare.

Aplicată în predarea limbii române ca limbă a doua, metoda are mai multe avantaje. Un avantaj important este faptul că stimulează exprimarea orală și scrisă într-un mod natural și progresiv. Elevii nu se limitează la reproducerea informației, ci sunt provocați să formuleze întrebări, idei proprii, să argumenteze și să interacționeze cu colegii. Astfel, competența de comunicare se dezvoltă prin utilizarea activă a limbii în contexte variate și semnificative.

De asemenea, metoda „Explozia stelară” contribuie la creșterea motivației pentru învățarea limbii a doua. Activitatea are un caracter ludic și colaborativ, reducând teama de a greși și stimulând implicarea tuturor elevilor. Prin lucrul în grup sau în perechi, elevii își dezvoltă abilitățile sociale și învață să respecte opiniile diferite, contribuind astfel la crearea unui climat educațional pozitiv.

Prin Explozia stelară/Starbursting elevii:

- exersează acte de vorbire (a întreba, a răspunde, a explica);
- își dezvoltă fluența și corectitudinea exprimării;
- învață să folosească limba în contexte variate și funcționale;
- își îmbunătățesc înțelegerea mesajului oral și scris;
- dezvoltă capacitatea interogativă prin crearea de întrebări
- capătă încredere în utilizarea limbii române.

Avantaje pentru elevii care învață limbă a doua:

- creează un climat relaxat, favorabil comunicării;
- permite adaptarea la niveluri diferite de competență lingvistică;
- stimulează motivația și participarea activă;
- facilitează învățarea prin interacțiune și colaborare.

APLICAȚIE

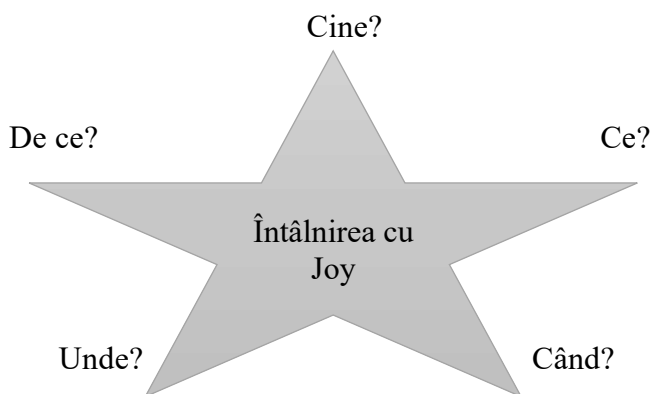
Întâlnirea cu Joy după Eugen Doga, cl. a VI-a

Obiective:

- a) fixarea conținutului textului pe fragmente prin formularea de întrebări;
- b) stimularea creativității individuale și de grup, exprimarea liberă, spontaneitatea.

Material didactic: o stelută, silueta cățelușului din text și cartonașe pentru fiecare grup cu întrebarea sa - CINE? CE? CÂND? UNDE? DE CE ?.

Copiii stau așezați în semicerc propun problema de rezolvat. Pe steaua mare se desenează sau se scrie denumirea textului, iar pe celelalte cinci stelute se scrie câte o întrebare de tipul: CINE? CE? CÂND? UNDE? DE CE ?. Cinci elevi din clasă extrag câte o întrebare. Fiecare copil din cei cinci își alege câte trei, patru colegi organizându-se astfel în cinci grupuri. Grupurile cooperează în elaborarea întrebărilor.



Întrebările posibile ce pot fi formulate de elevi:

CINE?

- Cine este Joy?
- Cine este de talie mică, alb, cu două-trei pete pe blăniță?
- Cine colinda tot orașul?

CE?

- Ce făcea cățelul?
- Ce îi plăcea cățelului?
- Ce respecta cățelul?

CÂND?

- Când Joy a întâlnit-o pe Viorica?
- Când l-a observat Viorica?
- Când s-au întâlnit Joy cu Viorica?

UNDE?/DE UNDE?

- Unde mergea Viorica?
- Unde s-au întâlnit Joy cu Viorica?
- De unde se întorcea Viorica?

DE CE?

- De ce s-au privit câteva clipe?
- De ce fetei i s-a făcut milă de cățelușul acesta?
- De ce Viorica a luat cățelul acasă?

La expirarea timpului, elevii inițiază „Jocul întrebărilor”, joc prin care elevii adresează întrebările formulate în grup, fie un reprezentant al grupului, fie individual, în funcție de nivelul clasei. În final se aleg întrebări al căror răspuns sugerează aspecte principale ale textului.

Se apreciază întrebările, copiilor, efortul acestora de a elabora întrebări corecte precum și modul de cooperare și interacțiune.

Explozia stelară este ușor de aplicat oricărei vârste, explicațiile premergătoare sunt simple, este mobilizatoare pentru elevi și asigură învățare prin descoperire. Organizată în grup, explozia stelară facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări, așa cum brainstormingul dezvoltă construcția de idei pe idei.

În concluzie, metoda Explozia stelară reprezintă un instrument didactic valoros pentru stimularea formării competenței de comunicare în limba a doua. Prin caracterul său interactiv și flexibil, aceasta facilitează învățarea activă, dezvoltarea gândirii critice și utilizarea eficientă a limbii în situații reale de comunicare. Integrarea acestei metode în procesul de predare contribuie la formarea unor elevi competenți, încrezători și deschiși către dialog intercultural.

Bibliografie:

1. Berca I., Metodica predării limbii române, Didactică și Pedagogică, București - 1974.
2. Cerghit I., Metode de învățământ // <https://dokumen.tips/download/link/153118615-ioan-cerghit-metode-de-invatamanpdf>
3. Tomescu Cr., Metode interactive utilizate în învățământul primar, Analele Universității “Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu, Seria Științe ale Educației, Nr. 2/2010
4. Tudor S.L., Elemente de teoria instruirii - Aplicații teoretice și practice în învățământul preșcolar și primar, Editura Ars Libri, Costești - 2013

CZU: 37.016:811.135.1

FORMAREA COMPETENȚEI LINGVISTICE PRIN STRATEGII INTERPRETATIV-COMUNICATIVE

Nedu Liudmila

drd., asistent univ.,

Universitatea de Stat din Comrat

Comrat, RM

e-mail: nedu.liudmila@mail.ru

orcid id: 0000-00022606-8818

Abstract The article examines the interpretative-communicative approach to the development of linguistic competence in Gagauz students studying Romanian as a second language. The study highlights the importance of lexical semantization in the teaching-learning-evaluation process and analyzes methodological principles that facilitate the understanding and active use of vocabulary in communication. Special attention is paid to morphological analysis of derivatives, contextual semantization, and the role of synonyms and antonyms in explaining new lexical units. The research demonstrates that interactive and strategic methods contribute significantly to the formation of functional communicative competence, enabling students to generalize, interpret, and apply linguistic knowledge in real communicative situations.

Keywords: linguistic competence, lexical semantization, Romanian language, Gagauz students, communicative approach, vocabulary, didactics, interpretation, derivatives, communication

1. Introducere

Problematica competenței lingvistice și a organizării semantice a limbii ocupă un loc central în cercetările contemporane de lingvistică aplicată și didactică a limbilor. În cazul studenților găgăuzi, analiza comunicării verbale în limba română se bazează preponderent pe datele actuale ale lingvisticii românești și pe modelele moderne de achiziție a limbii ca limbă secundară. Perspectiva lingvo-didactică permite evidențierea unor particularități specifice în procesul de însușire a normelor limbii române, în special în ceea ce privește dimensiunea semantică a lexicului, considerată esențială pentru dezvoltarea competenței comunicative.

Un obiectiv prioritar al procesului de predare-învățare-evaluare a limbii române pentru studenții găgăuzi îl reprezintă clarificarea relațiilor de sens dintre unitățile lexicale și integrarea acestora în diverse micro sisteme semantice. Această abordare facilitează nu doar memorarea mecanică a vocabularului, ci și dezvoltarea capacității de interpretare și utilizare funcțională a limbii în contexte reale de comunicare.

Înțelegerea competenței lingvistice în raport cu alte tipuri de competențe reflectă, în fapt, nivelul de dezvoltare cognitivă, logică și comunicativă a studentului găgăuz. Aceasta presupune abilitatea de a analiza, compara și generaliza fenomenele lingvistice, precum și de a le aplica în situații diverse de interacțiune verbală.

În accepția lui N. Chomsky, competența lingvistică reprezintă sistemul intern de cunoștințe pe care îl posedă un vorbitor și care îi permite să genereze un număr nelimitat de enunțuri [1, p. 45-52]. F. de Saussure subliniază faptul că această competență explică atât producerea structurilor de comunicare, cât și înțelegerea mesajelor noi [2, p. 33-40]. Extinderea conceptului spre competența comunicativă, introdusă de Dell Hymes, pune accent pe capacitatea vorbitorului de a utiliza limba adecvat în funcție de contextul social și cultural [3, p. 111-114].

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi evidențiază componente fundamentale ale competenței comunicative, precum competența lingvistică, lexicală, gramaticală, fonologică, ortografică și sociolingvistică [4, p. 56-63]. Acestea constituie baza formării unei comunicări eficiente în limba română pentru studenții găgăuzi.

Astfel, dezvoltarea competenței lingvistice implică nu doar acumularea de cunoștințe teoretice, ci și formarea capacității de a interpreta semnificațiile lexicale, de a formula concluzii și de a exprima coerent opinii în contexte variate.

2. Semantizarea unităților lexicale în procesul didactic

Însușirea limbii române de către studenții găgăuzi reprezintă un proces complex, care necesită aplicarea unor metode didactice moderne și flexibile. Numeroși cercetători (V. Kostomarov, N. Mets, E. Platon, M. Grigoroviță, A. Vrajitoru ș.a.) au propus modele interpretativ-comunicative orientate spre predarea „lexicului activ”, bazate pe exerciții de semantizare și contextualizare a cuvintelor [5, p. 78-85].

Deși aceste metode pot varia în funcție de specificul fiecărei limbi, ele urmăresc același scop: dezvoltarea competenței de comunicare prin înțelegerea profundă a sensului lexical. În acest context, procesul de predare a limbii române pentru studenții găgăuzi vizează următoarele direcții:

- interpretarea corectă a unităților lexicale, care favorizează interacțiunea activă a studentului cu vocabularul asimilat;
- utilizarea metodelor interactive pentru colectarea, sistematizarea și fixarea lexicului;
- formarea viitorilor comunicanți în limba română, capabili să valorifice competența lingvistică în situații reale.

Cercetările din domeniul lingvisticii aplicate arată că învățarea eficientă a unei limbi străine depinde de recunoașterea rolului central al lexicului în structurarea mesajului [6, p. 92-99]. Prin urmare, studentul trebuie să perceapă vocabularul nu ca o listă izolată de cuvinte, ci ca un sistem dinamic de semnificații.

Înțelegerea sensului cuvântului în context reprezintă un aspect esențial al competenței comunicative. Semantizarea eficientă a unităților lexicale presupune aplicarea unor principii strategice care să faciliteze atât învățarea, cât și utilizarea lor adecvată în comunicare.

3. Principii ale interpretării comunicative a lexicului

Analiza literaturii de specialitate permite identificarea unor principii fundamentale în procesul de predare a vocabularului:

Principiul vizualizării

Utilizarea imaginilor și a suporturilor vizuale facilitează înțelegerea și memorarea lexicului, în special în etapele inițiale ale învățării [7, p. 120-127].

Principiul analizei morfologice

Acest principiu presupune conștientizarea structurii cuvântului și a mecanismelor de derivare. De exemplu, verbele „desface” și „preface” au aceeași rădăcină, dar sensuri diferite datorită prefixului [8, p. 54-60].

Semantizarea derivatelor devine mai eficientă atunci când studentul cunoaște atât cuvântul de bază, cât și regulile de formare a derivatelor. În lipsa acestuia, interpretarea sensului poate fi dificilă.

Existența unor rădăcini internaționale facilitează procesul de învățare a lexicului, prin corelații între limbi diferite, precum „include – inclusion” și „exclude – exclusion” [9, p. 88-95].

Categorii de derivate

Acestea includ substantive de acțiune, forme feminine ale profesiilor, adjective derivate, numere ordinale și anumite verbe reflexive.

Sinonimele și antonimele ca mijloace de semantizare

Acestea reprezintă instrumente eficiente în explicarea sensului cuvintelor necunoscute.

Principiul interpretării semnificației

Acest principiu este aplicabil atunci când studentul dispune deja de un vocabular de bază și poate compara cuvinte noi cu cele deja cunoscute.

4. Rolul sinonimelor și antonimelor în predarea vocabularului

Sinonimele joacă un rol important în clarificarea sensului lexical. Deși nu sunt întotdeauna identice ca semnificație, ele permit nuanțarea mesajului și facilitarea înțelegerii, de exemplu „a decide – a lua o decizie” sau „a se cunoaște – a face cunoștință” [10, p. 101-108].

În literatura artistică, sinonimele contextuale contribuie la îmbogățirea vocabularului studenților și la dezvoltarea capacității de interpretare semantică.

Antonimele sunt frecvent utilizate în explicarea adjectivelor și adverbilor, precum „bogat – sărac”, „repede – încet”, „luminos – întunecos” [11, p. 67-73]. Ele sunt utile și în predarea prepozițiilor precum „în – din” sau „pe – sub”.

Totuși, nu toate antonimele sunt eficiente în procesul de învățare, în special cele formate prin prefixe negative, precum „activ – inactiv”, deoarece pot genera confuzii semantice.

5. Concluzii

Abordarea interpretativ-comunicativă a competenței lingvistice se bazează pe înțelegerea profundă a unităților lexicale și pe aplicarea unor metode interactive de predare. Principiile esențiale includ:

- vizualizarea prin imagini;
- analiza morfologică a derivatelor;
- interpretarea semnificației cuvintelor;
- descrierea detaliată a sensului;
- semantizarea contextuală;
- utilizarea traducerii ca metodă de clarificare semantică.

În prezent, scopul învățării limbii române pentru studenții găgăuzi nu se limitează la acumularea de cunoștințe teoretice, ci vizează dezvoltarea unui repertoriu comunicativ complex care să integreze toate competențele lingvistice. Însușirea limbii române devine astfel un proces continuu, bazat pe motivație și deschidere față de noi experiențe culturale. În acest context, limba română nu reprezintă doar un instrument de comunicare, ci și o poartă de acces către valorile culturii românești.

Bibliografie:

1. Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press, 1965.
2. Saussure, F. de. Cours de linguistique générale. Paris: Payot, 1916.

3. Hymes, D. On Communicative Competence. In: Sociolinguistics, 1972, p. 111-114.
4. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages. Strasbourg, 2001.
5. Kostomarov, V. Didactica limbilor străine. Moscova, 1990.
6. Nation, I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge, 2001.
7. Mayer, R. Multimedia Learning. Cambridge University Press, 2005.
8. Ufimțeva, A. A. Semantica lexicală. Moscova, 1988.
9. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge, 1997.
10. Coteanu, I. Stilistica limbii române. București, 1982.
11. Dumitrescu, D. Lexicologia limbii române. București, 1995.

CZU 821.135.1.09

**ACTUALITATEA GÂNDIRII EMINESCIENE ÎN VOLUMUL MAXIME. CUGETĂRI.
EDIȚIE ÎNGRIJITĂ DE MIHAI CIMPOI**

Stajila Emilia

doctor în filologie,

Centrul Academic

Internațional „Mihai Eminescu”,

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: emiliastajila@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-3343-8055

Abstract: The volume *Eminescu. Maxime. Cugetări*, edited by academician Mihai Cimpoi, capitalizes on a less explored, but essential, dimension of Eminescu's creation: that of aphoristic reflection. Despite the temporal distance between past centuries and the present we live in, the reflective dimension of Eminescu's work proves to be surprisingly current, in line with the anxieties and dilemmas of contemporary society. There is a particular attention to universal themes – such as life and death, moral values, wisdom, education, culture, relationships between people – which remain relevant today. Through this selection, the reader discovers not only the beauty of Eminescu's expression, but also how the poet's thinking can offer perspectives and reflections applicable to the problems the contemporary world.

Keywords: Eminescu, aphorism, reflection, being, moral values.

Anul 2025, care a fost declarat *Anul Eminescu*, a venit cu diferite manifestări culturale, editoriale și cercetări academice dedicate marelui poet național Mihai Eminescu, având ca scop consolidarea unui statut cultural și valoric deja consacrat al operei eminesciene. În acest context aniversar se înscrie și apariția volumului *Eminescu. Maxime. Cugetări* (Editura UNU, Chișinău), ediție îngrijită de academicianul Mihai Cimpoi, care valorifică o dimensiune mai puțin explorată, dar esențială a creației eminesciene: aceea a reflecției aforistice. În pofida distanței temporale dintre secolele apuse și prezentul pe care-l trăim, dimensiunea reflexivă a operei eminesciene se dovedește a fi surprinzător de actuală, concordând cu neliniștile și dilemele societății contemporane.

Cuprinsul cărții include: *Studiu introductiv de Mihai Cimpoi – Eminescu, gânditorul aforistic; Notă la ediția de față; Addenda I; Addenda II; Bibliografie; Glosar; Indice.*

La început de carte, eminescologul propune un studiu care își enunță miza chiar din prima frază, una cu valoare de teză: „Gândirea lui Eminescu este esențialmente aforistică”. Materialul continuă cu o altă axiomă fundamentală – „gândirea eminesciană este *gândire a Ființei*”. Academicianul Mihai Cimpoi continuă cu o interpretare amplă și coerentă a aforisticii eminesciene ca nucleu al gândirii filosofice, subliniind faptul că Eminescu, fiind un gânditor al Ființei, nu doar un poet al sensibilității, este sincronizat cu marile curente ale modernității europene, de la Kant, Hegel și Schopenhauer până la Nietzsche sau cu intuiții apropiate de transcosmologia contemporană.

Exegețul reliefiză faptul că aforismele lui Eminescu nu sunt exerciții artificiale, ci se desprind organic dintr-o gândire vie, neliniștită, marcată de paradox, antinomie și dialectică, având rol de reactiv semiotic și de agent moral în poezie, publicistică și manuscrise. Această perspectivă se completează cu observația asupra caracterului liric și sofisticat al aforismului, așa cum rezultă din analiza ce urmează: „Aforismul eminescian este *liric* prin excelență, care se percepe ușor, fiind întemeiat pe vraja și magia cuvintului (așa cum apare, precum stabilea Blaga, în descântec), dar nu-i sunt străine și construcția sofisticată, fondată pe speculația metafizică, pe afirmația axiomatică sau euristică (în intenția de a exprima adevărul – concept-cheie al artei sale poetice), pe paradox, antifrază, surpriză (finală), asemenea poantei din epigramă, pe stilul retoric (virulent ironic sau însuflețit ditirambic)” (p. 5).

Eminescologul evidențiază dimensiunea dialogică a aforismului, adresarea constantă către Celălalt – cititorul, societatea, istoria – care transformă cugetarea într-o dispută etică și ontologică, menită să „potolească” ființa și să ofere repere într-o lume a contradicțiilor. Sunt conturate și alte trăsături ale aforisticii eminesciene: „O notă particulară a aforisticii eminesciene este folosirea formulelor conceptuale din sfera logicii, în manuscrise apărând chiar specificarea *cugetări sintetice a priori*”. Mihai Cimpoi precizează că aceste deducții, scoase din planul logicii, sunt îmbrăcate de poet în haina metaforică. În plus, academicianul accentuează că Eminescu cunoștea temeinic cele trei tipuri de logică: pe cea *aristotelică*, citată frecvent; logica *hegeliană*, cu care dialoga și adesea o corecta; și logica *kantiană*, din *Critica rațiunii pure* a realizat traduceri.

Este esențial să remarcăm legătura dintre titlul ediției de față și observația academicianului Mihai Cimpoi privind manuscrisul 2268, în care Eminescu notează, semnificativ, titlul *Maxime. Cugetări*. Marin Bucur subliniază că aceste reflecții sunt dispersate nu doar în manuscrise, ci și în poezii, proză și publicistică, răspunzând astfel spiritului tradiției cultivării genului, așa cum a fost impus de moraliști și – adaugă Mihai Cimpoi – de marii romantici germani contemporani cu Eminescu.

Studiul introductiv conturează ideea că aforistica lui Eminescu constituie o operă de sine stătătoare, cu o po(i)etică proprie, în care Logosul, eticul și miticul converg într-un discurs esențializat, capabil să exprime atât înțelepciunea lumii, cât și specificul profund al spiritului românesc.

În *Notă la ediția de față* academicianul Mihai Cimpoi subliniază că ediția dată propune să ofere cititorului o selecție reprezentativă a cugetărilor poetului nostru, cuprinzând texte despre Europa, război și pace, valori și virtuți, românită, dreptate, presă și învățământ, realizată prin transcriere textuală din întreaga creație eminesciană (proză, poezie, dramaturgie, publicistică, *Dicționarul de rime*, manuscrise), păstrând titlurile ediției Perpessicius și ortografia actualizată, indicând sursele și menținând particularitățile stilistice, lexicale și eufonice caracteristice poetului, fără a constitui o ediție critică completă, evidențiind fondul general aforistic al operei, personalizarea expresiilor celebre și includerea unor maxime originale păstrate la Casa Muzeu din Ipotești, astfel încât volumul să reprezinte o alegere tematică a timpului de față, ale cărei maxime și cugetări păstrează o relevanță și actualitate incontestabilă pentru cititorul contemporan.

Addenda I conține *Pentru tălmăcirea aforismelor lui Schopenhauer*, iar *Addenda II* – *La Rochefoucauld. Maxime*. Acestea permit cititorului să realizeze un dialog între gândirea universală și maximele eminesciene, evidențiind actualitatea și valoarea lor perenă.

Valabilitatea eternă a conținutului volumului este observată prin felul în care Mihai Cimpoi a selectat aforismele, alegându-le cu perspicacitate astfel încât să pună în lumină realitățile și preocupările contemporane. Se remarcă o atenție deosebită pentru teme universale – precum viața și moartea, Divinitatea, dreptatea, valorile morale, înțelepciunea, moravurile, responsabilitatea civică, educația, cultura, relațiile dintre oameni etc. – care rămân relevante și astăzi. Prin această selecție, cititorul descoperă nu doar frumusețea expresiei eminesciene, ci și modul în care gândirea poetului poate oferi perspective și reflecții aplicabile la problemele și dilemele lumii contemporane. Volumul, prin densitatea sensurilor, devine astfel un instrument de reflecție actual, care dialoghează cu cititorul modern, evidențiind în mod clar inteligența și circumspecția morală a poetului față de timpul său și față de timpurile ce vor veni. Or, timpul schimbă doar decorul, iar firea omului își păstrează constanta ontologică.

Vom utiliza câteva aforisme, în calitate de mostre, pentru a remarca permanența sensului în ciuda schimbării istorice.

Viața, în cugetările lui Eminescu: „O dinamică de puteri este viața omenirii.” (*Mss. 2255, Opere, XV*); „Viața-i cuibul morții – moartea sămânța vieții nouă.” (*Mira, Opere, XIII*); „Viața noastră e o cărare perpetuă.” (*Cugetări, Mss. 2258, Opere, XV*); „Viața noastră întrucât e simțită de noi e o serie infinită de acte de voință, pozitivă sau negativă, de *da* sau *nu*.” (*Mss. 2275 B*).

Gândirea lui Eminescu despre viață are o importanță eternă, pentru că esența vieții — dinamica devenirii, moartea și voința umană – rămâne neschimbată.

Despre Dumnezeu/ Divinitate: „Nu se mișcă un fir de păr din capul vostru fără știrea Domnului.” (*[„Nimic fără știrea Domnului”], Mss. 2255, Opere, XV*); „Vocea lui Dumnezeu este vocea poporului; și fiindcă chipul lui Dumnezeu este chipul poporului, sau înțeles glasului poporului, sunt eu (un geniu) vocea lui Dumnezeu.” (*Mss. 2255*).

Deși ideea Providenței totale devine tot mai greu acceptată astăzi, concepția eminesciană despre divinitatea care se manifestă prin cultură, artă, vocea colectivă sau talentul creator rămâne actuală și inspiratoare, arătând că sacrul poate fi reflectat în viața, conștiința și creația oamenilor contemporani.

Despre educație: „Fiecărui dată de natură măsura de minte pe care a fost s-o aibă. Educația poate să dezvolte puterile minții existente, nu poate pune însă ceea ce nu-i.” (*Mss. 2258*); „Educațiunea are a cultiva inima și moravurile, cultura are a educa mintea. În fine, un om bine educat, cu inimă, caracter de moravuri bune, poate să fie cu un cerc restrâns de cunoștințe, pe când din contra, cultura, cunoștințele cele mai vaste, pot să fie cuprinse de un om fără caracter imoral, fără inimi.” (*[„Educațiune și cultură”], Opere, IX*); „A aștepta să culegi altceva dintr-un pământ decât cela ce a fost semănat în el, ar fi o copilărie.” (*[„A aștepta să culegi”], Opere, XII*); „Pe cât educația unui popor se câștigă și se păstrează cu anevoie, tot atât de lesne se pierde și se compromite o asemenea moștenire, când se dau de sus exemple de neorânduială, de nedreptate, de incoerență.” (*[„Am arătat în mai multe rânduri”], Opere, XIII*).

Eminescu ne amintește că educația adevărată se sprijină pe dezvoltarea minții și a inimii, iar cultura fără moralitate rămâne superficială; astăzi, într-o lume în care informația circulă rapid și exemplele oferite de unii oameni publici sunt adesea contradictorii sau lipsite de integritate, aceste reflecții rămân mai actuale ca niciodată, subliniind că adevărata moștenire a unei societăți este cultivarea caracterului și a valorilor autentice.

Despre cultură: „Cultura străină ca atare nu-l poate strica pe om, pentru că trece prin prisma unui caracter, a unei inimi deja formate – educațiunea, creșterea cad însă în periodul acela al vieții omenești când inima neformată încă a omului seamănă unei bucăți de ceară în care poți imprima ce vrei. Când inima cu vârsta se-mpietrește, atunci n-o mai poți îndrepta, o poți numai rupe.” (*Educațiune și cultură, Mss. 2257, Opere, IX*); „Famecul culturii e cel mai mare farmec.” (*Educațiune și cultură, Mss. 2257, Opere, IX*); „...Tot ce se face fără o dezvoltare paralelă a culturii în zadar se face.” (*[„De câte ori contestăm...”], Opere, XIII*).

Eminescu ne arată că adevărata cultură nu este doar acumularea de informații, ci formarea unui caracter și a unei inimi sensibile, căci influențele externe, fie ele și străine, nu pot modela ceea ce nu este pregătit să primească; astăzi, într-o lume saturată de fluxuri culturale diverse, aceste reflecții rămân relevante, subliniind că orice efort educațional sau intelectual este inutil dacă nu se dezvoltă și gustul, sensibilitatea, discernământul, iar frumusețea culturii constă tocmai în puterea ei de a îmbogăți sufletul.

Despre dreptate: „Dreptatea una este sfântă, ca și adevărul adevărat unul.” (*[„La ce servește discuția...”], Opere, X*); „Morală și dreptate sunt prejudicii făcute de cei înșelători pentru cei înșelați, de ciocan pentru ilău, ele sunt fraze. Când ilăul se simte destul de tare el devine ciocan. Nu atârână de la cumpănă ca ea să stea dreaptă, ci de puterea și greutatea pusă în ea. Dacă spiritul unui rău va fi mai mare, ea va trage în cumpănă mai mult decât mii de oameni buni.” (*Mss. 2257*).

În cugetările lui Eminescu despre dreptate și adevăr, atestăm că acestea sunt valori absolute, dar în realitate ele depind adesea de puterea celor care le aplică, astfel că, astăzi, într-o societate în care influența, statutul social pot răsturna principii morale, aceste reflecții rămân pertinente, arătând că

adevărata dreptate nu se impune doar prin reguli sau fraze, ci prin responsabilitate, integritate și vigilența colectivă a oamenilor buni în fața abuzurilor celor meschini.

Despre moravuri: „Moravurile fără legi pot totul, legea fără moravuri – aproape nimic.” ([„*A generaliza o aserțiune...*”], *Opere*, XII); „Putrejunea moravurilor private, produsă prin declasarea generală, își are reversul în putrejunea și libertinajul moravurilor publice.” ([„*«Românul», în numărul său...*”], *Opere*, XIII).

Eminescu ne atrage atenția că moravurile, ca atare, sunt implicate în funcționarea societății, iar legile fără un fundament moral rămân slabe, astfel că, chiar și astăzi, în fața corupției și imoralității, reflecțiile sale rămân valabile, demonstrând că bunul simț, responsabilitatea individuală și respectul pentru norme etice nu se schimbă odată cu timpul, iar degradarea unui individ în parte se răsfrânge inevitabil asupra colectivității, confirmând că, în esență, moravurile oamenilor și consecințele acestora rămân aceleași de veacuri.

Despre vorbă: „Cu vorbe nu-l încălzești pe nimenea și vorbe rămân toate abstracțiunile și cu cât mai abstracte sunt cu atât sunt curată vorbă de clacă.” (*Icoane vechi și icoane nouă*, V, *Opere*, X); „Cu vorbe laptele nu se face brânză și apa de gărlă oțet de trandafir.” (*Opere*, XV); „Niciodată o vorbă nu poate înlocui o realitate.” (*Studii asupra situației I*, *Opere*, XI).

Maximele lui Eminescu despre vorbă sunt esențiale, amintindu-ne că, oricât de inspirate ar fi cuvintele, adevărata valoare stă în fapte, nu în cuvinte fără acțiune.

Despre politică: „În politică s-a obișnuit a se face multă poezie – uneori prea multă.” (*Mss.* 2257); „Unde cântă cucoși mulți întârzie să se facă ziuă.” ([„*Ieri s-a citit...*”], *Opere*, X).

Eminescu ne avertizează că politica, deseori împodobită cu vorbe mari și promisiuni frumoase, riscă să rămână mai mult poezie decât acțiune, iar când prea mulți se preocupă de aparențe și orgolii, adevărata trezire a societății întârzie, pe când binele comun depinde mai mult de fapte și responsabilitate decât de o retorică deghizată simpatic.

Despre popor: „Întâia rațiune, prin care un popor poate egemoniza pe altul, e *superioaritatea morală*.” (*Echilibrul*, *Opere*, IX); „Un popor, ca și un copac și ca oricare altă ființă organică, nu poate înainta decât din sine însuși, decât dezvoltându-și treptat atitudinile și puterile sale înăscut.” ([„*Alexandria, odinioară...*”], *Opere*, XIII); „Un popor bătrân și unul tânăr sunt două ramuri din copacul omenirii, dar care s-au despărțit de mult și s-au deosebit de mult.” ([„*Nu ne îndoiim că distingerea...*”], *Opere*, XII); „Nimic nu e mai periculos pentru conștiința unui popor, decât priverile corupției, a nulității recompensate, decât ridicarea în sus a demeritului.” ([„*Am arătat în mai multe rânduri...*”], *Opere*, XIII).

În maximele date, Eminescu ne semnalează că un popor se dezvoltă și se afirmă cu adevărat doar prin cultivarea superioarității morale și prin valorificarea propriilor sale forțe, că vine doar dintr-o creștere autentică și responsabilă, iar astăzi, într-o lume în care corupția și favoritismul social amenință conștiința colectivă, reflecțiile sale rămân în vigoare și în zilele noastre, subliniind că stabilitatea și respectul unei comunități depind de integritatea, responsabilitatea și valorile morale ale fiecăruia dintre membrii săi.

Despre adevăr: „Adevărul este în inimă, creierul nu e decât lacheul inimii” („*Adevărul*”, *Mss.* 2275 B, *Opere*, XV); „Care-i adevărul? Cel văzut clar de un gânsac – sau cel abia întrevăzut ca printr-o negură de Kant? Într-adevăr iată un lucru ciudat [...]. Noi presupunem că filosoful e mai cu minte decât un gânsac, ba că în *problemele* aceluia e mai mult adevăr decât în *siguranțele* acestuia. Un semn că pentru o minte mare totu-i *problem*: iar pentru 75 de dramuri de creier totu-i *sigur*.” (*Mss.* 2269); „Adevărul doare; nimic nu doare ca adevărul.” ([„*Adevărul doare; nimic nu doare ca adevărul...*”], *Opere*, XI); „Adevărul aur? După aur aleargă toți, de adevăr fug toți” (*Convorbiri literare*, nr. 1, 1880). Astfel, Eminescu ne învață că adevărul izvorăște din inimă, că poate fi greu de acceptat și adesea incomod, dar rămâne mai valoros decât orice siguranță sau bogăție, iar căutarea lui sinceră cere curaj și integritate.

Astfel, concluzia ce se desprinde este că volumul *Eminescu. Maxime. Cugetări*, ediție îngrijită cu acribie și respect pentru geniul eminescian de către academicianul Mihai Cimpoi, se impune ca un reper literar de excepție, rămânând o lumină constantă pentru generațiile ce vin, oferă cititorilor o

sursă de reflecție profundă și rafinament intelectual și constituie, după cum evidențiază Mihai Cimpoi în privința aforismului eminescian, un „reazem etic” și dovadă a actualității gândirii eminesciene, care continuă să inspire spiritele contemporane.

Bibliografie:

1. *Eminescu. Maxime. Cugetări*, ediție îngrijită de Mihai Cimpoi. Chișinău: Editura UNU, 2025.

Section 6.4. Slavic philology and applied linguistics Seksiya 6.4. Slavän filologiyasi hem uygulama lingvistika

Secțiunea 6.4. Filologie slavă și lingvistică aplicată Секция 6.4. Славянская филология и прикладная лингвистика

UDC 811.161.1'373.45

BULGARIANISMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE: HISTORICAL CONDITIONS, ROUTES OF BORROWING, AND FUNCTIONING

Gadimova J.A.

Doctor of Philosophy in Philology, Associate Professor
Baku Slavic University
Baku, Azerbaijan

e-mail: gadimova84@rambler.ru

orcid id: 0000-0001-8243-8118

Abstract: The article examines Bulgarianisms in the Russian language from historical-linguistic and lexicological perspectives. It analyses the main stages of Bulgarian–Russian language contacts, the conditions under which Bulgarian lexical elements entered the Russian language, as well as the role of Bulgarian as an intermediary language in the transmission of borrowings, primarily of Turkic origin. Special attention is paid to the functioning of Bulgarianisms in the speech of the Russian émigré community in Bulgaria and to their stylistic status in the Russian language. The study demonstrates the multistage character of borrowing processes and the limited, predominantly ethnographic and expressive functions of Bulgarianisms.

Keywords: Bulgarianisms, lexical borrowing, language contact, mediation, exotisms, Russian emigration, Bulgarian language.

The relevance of the present study is determined by the sustained interest of contemporary linguistics in problems of language contact and mechanisms of lexical borrowing in multilingual environments. Within research on borrowed vocabulary in the Russian language, the primary focus has traditionally been placed on Western European and Eastern sources, whereas Bulgarian–Russian lexical contacts—apart from the influence of Church Slavonic—remain less systematised and are often examined fragmentarily. Meanwhile, the Bulgarian language occupies a particular position in the history of Slavic linguistic interaction, functioning not only as a source of individual lexical units but also as an intermediary in the transmission of borrowings, primarily of Turkic origin, into Russian.

Particular significance is attached to the analysis of Bulgarianisms in Russian with regard to their multistage genesis, since traditional etymological attribution does not always reflect the complexity of

borrowing routes and mechanisms of adaptation. Within the framework of interdisciplinary approaches combining historical lexicology, sociolinguistics and linguocultural studies, the study of Bulgarianisms makes it possible to identify specific features of borrowed vocabulary functioning depending on historical, socio-political and cultural factors, including the experience of Russian emigration in Bulgaria.

The scientific novelty of the study lies in a comprehensive examination of Bulgarianisms in the Russian language as the result of multilevel language contacts involving both direct borrowings and mediated influences through the Bulgarian language, which underwent intensive Turkic interference. Bulgarian is considered not only as a source language but also as an intermediary, on whose linguistic ground secondary structural and semantic reworking of lexical units took place, making it possible to refine their etymological and functional-stylistic characteristics in the Russian language.

The history of interaction between the Bulgarian and Russian languages spans several centuries and is associated with a wide range of cultural, religious and political contacts. South Slavic influence in Rus' can be traced back to the late tenth century and intensified particularly in the fourteenth and fifteenth centuries, when Bulgarian and Serbian scribes, as well as the Athlonite manuscript tradition, exerted a significant influence on the development of written Russian [7, p. 20]. During this period, South Slavic elements were perceived primarily as part of the ecclesiastical and literary heritage rather than as components of living spoken language.

The modern Bulgarian literary language took shape comparatively late, beginning in the eighteenth century. Its lexical foundation consists of vernacular elements from territorial dialects as well as bookish vocabulary of Church Slavonic origin. At the same time, the prolonged period of Ottoman rule played a major role in shaping the lexical composition of Bulgarian, as a result of which the language underwent intensive influence from Turkish. This circumstance later determined the specific nature of Bulgarian–Russian lexical contacts, since borrowings perceived in Russian as Bulgarian often have a complex, multistage history of origin.

The lexical composition of the Bulgarian language includes a substantial layer of borrowings of Turkic, as well as Arabic and Persian origin, which entered Bulgarian through Ottoman Turkish. In Bulgarian, these elements underwent active adaptation, including morphological and word-formational reworking. On Bulgarian linguistic ground, numerous hybrid formations emerged in which Turkic lexical bases were combined with Bulgarian derivational affixes, cf. hybrid formations with a Turkic base and Bulgarian word-forming elements: *haznetrin* <treasurer> (< Turkic *hazne*), *chorbadzhiya* <householder, wealthy head of a household> (< Turkic *çorba*), *bahchiya* <gardener> (< Turkic *bahçe*), *kaduna* / *kadina* <woman, wife> (< Turkic *kadın*), *balduz* <wife's sister> (< Turkic *baldız*), *baklin* <shop owner> (< Turkic *bakkal*) [1].

This fact is of fundamental importance for the etymological interpretation of Bulgarianisms in the Russian language. In a number of cases, it is difficult to determine unequivocally whether a borrowing represents a direct Bulgarianism or the result of Bulgarian mediation in the transmission of Turkic vocabulary. In the dictionary by Z. Barbolova [1], cases are recorded in which derived forms are absent from Turkish dictionaries but function in Bulgarian: *dolapchiya* (< *dolap*) <a worker operating a fulling machine; a fulling-mill worker>, *tepavichar* <a worker employed at a fulling mill>, *duplachiya* <a worker engaged in secondary (double) textile processing; a textile worker performing duplicating treatment>, which indicates the formation of these units on Bulgarian linguistic ground.

The multistage borrowing model (Turkic → Bulgarian → Russian) is particularly characteristic of vocabulary related to everyday life, ethnographic realities and socio-economic relations, which easily enter living speech and do not require literary codification. This group includes lexemes of the everyday and socio-economic sphere: *chorbadzhiya* <a wealthy householder; a prosperous head of a household>, *baklin* <a shop owner; a shopkeeper>, *bahchiya* <a gardener>, *haznetrin* <a treasurer>, *balduz* <a wife's sister>, attested in Bulgarian as hybrid formations and potentially serving as sources of secondary borrowings.

A special role in the actualisation of Bulgarian vocabulary in the Russian language was played by the Russo-Turkish wars of the nineteenth century, above all the war of 1877–1878. This period was

characterised by a growing interest of Russian society in the fate of the Bulgarian people and in the Balkan region as a whole. A telling example of Bulgarian borrowing is the word *беженец* /*bezhenets* <a refugee>, which entered the Russian language precisely during this historical period [8]. Contexts of journalism and fiction from the early twentieth century demonstrate the gradual neutralisation of its expressive colouring and its consolidation in the general language norm.

After the revolutionary events of 1917, a significant part of the Russian émigré population found itself on the territory of Bulgaria. Despite prolonged residence in a Bulgarian-speaking environment, most émigrés did not strive to actively master the Bulgarian language, which can be explained by an orientation toward preserving the Russian language and cultural identity. Nevertheless, certain Bulgarian lexical elements penetrated the everyday speech of émigrés, primarily of an ethnographic and бытовой nature, including *чорбаджия* /*chorbadzhiya* <wealthy householder; a prosperous head of a household>, *храна* /*khrana* <food>, *пипер* /*pepper* <pepper>, *печалба* /*pechalba* <profit; gain>, *пазарлык* /*pazarlyk* <bargaining; haggling>, *надница* /*nadnitsa* <a daily wage>, as well as *читалище* /*chitalishte* <a community cultural centre>, *механа* /*mehana* <a traditional tavern; an inn> and *тесняк* /*tesnyak* <a member of the “Narrow Socialists”> [4]. These units are attested mainly in memoir literature and retain a marked national-cultural colouring, serving to localise the described reality.

In the Russian language, Bulgarianisms often function as exotisms, performing a stylistic function of creating an image of an alien cultural reality. They are especially actively used in fiction when depicting the Balkan environment. At the same time, a distinction is made between literary exotisms recorded in dictionaries and non-literary ones known to a limited circle of readers, the latter being represented primarily in memoir and diary literature of the Russian emigration.

Thus, Bulgarianisms in the Russian language are formed as a result of prolonged and multilevel language contacts involving both direct borrowings and mediated influences through the Bulgarian language, which underwent strong Turkic interference. Their functioning is determined by historical, social and cultural factors and is characterised by a limited sphere of usage, ethnographic marking and predominantly stylistic load. In this process, the Bulgarian language acts not only as a source but also as an intermediary, which necessitates consideration of multistage borrowing models in etymological and lexicological analysis.

Bibliography:

1. Barbolova, Z. *Rechnik na tursko-balgarskite hibridni sashtestvitelni imena* [Dictionary of Turkish–Bulgarian Hybrid Nouns]. Sofia: Marin Drinov Publishing House, 2013. 454 pp.
2. Bernstein, S. B. *Bulgarian–Russian Dictionary*. Moscow: State Publishing House of Foreign and National Dictionaries, 1953.
3. Bragina, A. A. The Foreign Remains Foreign: On the Stylistic Role of Borrowings. *Russian Speech*, no. 4, 1981.
4. Gadimova, D. A. On Bulgarianisms in the Russian Language // In *Foreign Language Education in Contemporary Realities: Problems and Vectors of Development*. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 55th anniversary of Kazan State Power Engineering University (Kazan, 9–10 November 2023). Kazan: Kazan State Power Engineering University, 2023, pp. 38–42.
5. Marinova, E. V. *Foreign Vocabulary of the Modern Russian Language*. Moscow: Nauka, 2012.
6. Matveeva, I. V. *From the Life of Russian Emigration in Bulgaria*. Slavic Almanac, 2005.
7. Shakhmatov, A. A. *Essay on the Modern Russian Literary Language*. Leningrad, 1925.
8. Ushakov, D. N., ed. *Explanatory Dictionary of the Russian Language*. Moscow, 1935–1940.
9. Vompersky, V. P. *Pyotr Mikhailovich Bitsilli: Life and Scholarly Path*. In *Selected Works on Philology*. Moscow: Nasledie, 1996.

УДК 81'27:811.161.1:811.512.162

YOUTH SLANG IN THE BILINGUAL ENVIRONMENT OF BAKU: A SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS OF HIGH SCHOOL STUDENTS' SPEECH

Maharramova-Aghayeva G.A.

PhD, associate professor

Baku Slavic University

Baku, Azerbaijan

e-mail: guney.maharramova.a@bsu-uni.edu.az

orcid.org/0000-0002-5156-8101

Abstract: This article presents a sociolinguistic analysis of youth slang in a Russian-Azerbaijani bilingual environment, based on a survey of high school students in Baku. The results demonstrate the active use of slang in informal communication, the prevalence of code-switching, and the development of hybrid slang forms influenced by Russian, Azerbaijani, and English. It is concluded that youth slang in this bilingual urban environment serves both communicative and social-identification functions, reflecting the dynamic processes of language contact.

Key words: youth slang, bilingualism, sociolinguistics, language contact, code-switching, schoolchildren, Baku

Introduction and Literature Review. Contemporary urban environments are characterised by extensive linguistic and cultural interaction, particularly evident in youth speech. Baku represents a unique sociolinguistic environment where Russian and Azerbaijani have coexisted and actively interacted for an extended period [6]. The processes of globalisation and digital communication have introduced English as an additional influence, significantly affecting the formation of youth slang.

Youth slang has attracted scholarly attention for its dynamism, expressiveness, and sensitivity to social, cultural, and technological changes. As a dynamic lexical system, youth slang reflects processes of social stratification, group identification, and linguistic innovation [8]. In bilingual environments, slang acquires additional characteristics related to language choice, interference, and code-switching [5]. Code-switching refers to the conscious or spontaneous transition between languages within a single utterance or discourse and is associated with pragmatic and social factors of communication [9; 7]. The theory of urban bilingualism is central to this study, positing that multilingual urban environments foster the emergence of hybrid language practices.

Of significant importance to this study are the provisions of the theory of urban bilingualism, which holds that multilingual urban environments contribute to the emergence of hybrid language forms and mixed speech practices [10]. In such settings, adolescent communication becomes a site for active linguistic experimentation, with weakened literary norms and rapid dissemination of innovations. Digital communication, particularly through social networks and instant messaging, accelerates lexical diffusion and amplifies English's influence on local language systems [11]. Despite existing research on the linguistic situation in Azerbaijan, youth speech, and bilingualism [1; 2; 3], the slang of high school students in Baku remains underexplored. This gap defines the purpose of the present study. [1; 2; 3], the slang of high school students in Baku remains insufficiently studied to date, which determines the purpose of this study.

The objectives of the study include:

- identifying the frequency of slang use among teenagers;
- determination of source languages of slang units;
- analysis of spheres and communicative situations of slang use;
- description of forms of linguistic interaction and code switching.

Research Material and Methodology. The study was based on data from a sociolinguistic survey conducted among students in grades 9-11 at comprehensive schools in Baku. Forty-seven respondents participated. The anonymous survey included both closed- and open-ended questions to identify respondents' language preferences, the frequency of slang use, and examples of slang units in Russian and Azerbaijani.

The following methods were used in the study:

- questionnaire as the primary method of collecting empirical data;
- quantitative analysis to identify frequency trends;
- qualitative analysis of slang units;
- descriptive method;
- sociolinguistic analysis, which enables the identification of connections between linguistic behaviour and social factors.

Study results. The survey results showed that the overwhelming majority of respondents regularly use slang in everyday communication. The most common areas of its use are chatting with friends (85.1%), messaging (4.3%), social media (4.3%), and computer games (2.1%)—moreover, a significant 3.1. Types of slang in high school students' speech: a proportion of schoolchildren report using slang in both Russian and Azerbaijani, demonstrating the bilingual nature of adolescent speech.

3.1. Types of slang forms in the speech of high school students. Analysis of the questionnaire data revealed that youth slang among Baku high school students includes not only borrowed lexical items (e.g., rofl, cringe, hype, vibe, trash, crush, etc.) but also complex forms of linguistic interaction. Hybrid and mixed slang constructions are particularly prominent, and their use is closely associated with code-switching mechanisms typical of bilingual and multilingual communication. Among these, hybrid and mixed slang constructions occupy a specific place. To systematise the material identified in the study, a typology of slang forms was developed and is presented in Table 1. Their functioning is closely linked to the code-switching mechanisms characteristic of bilingual and multilingual communication.

To systematise the material identified in the study, we developed a typology of slang forms, presented in Table 1.

Table 1. A Typology of Slang Forms

A Type of slang form	Characteristics	Samples (from the survey's data)	Linguistic mechanism
Hybrid lexems	A combination of a foreign-language stem with affixes of the host language	Лайкл-ла, хайп-л, зачилить-ся	Morphological adaptation
Mixed forms	Combinations of words from different languages in one statement	Норм вариантд, full dər's idi	Intra-phrase code-switching
Mixed sentences	Alternation of languages at the sentence level	Я ему сказал, что bu gün vaxtım yoxdur.	Interphrase code-switching

To systematise the material identified in the study, a typology of slang forms was developed and is presented in Table 1. For example, in the case of lexemes from three languages – Azerbaijani, Russian and English: Mənə bu drama full замквар gəldi.

3.2. Analysis of the use of hybrid and mixed forms.

In the scientific literature, hybrid forms are defined as lexical units that combine elements of different languages at the level of the root and affixation, or at the level of the word-formation model [4]. In the present study, hybrid forms represent constructions in which a foreign-language base is adapted to the grammatical norms of one of the contacting languages. For example, constructions such as *xaypli* and *laykladım* demonstrate the incorporation of a foreign-language root into the grammatical paradigm of

Azerbaijani. Such forms attest to the deep integration of slang units into the speakers' linguistic system and the productivity of word-formation mechanisms in adolescent speech.

Mixed constructions are utterances within which linguistic elements alternate without morphological adaptation. Unlike hybrid forms, mixed constructions are most often realised at the level of phrases or sentences and result from spontaneous code-switching. Examples such as *the norms danışdı, пружол еләмәк, задасим эту убое* illustrate intraphrasal code-switching, which, according to J. Gumperz's theory, serves a pragmatic function and contextualises as a means of contextualising the utterance [9]. From the perspective of M. Myers-Scotton's model, such constructions can be interpreted as manifestations of matrix language [7], which is most often used in Azerbaijani. At the same time, Russian and English are used as embedded codes to enhance expression or to nominate new realities. The questionnaire survey revealed the following:

- 1) Hybrid and mixed designs are perceived by respondents as “natural” and “convenient”, which indicates their functional motivation.
- 2) Teenagers do not perceive the use of mixed forms as a deviation from the norm; on the contrary, it is considered a natural element of everyday communication, which indicates the formation of a stable bilingual slang practice.

From the above, it follows that the use of hybrid and mixed constructions performs not only a communicative but also a social-identification function, allowing adolescents to mark their belonging to a certain age and cultural group.

Thus, hybrid and mixed slang forms in the speech of high school students in Baku represent a systemic phenomenon shaped by code-switching mechanisms and the characteristics of the urban bilingual environment.

Discussion. The results are consistent with studies on youth speech in bilingual urban spaces. Slang in the speech of high school students in Baku serves not only as a means of informal communication but also as an essential element in constructing social identity. In other words, the use of slang allows adolescents to create their own linguistic identity, distinguishing them from the older generation, and also to demonstrate their belonging to a particular community.

Active code-switching confirms the functional nature of bilingual communication. The influence of the digital environment enhances interlingual contact. It facilitates the incorporation of English-language elements into local slang, which is consistent with general trends documented in modern sociolinguistic research.

In Baku, slang serves as a unique intersection of languages, where processes of borrowing, adaptation, and hybridisation are observed. These processes are consistent with general trends described in studies of urban bilingualism and youth speech, but they also exhibit distinct regional specificities.

Conclusion. The study showed that the youth slang of Baku high school students develops in the context of active interaction between Russian, Azerbaijani, and English. Slang is characterised by high variability, hybridity, and functional orientation. Code-switching is a typical feature of adolescent speech and reflects the dynamic processes of language contact in an urban bilingual environment.

Bibliography:

1. Абдуллаев Р.С. Естественный билингвизм русскоговорящего населения Азербайджана (на основе русского и азербайджанского языков) // Политическая лингвистика, 2023, № 3 (99), с. 136-144.
2. Алиева Б.Б. Билингвизм и диглоссия в Азербайджане // Philology, 2017, № 8 (17), с. 56-59.
3. Богданова А.Ю. Особенности развития билингвизма в Азербайджане // Молодой ученый, 2022, № 22 (417), с. 578-579.
4. Гадимова Дж.А. О славянских слвоах-гибридах // Актуальные вопросы современной лингвистики: Тихоновские чтения: Материалы Международной научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения профессора А.Н. Тихонова, 2-4 ноября, 2021 г. Ч. 1. М., 2021, с. 107-111.

5. Зурабова Л.Р. Переключение кодов в условиях двуязычия: становление области лингвистических исследований // Теоретическая и прикладная лингвистика, 2020, № 6 (1), с. 48-61.
6. Магепрамова-Агаева Г.А. Русский язык в Азербайджане: *lingva-franca* или часть культуры? // *Təkrarlanan mədəniyyətlərdə prototiplər və mədəniyyət genomları. Beynəlxalq elmi konfrans*, 20-21 aprel 2017. Bakı. URL: www.academia.edu/33997243/Conferencebook_Baku_2017.
7. Майерс-Скоттон К. Рамочная модель матричного языка и переключение кодов в речи билингвов // Вестник Челябинского государственного университета. 2021. № 7 (453). Филологические науки. Вып. 125, с. 100-109.
8. Barker, G. The Social Functions of Language // *A Review of General Semantics*. Vol. 2, № 4, 1945, pp. 228-234.
9. Blom, J.P., Gumberz, J.J. Social Meaning in Linguistic Structure: Code-switching in Norway // *The Bilingualism Reader* / ed. by L. Wei. New York: Routledge, 2000, pp. 111-136.
10. Koll-Stobbe, A. Information and Hybridization of Speech Practices: Polylingual Meaning-Making across Domains, Genres, and Media. Berlin: Peter Lang Group AG, 2019, 266 p.
11. Tagg C. Exploring digital communication: Language in Action. London: Routledge, 2015, 300 p.

УДК 81

К ПРОБЛЕМЕ СТРОЕВОЙ ЕДИНИЦЫ ТЕКСТА

Мамедов Насирага

доктор филологических наук,
профессор кафедры Общего языкознания
Бакинского славянского университета
Баку, Азербайджан
e-mail: nesiragam@bk.ru
orcid id: 0009-0009-3592-3028

Abstract. The article examines the structural unit of the text as an object of linguistic research. Two distinct approaches are identified: the first encompasses studies in which the structural unit of the text is correlated with a “group of sentences”. The second approach considers a “group of sentence groups” to be the primary unit of text. The identification and study of sentence groups proceed from the sentence to the group – that is, from the structural unit to the whole. The integration of complex syntactic wholes is interpreted as a complex unit. The functioning of this complex unit is based on the interaction of sentence groups which are unified by a specific meaning and reveal various aspects of objects and phenomena. Every sentence acquires a unique interpretation within specific communicative conditions. Functional indicators are fundamental to its characterization: the sentence is transformed into an utterance. In this process, the actualization of semantic material – namely, the identification of the theme and rheme of the utterance – is essential. Based on the tenets of the communicative-semantic theory of utterance, we regard the text as a dynamic structure created by the speaker (writer) in accordance with their communicative strategy.

Keywords: текст; строевая единица; сложное синтаксическое целое; предложение; высказывание; актуализация.

На современном этапе в лингвистической теории текста выделяются два основных объекта исследования: целое речевое произведение, т. е. текст в широком смысле слова и микротекст, т. е. строевая единица текста [1; 6]. Необходимость изучения микротекстов признается практически всеми исследователями. Считается, что на пути к более полному осмыслению текста определение и изучение его строевой единицы имеет одно из ведущих значений. Более

того, в практике лингвистического анализа считается возможным рассмотрение не целого текста, а его фрагмента.

Описание строевой единицы текста зависит от решения двух взаимосвязанных вопросов: о внутреннем строении и критериях целостности языковой единицы и вытекающего из него вопроса о выделении, определении границ текстовой единицы. Если все то, что сегодня представляется в качестве конститутивной единицы текста, попытаться сгруппировать, опираясь на представление о ее внутренней структуре, можно выделить два подхода. Первый объединяет исследования, в которых строевая единица текста соотносится с «группой предложений». Второй в целом сводится к тому, что в качестве единицы текста рассматривается «группа групп предложений» [8, с. 71].

В рамках первого подхода можно выделить общие моменты в понимании текстовой единицы. «Группа предложений» как строевая единица текста определяется «как сложное структурное единство, состоящее более чем из одного самостоятельного предложения, обладающее смысловой целостностью в контексте связной речи и выступающее как часть завершенной коммуникации» [1, с. 69]. Следует отметить, что для различных исследователей значимость перечисленных характеристик неодинакова, особенно при решении вопроса об определении границ «группы предложений». Авторы концепций обращаются как к ведущей только к одной из этих характеристик.

Таким образом, в рамках первого подхода строевая единица текста – это «группа предложений», определяемая и выделяемая с точки зрения формальных или семантических характеристик. Все эти единицы объединяет не столько то, что это группа предложений, сколько то, что выделение группы, ее изучение ведется в направлении от предложения к группе, а не от целого текста к его единице.

В рамках второго подхода в качестве строевой единицы текста рассматривается семантико-синтаксическая единица, находящаяся иерархически на более высоком уровне, нежели группа предложений. История данного вопроса, по сравнению с историей вопроса о сложном синтаксическом целом, представлена обозримым количеством работ, так как исследование этой проблемы началось сравнительно недавно. По мнению Н.В.Малычевой, в работе которой дан обзор большинства работ, посвященных комплексной единице, интерпретация состава этой единицы зависит прежде всего от того, что принимается лингвистами за единицу членения и организации рассматриваемого комплекса [4]. В зависимости от этого комплексная единица трактуется как объединение абзацев или как объединение сложных синтаксических целых. В то же время, независимо от терминологии и занимаемой позиции, все исследователи подчеркивают, что в основе функционирования этой единицы лежит взаимодействие групп предложений, которые объединяются по определенному смысловому признаку.

Комплексная единица – это семантико-синтаксическая конструкция, тесно связанная с «группой предложений», но отличающаяся от нее как структурно, так и по характеру сообщения. Поэтому определить комплексную единицу – это значит выявить признаки, отличающие ее от «группы предложений». Структурное отличие очевидно: комплексная единица представляет собой сочетание различных «групп предложений» (так или иначе сочетаемых между собой по смыслу), правомерно добавить, что не только сочетание «групп», но и разных сочетаний «групп предложений» и самостоятельных предложений. В функциональном плане различие между «группой предложений» и комплексной единицей состоит в объеме передаваемых ими сообщений, тематической завершенности последней [2, с. 164].

Необходимо подчеркнуть, что роль текстового сегмента как семантико-синтаксической единицы текста чрезвычайно важна. Отдельные предложения, лежащие в основе синтаксической и смысловой структуры текста, передают относительно законченную мысль, т. е. они фиксируют какой-то минимальный отрезок внешнего мира. Сверхфразовое единство, состоящее из ряда таких предложений, дает более глубокую, детальную характеристику объекту или явлению, описываемому автором. Однако эта характеристика дана как бы в одной

проекции, т.е. односторонне, монопланово. Функцию многосторонней, объемной мотивации объектов и явлений выполняет текстовый сегмент (комплексная единица). Это его свойство определяется составом входящих в него сверхфразовых единств, раскрывающих различные стороны объектов, образов, явлений и т. д. Насколько значение, передаваемое отдельным предложением, абстрактно и трудно соотносимо с конкретным денотатом, настолько значение, выражаемое текстовым сегментом, конкретно и легко соотносимо только с одним описываемым явлением.

Принять эту точку зрения не представляется возможным по следующим соображениям: понятие «объем содержания» (т. е. большая или меньшая раскрытость темы) абстрактно, если оно не рассматривается в соотношении с целями и задачами коммуникации. Следовательно, это понятие не является достаточно показательным для противопоставления «группы предложений» и «группы групп предложений», для утверждения, что комплексная единица является строевой единицей текста, а группа предложений – строевой единицей комплексной единицы. Тем более, что «сверхфразовое единство, являясь полусамостоятельной единицей высказывания, не обладает законченностью, свойственной тексту. Но как единица текста оно может приобретать коммуникативную значимость, почти равную коммуникации» [1, с.11].

Итак, если в работах, объединенных в рамках первого направления, огромное внимание уделяется способам выделения «группы предложений» из контекста, то в работах второго – все внимание сосредоточено на способах объединения группы предложений в комплексную единицу. Во втором случае в основе объединения лежит принцип семантического родства предложений, входящих в комплексную единицу, хотя, как уже отмечалось, понятия тема, смысл, содержание, ведущие для семантического направления, остаются еще недостаточно раскрытыми даже для «группы предложений».

Г.А.Золотова справедливо отмечает: «Представляемые таким образом построения большие, чем предложения, не убеждают окончательно в том, что в них выявлены структурные элементы текста. Дело не только в том, что остаются непреодоленными практически трудности членения текста. Дело в некоторых принципах. Выделяясь из целого, его конститутивные части, или элементы, должны оставаться носителями каких-то свойств целого, составляющих его существенные характерные признаки» [2, с. 338]. Мысль о том, что конститутивные единицы текста обладают его важнейшими признаками, являются исходным пунктом практически всех работ. Однако на практике не только не учитываются свойства целого текста при выделении его единиц, но и сама единица рассматривается как результат объединения нескольких предложений.

Как известно, на первых этапах между понятиями связная речь – текст – микротекст (сложное синтаксическое целое, группа предложений и т. д.) устанавливается знак равенства. Микротекст определялся как максимальная синтаксическая единица. Осмысление группы предложений шло в направлении: предложение – группа предложений, а все внимание исследователей было сосредоточено на средствах связи между отдельными предложениями (это истоки первого подхода). Затем в лингвистике начался поворот в сторону функционального подхода к языку, при котором основным объектом изучения является речь, рассматриваемая как один из видов деятельности, включаемой в более широкую систему деятельности в качестве одного из компонентов. В связи с этим, объект, воспринимаемый на первых порах синкретично, проявляется более четко, а именно, как уже отмечалось выше, начинают выделяться два объекта исследования – текст, микротекст. Однако направление изучения осталось прежним: от строевой единицы к целому. А значит и существенные признаки целого выводились из признаков, определяющих микротекст (строевую единицу текста). Что же касается определения микротекста, то здесь, как известно, много противоречий.

Основной единицей исследования текста широко принято считать высказывание [7]. Однако этот термин в настоящее время начал столь стремительно терять свое специфическое значение, что под ним стали понимать даже целый текст, не говоря уже об отдельных частях

текста (главах, параграфах, абзацах, микротекстах). Для разграничения терминов высказывание и текст О.И.Москальская считает целесообразным употреблять понятие развернутого высказывания. В данном случае развернутое высказывание противопоставляется предложению-высказыванию и предложению – конституенту высказывания [6, с. 16-17]. Такое понимание опирается в основном на идеи функционального синтаксиса Пражской лингвистической школы.

В лингвистической литературе бытует также понятие сложное высказывание. Опираясь на это понятие, исследователи сосредоточивают свою внимание на выявлении связи между высказываниями, на определении логических структур мышления, представленных в тексте. Итак, в теории текста центр тяжести подчас переносится с понятия высказывания на понятие развернутого или сложного высказывания. Из функциональных характеристик высказывания особо выделяется темо-рематическая структура [9, с. 4], из семантических – логико-семантический тип связи. Между тем, функциональные свойства высказывания, важные с точки зрения коммуникативной теории речевой деятельности, изучаются не в теории высказывания, а в той области лингвистики, которая получила название прагмалингвистики или прагматической теории предложения. Представляется, однако, нецелесообразным изучать функциональную природу предложения в двух аспектах: в аспекте прагматической теории предложения и в аспекте лингвистической теории текста. Все его функциональные признаки можно было бы объединить в понятие высказывания, оставив за предложением структурно-семантические свойства. В этом случае не было бы необходимости пользоваться нерасчлененным термином предложение-высказывание, тем более, что эти две единицы далеко не всегда совпадают друг с другом. Необходимость изучения высказывания как единицы, отличной от предложения, отмечается также в русле психолингвистических исследований [3].

Изучая предложение как единицу номинации, мы можем рассматривать его свойства в парадигматическом аспекте как предикатно-аргументные рамки, развертываемые за счет добавления других семантических элементов. Здесь мы основываемся на онтологической природе языковых моделей предложения. Но любое предложение функционирует в конкретных условиях коммуникации. Для его характеристики основными являются функциональные показатели: предложение превращается в высказывание [5]. Здесь оно располагается в одном ряду с непредложенческими структурами. Непредложенческие структуры-высказывания не обладают теми признаками, которые характеризуют предложение как структурно-семантическую единицу, ибо их структурация и семантика – это явления другого уровня, чем предикатно-аргументная рамка и ее семантические осложнители.

Каковы же те критерии, которыми следовало бы пользоваться при освещении высказываний как единиц реального (письменная форма коммуникации) или потенциальная (устная форма) текста? Прежде всего, всеми признанный критерий темо-рематической подачи информации. Следующим должен быть критерий выделения (подчеркивания) ремы или темы и, наконец, критерий вычленения темы или ремы, т. е. процесса, в результате которого имеют место тематические либо-же рематические компоненты. Выделение этого ряда критериев основано на положениях Пражской школы функционального синтаксиса, однако в соответствии с современными достижениями семантического синтаксиса функциональные элементы высказывания выделяются не на уровне синтаксических элементов (членов предложения), а на уровне семантико-синтаксических (номинативных) элементов.

Другая группа признаков высказывания может быть выделена на основании учета логических фигур мышления, воспроизводимых говорящим в языковой форме. Из особых логических структур в грамматике текста широко рассматривается пресуппозиционно-утверждающая структура. Очевидно, к ней можно добавить и две другие логические структуры: условную и структуру тождества.

Наконец, третий параметр, важный для характеристики высказывания, – это учет тех коммуникативных речевых действий, результатом которых является высказывание. Все эти

положения легли в основу теории коммуникативно-семантических типов высказывания, которая позволяет учесть все функционально-семантические характеристики высказывания. Рассматривая текст как целевое речевое произведение, исследователи обычно уделяют основное внимание проблеме выделения единиц. Наиболее широко распространенными являются термин и понятие сверхфразового единства. Однако и теоретики синтаксической науки, и представители текстологического направления стремятся подчеркнуть главным образом его структурно-семантические признаки, которые роднят его с предложением, а, следовательно, позволяют считать сверхфразовое единство единицей синтаксической, хотя и большей, чем предложение. Есть, однако, и другой подход к анализу текста: не с позиций его расчленения, а с позиций его создания, порождения. В этом случае внимание исследователей сосредоточено на изучении связи между отдельными единицами текста. Выявляя семантику соединения, они здесь опираются на структурно-семантические признаки предложения. При этом задаются статические системные единицы – предложения, а динамический аспект должен локализовать их связи, сцепления.

Коммуникативная лингвистика позволяет по-новому подойти к теории создания текста. При этом понятие текста включает и письменную, и устную форму. Исходя из положений коммуникативно-семантической теории высказывания, мы рассматриваем текст как динамическую структуру, создаваемую говорящим (пишущим) в соответствии с его коммуникативной стратегией. Исходным при таком подходе является не предложение, т. е. структурно оформленная единица, а тот номинативный (семантический) материал, который говорящий (пишущий) аранжирует в соответствии со своим коммуникативным замыслом. В этой связи совершенно справедливым представляется мнение И.П.Сусова о том, что основным текстообразующим фактором является интенция говорящего [9, с. 101]. Анализируя готовые тексты, мы имеем дело с уже готовой коммуникативно-значимой аранжировкой семантического материала, поэтому задача исследователя заключается в том, чтобы вскрыть тот динамический процесс, который лежит в основе семантического развертывания данного текста.

Таким образом, если считать, что недостатки в определении единицы появляются в результате того, что при ее выделении и осмыслении не учитываются существенные признаки целого, т. е. текста, то изучение единицы следует начинать с определения того, какие именно свойства целого должны быть присущи единице. Кроме того, тезис о том, что конститутивные части должны оставаться носителями свойств целого, не является общепринятым и нуждается в теоретическом обосновании.

Библиография:

1. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва: Наука, 1981. 139 с.
2. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. Москва: Наука, 1982. 368 с.
3. Леонтьев, А.А. Признаки связности и цельности текста // Лингвистика текста. Москва, 1974. ч. I, с. 167-178.
4. Малычева, Н.В. Текст и сложное синтаксическое целое: системно-функциональный анализ. Ростов-на-Дону: АПСН, 2003. 180 с.
5. Мамедов, Н.Ш. Текст и языковая коммуникация. Баку: Мутарджим, 2019. 252 с.
6. Москальская, О.И. Грамматика текста. Москва: Высшая школа, 1981. 183 с.
7. Падучева, Е.В. Высказывание и его соотносительность с действительностью. Москва: Наука, 1985. 271 с.
8. Пешкова, Н.П. Семантика и смысл текста (экспериментальный подход к теоретическим проблемам) // Вестник Челябинского гос. ун-та. № 15 (370). Филология. Искусствоведение. 2015. Вып. 96. с. 69-77.

9. Слюсарева, Н.А. Категориальная основа тема / рематической организации высказывания – предложения // Вопросы языкознания, 1986. № 6, с. 3-15.
10. Сусов, И.П. Значение и смысл речевых образований. Калинин: КГУ, 1979. 173 с.

УДК 37.091.33:811.162.3

РАЗВИТИЕ НА ЕЗИКОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧРЕЗ СЪВРЕМЕННИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА

Бойкова Лариса

доктор по филология, доцент
Комратски държавен университет
Република Молдова
e-mail: larisaboikova@yandex.ru
orcid.org/0000-0002-6045-1853

Abstract. This article explores the use of contemporary pedagogical technologies in the teaching of Bulgarian language and literature. The study focuses on the integration of game-based learning and critical thinking development strategies as effective tools for increasing learners' motivation and engagement. The paper outlines a set of instructional methodologies and didactic techniques designed to develop orthoepic, lexical-phraseological, orthographic, and punctuation competence. Based on the analysis of pedagogical practice, the study demonstrates that interactive teaching approaches foster sustained cognitive interest, support the development of universal learning skills, and contribute to improved educational outcomes in Bulgarian language education.

Keywords: pedagogical technologies, game-based learning, critical thinking, Bulgarian language education, functional literacy, interactive teaching

Съвременните социални трансформации и новите изисквания към образователната система налагат преосмисляне на традиционните подходи в преподаването. Актуализацията на учебните програми поставя акцент върху формирането на компетентности за речево взаимодействие, развиване на умения за работа с информация и изграждане на способности за самостоятелно учене. В този контекст основната цел на обучението по български език и литература се трансформира от натрупване на енциклопедични знания към подготовка на учениците като самостоятелни субекти на образователната дейност.

Съвременната образователна парадигма изисква прилагането на активни методи на обучение, които да стимулират познавателната активност на учащите и да създават условия за ситуация на успех за всеки обучаем [4]. Във връзка с това нараства интересът към педагогическите технологии, които интегрират информационно-комуникационните технологии, метода на проектите, проблемното обучение, многостепенното обучение, игровите технологии, кейс-технологиите и технологиите за развитие на критичното мислене.

Игровите технологии в образованието се основават на концепциите на Л. С. Виготски за ролята на играта в психическото развитие на детето, теорията на А. Н. Леонтиев за дейностния подход и изследванията на Д. Б. Елконин върху социалната природа на играта [2]. Според тези автори игровата форма на взаимодействие създава оптимални условия за активизиране на познавателната дейност и развитие на творческите способности.

Технологията за развитие на критичното мислене се базира на концепцията за личностно-ориентираното обучение, при което ученикът е поставен в центъра на образователния процес. Критичното мислене се дефинира като способност за анализ, оценка и интерпретация на информация, формиране на обосновани съждения и аргументация на собствената позиция [1].

Игрови технологии в обучението по български език и литература

Игровите технологии представляват система от дидактически средства, реализиращи игрова форма на взаимодействие между педагога и обучаемите чрез определен сюжет (игри, спектакли, делови разговори), при който образователните задачи се интегрират в съдържанието на играта [4]. В образователния процес се използват занимателни, театрализирани, делови, ролеви и компютърни игри.

Функционалният анализ показва, че правилно организирани игри:

- тренират паметта и спомагат за изработване на речеви умения и навици;
- стимулират умствената дейност, развиват вниманието и познавателния интерес;
- преодоляват пасивността на учениците и създават положителна мотивация.

Игрови задачи за отработване на ортоепични норми

Ефективен метод за отработване на произносителните норми представлява упражнението «Състави текст и озвучи го». Методиката включва предоставяне на набор от думи с трудно произношение (например: свръхчувствителен, безсмислен, извънреден, прегръдка, разгръщам, междуконтинентален, самоусъвършенстване, съчленяване, разчувствувам), които учениците трябва да включат в свързан текст и да прочетат със спазване на ортоепичните норми. Вариант на задачата предполага съставяне на текст на зададена тема с използване на лексика от учебния речник.

Упражнението «Покани на обяд» насочва учениците към озвучаване на меню, съдържащо думи с трудно произношение (кюфтета, чорба, шарлан, луканка, пърленка, шкембе, пастърма, сърми, гювеч, качамак, пататник, кебапчета, мусака), като по този начин се създава автентична комуникативна ситуация.

Лексикално-фразеологични игри

Играта «Познай» се реализира в отборен формат, където участниците рисуват фразеологизми за определен временен интервал, а съотборниците трябва да ги разпознаят. Методът активизира визуалната памет и разширява фразеологичния запас.

Играта «Преводач» цели превеждане на диалектни, професионални и остарели думи на съвременен български език. Например, при работа с портрет на непозната красавица учениците идентифицират архаичните названия на части от тялото (лик, образ, скръбели, зеница, вия, плещи, дла, шуйца, десница, чрево, перст, персти) и ги съпоставят със съвременните лексеми.

Игрите «Кой по-бързо?» и «Търг» стимулират бързото припомняне на фразеологични обороти с определени думи (глава, крака, нос) или с названия на животни, птици и насекоми. Примери за валидни български фразеологизми: губя си главата, имам глава на раменете си, влизам в главата (на някого), не ми побира главата, навеждам глава, оставам на крака, не чувствам краката си, вдигам се на крака, виря нос, пъхам си носа (където не ми е работа), за носа, под носа ми, усещам с носа си, хитър като лисица, работя като вол, мълча като риб, гледам като теле в железница, куче влачи, диря няма, ранна птица, черна овца (преносно, макар не птица), свил гнездо, птичка ми каза, пеперуди в стомаха, като котка с вързана опашка, бърз като заек.

Игрови задачи за отработване на орфографски и пунктуационни норми

Методът «Меко кацане» представлява интерактивно упражнение с топка, при което учителят задава въпрос, а учащите, хванал топката, отговарят. При верен отговор ученикът заема мястото си, при грешен – продължава да стои. Методът е приложим при изучаване на спрежението на глагола и други орфографски правила.

Играта «Третият е излишен» развива аналитичните способности чрез идентифициране на дума, която не съответства на определено правило или част на речта. Примери: сред думите *горещ, могъщ, площ* излишна е *площ* (съществително, докато другите са прилагателни); сред *зрител, пътеводител, добродетел* – *добродетел* (съществително женски род, докато другите са мъжки род на –*тел*)

Дидактическата игра «Помогни на Петър Грешков» използва метода на учебните грешки. Учениците анализират грешни обяснения на правилата и аргументират правилните варианти:

- 1) В думата *майка* Петър Грешков е написал *майка* с **и** вместо с **й**. Съгласни ли сте с Петър?
- 2) Думата *невидим* Петър Грешков написал разделно *не видим*. «Тази дума, – каза той, – може да се замени с отрицание – не се вижда». Защо той не е прав?
- 3) Думата *небрежно* в тетрадката на Петър е написана разделно *не брежно*. «Не с прилагателните се пише разделно», – заяви Грешков.
- 4) *Расчисти* Петър написа с буква *с*. Той разсъждаваше така: «Ако коренът започва с беззвучна съгласна, пише се *с*». Прав ли е той?

Методът «Лингвистически футбол» представлява интерактивна проверка на знанията, при която ученикът «защитава вратата» (дъската), отговаряйки на въпроси на класа. Оценката се формира на база броя верни отговори от десет възможни въпроса.

Приемът «Блъф-клуб» (цифров диктант) позволява бърза диагностика на степента на усвояване на материала. Учениците маркират с 1 (съгласие) или 0 (несъгласие) твърдения относно езикови факти, след което следва колективна проверка и анализ на грешките. Примери за твърдения: 1) Думата «пунктуация» произлиза от «пунктуален». (Не) 2) В изречението «Скоро ще бъде лято» в граматическата основа няма сказуемо. (Не.) 3) В изречението «Ние живеем в град, в който има много нови красиви сгради» има определения. (Да) 4) Подчиненото изречение може да стои само след главното. (Не) 5) Независимото изречение в състава на сложносъставното се нарича главно. (Да)

Технологии за развитие на критичното мислене

Данната технология позволява диференциран подход към обучението: силните ученици развиват таланта си, учениците със средни способности постигат нови положителни резултати, а учениците с недостатъчна мотивация попадат в ситуация на успех.

Структурата на критичното мислене включва: проявяване на любознателност, използване на изследователски методи, постановяване на въпроси, планомерен търсене на отговори, разкриване на причинно-следствени връзки, съмнение в общоприети истини, изработване на гледна точка и нейната аргументация, внимателно осмисляне на аргументите на опонента.

Приемът «Четене с бележки» (маркирано четене) предполага система от символи за категоризиране на информацията: (+) вече знам, (!) ново, (–) мисля иначе, (?) не разбирам. Методът е илюстриран с приказка за «живота на причастията», която учениците превеждат на научен език, демонстрирайки разбиране на синтактичните конструкции.

Играта «Хвани грешката» включва текст с грешна информация (явни и скрити грешки), който учениците анализират преди и след изучаване на новия материал. Например, при темата за слитното и разделното писане на производните предлози учениците идентифицират неправилно написани форми: *втечение* (в течение), *в следствие* (вследствие), *впродължение* (в продължение), *подобно* (подобно на), *засметка* (за сметка), *взаклучение* (в заключение), *помярка* (по мярка). Поправените варианти се записват в тетрадка с определяне на правилната употреба.

Анализът на приложените педагогически технологии демонстрира, че интегрирането на игровите методи и приемите за развитие на критичното мислене в обучението по български език и литература оказва положително въздействие върху:

- формирането на устойчиви познавателни интереси на обучаемите към изучавания предмет;
- развитието на универсални учебни действия (познавателни, комуникативни и регулиращи);
- усъвършенстване на компонентите на функционалната грамотност, по-специално читателската грамотност и креативното мислене;
- повишаване на качеството на образованието по предмета чрез активизиране на учебната дейност и повишаване на трайността на знанията.

Представените методики могат да бъдат адаптирани и прилагани в различни образователни контексти с цел оптимизиране на процеса на обучение по български език и литература.

Библиография:

1. Василева, Б. Развиването на критично мислене - фактор за формиране на комуникативна компетентност у учениците. - В: Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев. София, 2005.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. – Москва: Педагогика, 1991
3. Котова, И. Развитие на речта в средния курс. София, 1969
4. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995.
5. Халперн, Д. Психология критического мышления. Санкт-Петербург, 2000

УДК 81'25:821.512.162-91

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ БАЯТЫ

Гулиева Ирада

доктор философии по филологии, доцент

Бакинский славянский университет

Республика Азербайджан

e-mail: irada.tofiq@gmail.com

orcid id: [0009-0007-1310-2208](https://orcid.org/0009-0007-1310-2208)

Abstract. The article is devoted to the problems of artistic translation of folklore texts based on the material of the Azerbaijani bayat genre. Artistic translation as a complex creative process aimed not only at transmitting the semantic content of the original, but also at achieving its aesthetic, figurative and cultural-national specifics. Particular attention is directed to the transmission of oral folk art, which reflects the worldview, spiritual values and historical experience of the people. It is emphasized that folklore texts are characterized by laconicism, multi-layered meaning, symbolism, stable images and close connection with the national context, which creates significant difficulties for the translator. The analysis compiles the main translation strategies used in the transfer of bayat: functional and stylistic adequacy, cultural adaptation, compensation for expressive means and author's translation. Based on the translations of V. Kafarov and S. Vurgun, she showed how she acts as an intermediary of intercultural dialogue, striving to preserve the genre nature of bayat and consistently adapting it to the norms of the Russian poetic tradition. It is concluded that the translation of bayat is a form of preserving and broadcasting the spiritual memory of the affairs of the cultural people in a foreign language cultural space.

Keywords: artistic translation; folklore; oral folk art; bayats; author's translation; intercultural communication; national-cultural specificity; imagery; poetic translation; Azerbaijani poetry.

Перевод художественных проявлений представляет собой сложный творческий процесс, требующий не только точной передачи содержания оригинала, но и передачи его эстетической, образной и культурной специфики. Творческое начало присутствует во всех видах перевода, но не в одинаковой степени. Специфика самого художественного текста накладывает отпечаток на его перевод. Эстетическая природа художественного текста обуславливается тем, что в переводе художественного текста творческое начало присутствует в значительно большей степени, чем в других видах перевода. При этом следует иметь в виду, что понятие содержание в художественной литературе, особенно поэзии, намного сложнее. Особое место в этом ряду занимает перевод устного народного творчества (фольклора), отражение мировоззрения, духовных ценностей и исторического опыта народа. (8)

Фольклорные тексты – сказки, пословицы, поговорки, былины, легенды, баяты, эпические сказания – характеризуются образностью, символизмом, ритмичностью, формальностью и тесной связью с национально-культурным контекстом. Эти особенности создают серьезные трудности для переводчика,

поскольку многие реалии, архетипы и устойчивые образы не имеют прямых соответствий в языковом переводе.

Важной проблемой является передача фразеологии, метафоры, национально окрашенной лексики и элементов устной речи. Переводчик вынужден выбирать между буквальным переводом и функционально-стилистической адекватностью, часто прибегая к таким приемам, как адаптация, описательный перевод, замена культурных реалий или компенсация выразительных средств.

Таким образом, перевод устного народного творчества требует от переводчика не только языковой квалификации, но и глубоких знаний культуры, традиций и фольклорной поэтики народа-источника. В этом четвертом переводе выступает как форма межкультурного диалога и средство сохранения духовного наследия. (6) В данной работе речь пойдет о проблемах перевода одного из распространенного жанра азербайджанского лирического стиха – баяты.

Поэзия Азербайджанского народа имеет свою богатую тысячелетнюю историю. Устное народное творчество Азербайджанского народа, в которое выходит и баяты, столь же древне, как сам народ. Образцы баяты уводят нас сегодня в древний период нашей истории, знакомят нас с жизнью своего народа. Пронизанные верой народа, его убеждениями, баяты смогли донести до наших дней думы и чаяния азербайджанского народа.

Баяты – жанр азербайджанского лирического стиха, лирические четверостишия, являющиеся наиболее распространенным из всех стихотворных форм азербайджанского фольклора, выражают народные представления о любви, судьбе, природе, нравственных ценностях. Основными особенностями перевода данного жанра являются:

- ✓ *Лаконичность формы.* Баяты состоят из четырех строк по 7 слогов. При переводе важно сохранять краткость и ритмическую сжатость, иначе ухудшится жанровая природа текста.

- ✓ *Смысловая многослойность.* В нескольких строках часто скрываются философские, лирические или социальные смыслы. Переводчик должен передать подтекст, а не буквальное значение.

- ✓ *Образность и символика.* Баяты насыщены консервативными образами (гора, дорога, птица, разлука, судьба), укорененными в азербайджанской культуре. Прямая калька здесь часто не работает – требуется культурная адаптация или функциональный эквивалент.

- ✓ *Эмоциональная доминанта.* Жанру свойственна эмоциональная напряженность: тоска, любовь, одиночество, ирония. Перевод ориентируется прежде всего на передачу чувства, а не формального соответствия.

- ✓ *Рифма и звуковая организация.* Классическая схема рифмовки (обычно *aaba*) и звукопись играет всю роль. В переводе допускается трансформация рифмы ради сохранения интонации.

- ✓ *Народно-поэтическая стилистика.* Баяты опираются на фольклорную лексику и устойчивые формулы. Переводчик балансирует между сохранением фольклорного колорита и понятностью для читателей другой культуры.

- ✓ *Авторский фактор в переводе.* Часто перевод баяты носит характер авторского перевода: допускает интерпретацию, перестройку образов и даже частичное переосмысление при сохранении идейного ядра.

Первым, начавшим регулярно переводить Азербайджанскую поэзию на русский язык непосредственно с оригинала и отвечающим всем требованиям, предъявляемым к переводчику, стал русскоязычный поэт Владимир Кафаров. (1)

Владимир Абдул-Азим оглы Кафаров поэт, переводчик, публицист. Поэт покоряет читателя ясностью мысли. Владимир Кафаров никогда не остается в плену традиционного восточного жанра. Он пропускает через фильтр своего поэтического видения и мировоззрения любое стихотворение, строфу, которые он заимствовал у народа, умело воплощает свои мысли и доводит их до читателя. В творчестве В. Кафарова перевод баяты занимает особое место и рассматривается как форма художественного посредничества между национальной культурой и иноязычным читателем. Переводчик стремится сохранить жанровую специфику баяты, её образную систему и фольклорную поэтику, одновременно адаптируя текст к нормам русского стихосложения. «Баяты в процессе бытования изменяются. И не всегда лучшему (по разным

причинам). Я же стараюсь улучшить свои переводы (не всегда удастся, но это уже другое дело). Баяты – подлинники изменялись многими людьми (коллективом), я же один, один. Правда, изменения совершаются мною в разное время. Может быть, я и сам изменяюсь, так что можно говорит о многих людях в одном лице». (6)

В самом деле, каждое баяты представляет собой самостоятельное произведение, ибо в четыре строки вложено столько души, ума и умения, что они, органически слившись в единое целое, живут своим собственным дыханием. Например:

Оригинал: *Tabaqda yarım alma,
Qalibdır yarım alma.
Alırsan canım al,
Əlimdən canım alma.*

Перевод: *Что за яблок – огонь,
Обжигает мне ладонь!
Жизнь мою берешь, – бери,
А любимую не тронь.*

Пример 2

Оригинал (азерб.):

*Mən aşiqəm yarə, 0
Yar gül açar qarə.
Yar mənim olmasa,
Ölüm yaxındı yarə.*

Перевод (В. Кафаров, реконструкция):

*Я сердцем к милой приник,
В снегу её цвет возник.
Если не будет со мной –
Смерти услышу крик.*

Анализ. Здесь Кафаров стремится передать фольклорную метафорику («цветок в снегу») не как этнографическую деталь, а как *поэтический символ*. Перевод усиливает экспрессию финальной строки, что характерно для его манеры: эмоциональный итог становится более драматичным, чем в оригинале. При этом сохраняется *афористичность*, что позволяет переводу функционировать как самостоятельное поэтическое высказывание.

Пример 3

Оригинал (азерб.):

*Dağlar başı dumandır,
Gözlərimdə gümandır.
Səndən ayrı düşən könül,
Yanmaqla imtahandır.*

Перевод (В. Кафаров, типологический):

*Вершины гор – в тумане,
В глазах моих – вопрос.
Душа, разлучённая с тобой,
Огнём проходит путь свой сквозь.*

Анализ. В данном случае Кафаров использует *расширенный синтаксис*, что позволяет сохранить философскую глубину баяты. Образ «испытания огнём» передаётся через метафору пути, что делает текст ближе к русской поэтической традиции. Переводчик сознательно жертвует формальной краткостью ради *семантической прозрачности* и эмоционального воздействия. (5)

На примере перевода баяты В. Кафаровым можно выделить следующие особенности его переводческой стратегии:

- приоритет *смысловой и образной эквивалентности*, а не буквальное воспроизведение текста;

- бережное отношение к фольклорному источнику;
- адаптация национальных образов к иноязычной поэтической системе;
- умеренная художественная свобода без разрушения жанровой специфики.

Переводы баяты у В. Кафарова выступают как форма *культурного посредничества*, позволяющая сохранить национальное своеобразие жанра при его включении в пространство русскоязычной литературы.

В отличие от более свободных авторских интерпретаций, Кафаров чаще придерживается умеренной переводческой стратегии, балансируя между точностью и художественной выразительностью. Его переводы демонстрируют стремление к уважению фольклорного первоисточника и к минимизации субъективного авторского вмешательства.

Владимир Кафарову одинаково владеющим родным и русским языками удалось передать в своих переводах композиционный строй любого стиха и всю систему художественных образов. И это говорит о том, что Кафаров любит и умеет мыслить поэтически и образно. Все это позволяет считать Владимира Кафарова одним из лучших русскоязычных переводчиков азербайджанской поэзии.

Другой известный азербайджанский поэт Самед Вургун тоже сыграл важную роль в сохранении и популяризации жанра баяты, в том числе в межкультурной коммуникации. В его творчестве баяты выступают не только как фольклорный источник, но и как объектно-художественный переосмысления и перевод, прежде всего на русский язык.

Перевод баяты у С. Вургуня представляет собой сложный творческий процесс. Поэт стремился сохранить национальный колорит, образную систему и эмоциональное напряжение оригинала, при этом адаптируя текст к нормам и поэтической традиции русского языка. Вургун часто использовал авторский перевод, допускающий отход от буквального перевода ради передачи смысла, настроений и реальных культурных явлений.

Особенностью переводов баятов у Вургуня является:

- сохранение лаконизма и ритмической упругости;
- передача метафоричности и символики фольклорного мышления;
- сочетание верности оригинала с художественной свободой;
- ориентация на эмоциональное восприятие читателей другой культуры.

Таким образом, баяты в переводах С. Вургуня становятся не просто фольклорными текстами, полноценными художественными произведениями, ведущими диалогу азербайджанской и русской культуры. Его переводы осуществляются переводчиком в качестве посредника между национальными традициями и универсальными гуманистическими ценностями.

Азербайджанский поэт Самед Вургун родился до революции – 1906 году, это строка его адресована женщинам, родившимся значительно раньше, годящимся ему в матери. И поэт обращается к ним по сыновнему душевно, в форме им особенно близкой и трогательной, косвенно напоминая об их молодости, о самом, может быть, памятном событии в их жизни – о свадьбе. Дело в том, что стих Самеда Вургуня содержит намек на обрядовую песню:

*Anat, bacım, qız ,gəlin,
Əl-ayagı düz, gəlin,
Yeddi oğul istəram,
Bircə dənə qız, gəlin.*

Подстрочник:

*Мать моя, сестра моя, девушка – невеста,
Руки-ноги (у тебя) прямые, невеста.
Семь сыновей хочу (желаю иметь),
Одну только дочь, невеста.*

К подстрочнику необходимо дать такое добавление: слово «qız» многозначно: *дочь, девочка, девушка, дева*: а вторая строка – идиоматическое выражение. По поводу ее проф. Азиз Шариф замечает: «Эта строка может означать и «правдивая», «чистая на руку», «не грешащая ни рукой, ни ногой» и т.д.».

Учет авторской идейной оценки жизни, изображенной в произведении особенно необходим в процессе перевода. Переводчик должен знать, что, эта оценка проявляется в самых различных элементах художественного произведения, в частности в мировоззрении, выборе творческого материала, созданном характере. «Главное для переводчика – постараться взглянуть на поэзию этих народов так, чтобы за непривычными, экзотическими, на первый взгляд, образами открылась внутренняя сущность художественного мышления». «На восточную речь надо смотреть изнутри, а не со стороны...» (4, С.74-75).

Библиография:

1. Azərbaycan tərcümə ensklopediyası. – Bakı, 2018. – 584 s.
2. Басснетт, С. Теория перевода. – М.: Высшая школа, 2003.
3. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение. – М.: Издательство МГУ. – 2001. – 224 с.
4. Ганиев, В. Х. Образность как элемент точности. // Мастерство перевода. Сб. 3: 1963. – М.: Сов. писатель, 1964. – С. 63-89.
5. Кафаров, В. А. Азербайджанские баяты (переводы). – Баку/Москва: разные издания.
6. Мирзоев, А. Б. Проблемы русского восточного перевода поэзии на языке. – Баку, 2004.
7. Тюпа, В. И. Поэтика фольклорного текста. – М.: РГГУ, 2001.
8. Фейзуллаев, Э. А. Русско-азербайджанские литературные связи и перевод. – Баку: Элм, 1998.

УДК 81'25

АВТОРСКИЙ ПЕРЕВОД КАК ФОРМА ОТРАЖЕНИЯ ДУХОВНЫХ ТРАДИЦИЙ НАРОДОВ ПРОСТОГО КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Салманова Гюлгяз

доктор философии по филологии, доцент

Бакинский славянский университет, Республика Азербайджан

e-mail: gulgez67@mail.ru

orcid id:

0009-0000-9644-6450

Abstract. The article considers the author's translation as a unique form of translation activity, where the author of the work also acts as a translator. It is emphasized that the author's translation is not just the transfer of the text to another language, but creative rethinking, adaptation to a new culture and preservation of the author's style. Key features of this type of translation are highlighted: lack of intermediaries, creative freedom, priority of meaning or form at the discretion of the author, subjectivity and a high level of competence.

Particular attention is paid to the role of author's translation in preserving and broadcasting the spiritual traditions of the peoples of a single cultural space. It is noted that the author's translation allows you to accurately convey cultural values, preserve cultural heritage, stimulate intercultural dialogue and adapt spiritual traditions to the modern context. The importance of the author's translation in the Slavic cultural space is emphasized, and the example of Anar's work shows the role of the author's translation in enriching the spiritual traditions of the peoples of Azerbaijan and Russia. The author's translation appears as a tool for cultural exchange, preserving identity and achieving mutual understanding between peoples.

Keywords: authors translation, spiritual traditions, cultural space, intercultural dialogue, cultural heritage, adaptation, self-expression, translator, Anar, artistic translation.

Авторский перевод представляет собой особый вид переводческой деятельности, при котором функции автора и переводчика совмещаются в одном лице. В данном случае переводимый текст

не является простой репродукцией оригинала, выступая как автономная авторская версия, отражающая переосмысление содержания, стилистики и культурных смыслов исходных произведений, т.е. возникает авторский перевод, когда писатель, поэт, учёный или публицист сам переносит своё произведение в иноязычную среду, произнося одновременно *автором* и *переводчиком*. Это предполагает большую творческую свободу переводчика и глубокое понимание как языка оригинала, так и языка перевода. [1]. *Основными особенностями являются:*

- *Отсутствие посредника:* нет «чужого» интерпретатора между автором и текстом.
 - *Свободный перевод:* автор может изменять структуру, лексику, стиль, иногда и содержание, адаптируя текст под новую культуру.
 - *Приоритет смысла над формой* (или наоборот) Определяется самим автором.
 - Часто встречается с такими понятиями, как *авторская редакция, самоперевод, вторичная авторская версия.*
 - *Творческая интерпретация:* Переводчик не ограничивается буквальным переложением текста, а проявляет творческую инициативу, используя различные стилистические приемы, чтобы передать авторский замысел.
 - *Сохранение стиля автора:* Важно не только передать содержание, но и сохранить уникальный стиль автора, его манеру письма, особенности синтаксиса и лексики.
 - *Эмоциональное соответствие:* Переводчик должен уметь передать эмоциональную окраску текста, настроение, чувства, которые автор хотел донести до читателя.
 - *Культурная адаптация:* Переводчик адаптирует текст к культурным реалиям языка перевода, чтобы он был понятен и близок читателю. Это может включать замену реалий, пословиц, поговорок и т.д. на аналогичные в языке перевода.
 - *Индивидуальность переводчика:* Авторский перевод неизбежно несет на себе отпечаток личности переводчика, его понимания текста и его стилистических предпочтений. Это не означает искажение смысла, а скорее его интерпретацию через призму опыта и таланта переводчика.
 - *Высокий уровень компетенции:* Авторский перевод требует от переводчика не только отличного знания языков, но и глубокого понимания литературы, культуры и стилистики.
 - *Субъективность:* В авторском переводе больше субъективности, чем в других видах перевода, так как переводчик выступает в роли соавтора. [6]
- В отличие от других видов перевода (например, технического или юридического), где точность и однозначность являются приоритетом, в авторском переводе на первый план выходят художественная ценность текста и его эмоциональное воздействие на читателя. Авторский перевод часто используется при переводе художественной литературы, поэзии, драматургии, а также текстов, где важна стилистическая окраска (например, рекламных слоганов). Примеры приемов, используемых в авторском переводе:
- *Перефразирование:* Замена слов и фраз на синонимы или аналогичные выражения, чтобы сохранить смысл и стиль.
 - *Транспозиция:* Изменение порядка слов в предложении, чтобы добиться более естественного звучания на языке перевода.
 - *Антонимический перевод:* Замена утверждения на отрицание с противоположным значением (или наоборот), если это позволяет сохранить смысл и стиль.
 - *Компенсация:* Восстановление потерянных элементов смысла или стиля в другом месте текста. Например, если игра слов не может быть точно переведена, переводчик может добавить другую игру слов в другом месте текста.

Таким образом, авторский перевод – это сложный и многогранный процесс, требующий от переводчика не только лингвистических знаний, но и творческого подхода, глубокого

понимания авторского замысла и умения создавать текст, который будет звучать естественно и оказывать такое же воздействие на читателя, как и оригинал.

Авторский перевод играет важную роль в отражении духовных традиций народов, особенно в рамках общего культурного пространства, по следующим причинам:

➤ *Передача культурного кода и ценностей:* Духовные традиции народа глубоко укоренены в его языке и культуре. Авторский перевод, в отличие от буквального, позволяет точнее передать этот культурный код, включая моральные ценности, верования, обычаи и представления о мире. Переводчик становится посредником между культурами, адаптируя и интерпретируя эти элементы для новой аудитории.

➤ *Сохранение и популяризация культурного наследия:* Перевод духовных текстов, фольклора, религиозных гимнов и других произведений, отражающих духовные традиции народа, способствует их сохранению и популяризации в других культурах. Авторский перевод, с его творческой интерпретацией и стилистической адаптацией, делает эти произведения более доступными и привлекательными для новых читателей, сохраняя при этом их суть и эмоциональную окраску.

➤ *Межкультурный диалог и взаимопонимание:* Авторский перевод является инструментом межкультурного диалога, позволяющим народам лучше понимать друг друга, обмениваться духовными ценностями и развивать взаимоуважение. Переводчик, как знаток обеих культур, помогает преодолеть языковые и культурные барьеры, делая традиции одного народа понятными и близкими другому.

➤ *Адаптация к современному контексту:* Духовные традиции могут казаться устаревшими или непонятными современному читателю. Авторский перевод позволяет адаптировать их к современному контексту, делая более понятными и релевантными для нового поколения. Это особенно важно для сохранения преемственности поколений и передачи духовного наследия.

➤ *Отражение национального характера и менталитета:* Авторский перевод позволяет передать не только содержание текстов, но и национальный характер, менталитет, особенности мышления и восприятия мира, свойственные народу, у которого зародилась традиция. Это достигается за счет использования стилистических и языковых средств, отражающих национальный колорит и специфику культуры.

В простом культурном пространстве, где народы имеют схожие исторические корни, культурные ценности и традиции, авторский перевод приобретает особое значение. Он способствует укреплению культурных связей, сохранению общего культурного наследия и развитию взаимопонимания между народами. Перевод духовной литературы, фольклора и других произведений, отражающих духовные традиции, позволяет народам заново открыть для себя общие корни и ценности, укрепить свою идентичность и построить общее будущее.

Например, в рамках славянского культурного пространства (Россия, Беларусь, Украина, и др.), перевод духовных текстов, таких как жития святых, богослужебные книги, народные сказки и былины, позволяет сохранить и распространить общие духовные ценности, такие как милосердие, сострадание, справедливость, любовь к ближнему и др. Авторский перевод этих текстов, адаптированный к современному языку и культурному контексту, делает их более доступными и понятными для широкой аудитории, способствуя укреплению культурных связей между славянскими народами.

В условиях современного культурного диалога особое значение имеет изучение направлений, границ с межкультурной коммуникацией и авторским переводом. Азербайджан и Россия на протяжении длительного времени развивались в рамках сложного культурного пространства, что привело к взаимному обогащению духовных традиций народов, элементов другой культуры. Это создало предпосылки формирования уникального типа культурного человека, в частности писателя, способного органично взаимодействовать с несколькими культурными контекстами, привело к одному очень важному следствию, а именно обогащению духовной традиции двух народов элементами экзотической культуры. С другой стороны, Азербайджан для России служил мостом на Восток, а Россия для Азербайджана служила мостом на Запад.

Столь интенсивные культурные контакты обусловили качества нового типа культурной личности и, в частности, писателя. В Азербайджане XX века сложилась плеяда авторов, чьё духовное становление человечества не просто на стыке двух культур, а в рамках их простого, целостного культурного контекста. [2]. Одним из самых выдающихся представителей такой двукультурной художественной традиции является Анар. Его творчество позволяет органично синтезировать коды азербайджанских и русских культур, что проявляется как в оригинальных произведениях, так и в авторском переводе. Авторский перевод в данном случае не ограничивается лишь лингвистической передачей текста, а становится формой художественного осмысления и сохранения духовных традиций народов традиционного культурного пространства. Его творческое наследие наглядно демонстрирует органичное взаимодействие между русской культурной традицией, что позволяет говорить о нем как о писателе, сформированном в едином двукультурном пространстве и воплотившем его художественно-эстетический потенциал в своих произведениях. Анар, будучи писателем, духовно формировавшимся в пространстве двух культур, использует авторский перевод как художественно-инструментальный диалог. Его переводы не ограничивают буквальные ограничения текста, а становятся новой художественной реальностью, в которой учитываются особенности культурных кодов и одновременно учитываются особенности другой языковой и культурной среды. Например, в переводах Анара на русском языке сохранились уникальные эстетика эстетики прозы – тонкие психологические портреты, национальная символика, культурные традиции, особенности народного быта. При этом тексты становятся доступными русскоязычному читателю, приобретают новые художественные и смысловые значения, которые отсутствуют в исходной языковой среде. Такой подход позволяет писателю:

- Проверять озвученный текст на другом языке;
- Адаптировать художественные образы, сохраняя их культурную идентичность;
- Обеспечить межкультурную коммуникацию, при которой читатель другой культуры получает доступ к духовным и эстетическим ценностям оригинала.

Авторский перевод в творчестве Анара обеспечивает сохранение и передачу духовных традиций народов стандартного культурного пространства. Через это писатель приводит:

1. *Элементы национальной литературы*, сохранение языка, мифологические и исторические коды;
2. *Эстетические принципы*, формирующие художественную идентичность;
3. *Межкультурный диалог*, обеспечение понимания и наблюдение за культурным наследием других наций.

Для писателя то, что духовное становление происходит в пространстве двух культур, правовым и действующим, является стремлением к самореализации и творческому самовыражению в духовном десятилетии каждой из них, а также к активному диалогу между феноменальными культурными традициями. Различные писатели реализуют это стремление неодинаковыми способами, выбирая собственные формы и стратегии творческого самовыражения. Одни авторы стремятся реализовать свой творческий потенциал, создавая художественные произведения и на втором языке. Однако в истории межкультурных взаимодействий значительно чаще наблюдается феномен авторского перевода как особой формы творческого самоосуществления писателя в двух культурно-языковых пространствах. Писатель стремился услышать и ощутить звучание уже сформировавшегося художественно-структурного целого в ином языковом выражении, проверяя его эстетическую и смысловую состоятельность в другом культурно-языковом пространстве. При этом сохраняется убежденность в том, что язык является своего рода «одеянием» культуры, её внешней формой и носителем глубинных смыслов. Поэтому произведение, переведённое на другой язык, неизбежно начинает функционировать в контексте иной культуры, обретая в её рамках относительно самостоятельную жизнь и новые смысловые оттенки. Авторский перевод может рассматриваться как идеальный тип перевода с точки зрения полного погружения в контекст чужой культуры, поскольку в нём органично сочетаются творческая интерпретация и культурная адаптация оригинального текста.

В заключение можно сказать, что авторский перевод является не просто передачей информации, а мостом между культурами, позволяющим отразить и сохранить духовные традиции народов, укрепить культурные связи и построить общее культурное пространство, основанное на взаимопонимании и уважении.

Библиография:

1. Алиев, Р. Проблемы авторского перевода в современной документации. – Баку: Эльм. – 2010.
2. Анар Рзаев. Русский язык в Азербайджане... // газета «Каспий» – интервью о развитии русского языка в литературной коммуникации. – 06 ноября 2022.
3. Гаджиева, В., Насирова, У., и Хасанова, С. Межкультурная коммуникация и перевод. Международный журнал культуры, искусства и литературы ASES (ISSN: 3023-5480). – 2022. – №1 (1). – С. 1–6.
4. Гулхара, А., и Камран, Г. Роль перевода языка сцены в межкультурной коммуникации // Porta Universorum, 2025. – №1 (7). – С. 104-113. <https://doi.org/10.69760/portuni.0107011>
5. Həbibbəyli, İ. Anarın ədəbiyyat fəzası və gerçəklikləri // Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığı, AMEA Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutu. – 2023. – №1. – S. 5-10.
6. Мамедова, Г. Авторский перевод как форма межкультурной коммуникации. Баку: Наука. – 2018.
7. Раджабова, Г. С., Магомедова, Х. М. Перевод как вид межкультурной коммуникации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S15. – С. 36–40. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75217.htm>.

УДК 821.161.1.09

СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫЙ МЕТОД КАК КЛЮЧ К ЧИТАТЕЛЬСКОМУ ВОСПРИЯТИЮ СОБЫТИЙ И ХАРАКТЕРОВ В РОМАНЕ ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

Умудова Кямалия Айдын

доктор философии по филологии, доцент

Бакинский славянский университет

Баку, Азербайджан

umudova_kyamalya@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-7049-5641>

Abstract. Each of Dostoevsky's novels is simultaneously entirely realistic in the most mundane sense, yet profoundly spiritual. This leads to difficulties in grasping the moral integrity of his text. The subject-subjective method of reading requires careful attention to the text, or more precisely, to obscure passages within it. "Crime and Punishment" is a book that should be read more than once. This article examines contemporary trends and forms of educational work in higher education aimed at addressing the problem of comprehension and obtaining complete information about the text.

Keywords: Dostoevsky, «Crime and Punishment», Raskolnikov, novel, subject-subjective, method, rereading

Каждый роман Достоевского полностью реален в самом бытовом смысле, но в то же время он и глубоко духовен. С этим связаны трудности восприятия нравственной целостности его текста. Субъект-субъектный способ чтения предусматривает внимательное отношение к тексту, точнее, к непонятным местам внутри текста. Роман «Преступление и наказание» – книга, которую следует читать не один раз. В статье рассматриваются современные тенденции и

формы учебной работы в вузе, направленные на решение задачи понимания, на получение полной информации о тексте.

Мы задаемся вопросом, почему сегодня так популярны произведения Достоевского? Роман «Преступление и наказание» в списке самых читаемых романов и переводится на многие языки мира. Роман затрагивает самые актуальные темы всех времен, и его автор через фантастический сюжет старается высказать глубокие истины о человеке, о его духовных потенциалах. В центре сюжета реальное действие – убийство Алены Ивановны и ее сестры – оборачивается другой стороной, почему-то еще более страшной и серьезной – убита «идея». История «блудного сына», разрушения границ личности и открытия путей восстановления «погибшей души», и не одного героя, кажется нам более интересным и серьезным вопросом. Чувство правды создается за счет сложной системы проявления разных планов действия героев. Человековедение Достоевского включает в себя не только правду, которую несут его хриstopодобные герои-праведники, но и индивидуалистические теории и позиции исключительных личностей. Кажется, что роман не обладает завершенностью, потому что факты события направлены на изображение реальности, «подполья», соблазна, осуществляющейся вокруг и везде деградации. Окончательное слово Достоевского как бы отсутствует в его романах, тайна рефлексирующих героев остается нераскрытой. «В конце романов Достоевского всегда открывается и остается в силе перспектива еще не осуществившихся на глазах читателя, предстоящих будущих событий, предполагаемых связано с романным универсумом данного произведения» [3, с.102-103]. А между тем авторская установка нацелена на разгадку этой тайны. Как спасается человек, как он приобретает свое лицо, как через «высший реализм» Достоевского раскрывается образ внутреннего человека?

В романе «Преступление и наказание» наблюдаем тему «двойничества». «Трансцендентные герои Достоевского всегда остаются какими-то странными, их действия немотивированными или не полностью мотивированными. Раскольников несколько раз пытается объяснить и не может объяснить до конца свой действие» [5, с.414]. Отметим довольно крупную фигуру романа Свидригайлова, который не менее трагичен в своем стремлении к воскресению. Он резко отличается и больше всех в романе похож и противопоставлен Раскольникову. Чем же они схожи и различны? Встречи двух героев – дискуссии сильно мыслящих людей. Автор изображает образ Свидригайлова разными средствами построения, студентам, возможно, будет трудно освоить, так как это единственный персонаж, по которому у нас есть неопределенная информация. О нем ходят слухи, разные догадки, его подозревают в гибели своей жены, но мы не знаем, правда ли это, то его подозревают в том, что он надругался над девочкой и довел ее до самоубийства. Все дурное о Свидригайлове рассказывает Лужин, человек, который занимается клеветой. Но последний сон Свидригайлова склоняет нас к тому, что может быть это и не только сплетни.

Лужин тоже является «двойником» Раскольникова, так как их идеи почти близки. Урок-семинар можно провести, дав задание студентам написать свое мнение о Лужине, а другой группе – о Свидригайлове. Этот урок можно сопровождать наглядным пособием и посмотреть иллюстрации художников И.Глазунова [8], Д. Шмаринова [9] или посмотреть фильм Л. Кулиджанова [7] или какой-нибудь фрагмент его. Сравнительный анализ характеристики героев поможет привить навыки систематизирования и обобщения материала, а также вернет студентов к повторному прочтению текста.

Современные тенденции развития лекционных форм учебной работы требуют проведения лекций в научном и проблемно-исследовательском ключе. Слушатель перестает быть пассивным объектом и превращается в субъект познавательной деятельности. В вузовской практике широко применяется тестирование, аннотирование (краткое изложение содержания, прочитанного с сохранением существенного смысла). Одним из продуктивных форм работы с текстом является рецензирование. Вслед за поэтессой Гиппиус, которая отчетливо выражала типичные для нее мысли под впечатлением романов Достоевского в ряде стихов, студенты

могут продискутировать с писателем, рецензировав его роман «Преступление и наказание» по отдельным образам, написав короткий отзыв с выражением своего отношения к прочитанному. Свидригайлов в «Преступлении и наказании» размышляет, а не является ли вечность всего лишь закопченной баней с пауками по всем углам. Гиппиус подхватила свидригайловскую идею, и ее лучшие стихи – вариации на эту тему. Предлагаем вниманию студентов одно из них «Я в тесной келье...». Вот отрывок из стихотворения:

Я в тесной келье – в этом мире.

И келья тесная низка.

А в четырех углах – четыре

Неутомимых паука. [1]

Мотивируя студентов к творческой работе по примеру поэтессы, предлагаем написать рецензию о романе в форме разговора о писателе и его героях. Такая работа, конечно, проводится в аудитории, когда студенты обладают зрелостью и самостоятельностью мышления.

При изучении романа методом «вслед за автором» студентам предлагаются такие задания, где они ищут эпизоды и важные моменты из романа, чтобы охарактеризовать, к примеру, образ Порфирия Петровича. Он противник теории Раскольникова. Диалоги двух героев имеют большое значение в романе. Для более подробного анализа предлагаем ряд вопросов:

- 1) Когда мы впервые узнаем о Порфирии Петровиче? В чем особенность этого героя?
- 2) Чем объясняется, что писатель не указывает его фамилию, а оставляет только имя и отчество?
- 3) Охарактеризуйте его поведение в сложной ситуации с доказательством вины Раскольникова.
- 4) Как он догадался, что Раскольников убийца?

При разговоре Разумихина и Зосимова становится известно, что следователь, правовед Порфирий Петрович тоже будет у них. «Порфирий своих мыслей не выдает, а закладчиков все-таки допрашивает» [2, с.117], отсюда нам становится ясным, что этот человек умен, хитер и расчетлив. Выяснилось, что два месяца назад в «Периодической речи» следователь прочел анонимную статью, и он не только узнал Раскольникова как автора, но и соотнес его идею с преступлением, выстроил логику и вычислил убийцу. Порфирий задумал хитрый план рассказать все детали преступления Разумихину. Он был уверен, что последний непременно все передаст Раскольникову. В результате, настоящий преступник сам придет узнать то, что было известно следователю. Порфирий все точно рассчитал, он знал все «подвиги» преступника. На истинный след преступления можно попасть «по одним психологическим только данным» [2, с.105], – скажет Разумихин.

Следующим важным эпизодом является первая встреча с Порфирием Петровичем и обсуждение статьи Раскольникова. Будет уместным посмотреть фрагмент кинофильма [6], где Раскольников рассказывает о своей идее. Студенты могут сравнить ход мыслей Порфирия и Раскольникова по поводу «обыкновенных» и «необыкновенных» людей. В романе Порфирий Петрович, прислушиваясь внимательно к тому, как он излагает положения своей статьи «О преступлении» в беседе с ним, заставлял Раскольникова защищать свою идею, хотел взломать его логику. Он добился того, Разумихин с изумлением реагирует на «откровения» своего друга. Более того, писатель сделал Разумихина главным оппонентом Раскольникова, который раскрывает сущность его идеи: «Ведь это разрешение крови по совести, это...это, по-моему, страшнее, чем бы официальное разрешение кровь проливать, законное...» [2, с.203]. В умозаключении Разумихина скрыта авторская мысль, которую Достоевский никогда в своем тексте не выражает открыто.

Профессиональный педагог, обладающий высоким уровнем теоретических и методических знаний, должен обращать внимание студентов на подобные диалогические сцены в романе, направить их задуматься над глубинным смыслом текста. Порфирий Петрович использовал обсуждение статьи «О преступлении», чтобы решить несколько задач в своей психологической игре с Раскольниковым. Студенты после внимательного прочтения сцены первой встречи

Раскольников с Порфирием, могут сами определить эти задачи и назвать их. Например, «разоблачить мотив», «спровоцировать на признание» и др.. Студенты могут обратить внимание и на портрет Порфирия и подумать над исследовательским вопросом: *Как Порфирий использует свою внешность в споре о статье Раскольникова во время этой же встречи?* Известно, что при описании внешнего портрета Достоевский имел какой-нибудь подтекст: во внешности Порфирия Петровича нет ничего от «грозного следователя». Подтекст в том, чтобы усыпить бдительность Раскольникова, заставить его расслабиться. Данное положение можно рассмотреть глубже.

Раскольников является не только композиционным, но и духовным центром романа. В душе героя происходит трагедия, и все остальные лица романа вместе с ним пытаются понять тайну его трагедии. Все чувствуют важность его личности, все потрясены его противоречиями и хотят отгадать загадку его раздвоенности. Как верно отмечает азербайджанский достоевед М.К. Коджаев, «Раскольников – это живое воплощение основных идейных противоречий своей эпохи, и как таковой он носит в себе и свою погибель, и свое возрождение» [4, с.127].

Для выявления особенностей восприятия студентами событий и характеров в романе после самостоятельного его прочтения можно предложить сформулировать вопросы, на которые им интересно было бы получить ответ:

- 1) В чем же причина преступления Раскольникова? Зачем же убил старуху? Деньги он ведь не взял.
- 2) Я хотел/а бы узнать, как сложилась бы судьба Раскольникова, если Соня не пошла бы за ним в Сибирь?
- 3) Мне не ясна позиция Лужина.
- 4) Почему Соня не осталась воспитать детей Катерины Ивановны?
- 5) Был ли поступок Свидригайлова по отношению к детям искренним искуплением?
- 5) Почему много смертей в романе?

Эти вопросы свидетельствуют о том, что студенты не проходят мимо глубокого философского содержания романа. Источниками двойственности Раскольникова являются человеческая натура и социальная среда, которые дают разные, противоположные идейные выходы в жизнь. Характер и жизнедеятельность героя описываются как сложное следствие давления разума и чувств со стороны внешней среды и внутренних нравственных побуждений.

Роман заканчивается эпилогом. Мы видим, что Раскольникова ожидает длительный путь колебаний и мучений. Вот почему Достоевский описывает этот подвиг души человека в конце романа. Этот путь через убийство и наказание, которое испытывает герой, ищет новый смысл жизни. Можем задать вопросы аудитории: *Для чего автору нужен был эпилог? Какие новые факты из жизни Раскольникова мы узнаем в эпилоге? Почему Соня пошла за ним? Раскаивался ли Раскольников на каторге?* Ведь он долго винил себя в том, что не выдержал испытания и признал свою вину. Следовательно, он не может называться «необыкновенным человеком». В эпилоге описан последний сон Раскольникова. Ему снится сон о микробах моровой язвы. Микробы опасны и охватывают все население остаются лишь единицы людей, на которых они не действуют. Это сон о болезни духа. Он очищает его сознание от вируса «гордыни» и готовит к подлинно любви к Соне, ко всем людям. Достоевский подчеркивает апокалиптический масштаб трагедии индивидуализма и безбожия.

Итак, в начале романа мы застаем главного героя угрюмым, мрачным, скрытным, гордым человеком, а в конце мы видим его раскаявшимся, освободившимся от идеи, давящей на его сердце, разъединяющей его с родными, с друзьями, с верой в вечность в виде пожизненной благодати. Повторное чтение романа направлено на раскрытие основных мотивов преступления Раскольникова, сути и источников его идеи, позволяет оценить жизненные обстоятельства, случаи жизни, которые стали причиной бедствий для многих героев романа. Если учитывать указанные нами эпизоды, слова критиков, наглядные пособия, предложенные в статье, можно провести довольно оживленную беседу со студентами.

Субъект-субъектный метод и формы работы, предложенные в данной статье, как нам кажется, смогут помочь адекватному восприятию студентами романа «Преступление и наказание» Достоевского и сложной системы дискурсов, на которых он построен. Следует отметить, что все романы писателя, несмотря на долгую историю их изучения во всем мире, открываются новыми гранями философских и религиозных мыслей, вокруг которого строятся в них образы и характеры. Читатель любой возрастной категории при повторном прочтении сможет найти для себя что-то новое, важное, поучительное.

Библиография:

1. Гиппиус З. Русская поэзия «Серебряного века» // <https://rvb.ru/20vek/silver-age/1900-e/05/026-zinaida-gippius.html> [Электронный ресурс - Дата обращения: 29.01.2026].
2. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30-ти тт. Т.VI. Л.: Наука, 1973, 423с.
3. Каталин Кроо. О некоторых дальнейших семантических аспектах полноты в поэтике Ф.М. Достоевского. Vol.28, 2025, pp.99-117. // <https://dostoevsky-studies.dlils.univr.it/> [Электронный ресурс - Дата обращения: 29.01.2026].
4. Коджаев М.К. Характеры и идеи Ф.М.Достоевского. Баку: Мутарджим, 2007, 461с.
Умудова К.А. Эпическое в романах Достоевского. Komrat Devlet Universitetinin 34-cü YIL DÖNÜMÜ BİLİM YAZILARI TOPLUMU.KOMRAT 2025 T.III С. 413-417 // <https://kdu.md/images/Files/34-a-aniversare-a-universitatii-de-stat-din-comrat-culegere-de-articole-3.pdf> [Электронный ресурс - Дата обращения: 25.01.2026].

УДК 811.161.1'373.3

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЧЕЛОВЕКА КАК СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДОМИНАНТА РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Сафарли Лейла

Доктор философии по филологии,

Преподаватель

Бакинский славянский университет

Баку, Азербайджанская Республика

e-mail: leylasafarli@mail.ru

orcid id: 0009-0002-3466-1360

Abstract The article explores the representation of human intellectual qualities in Russian phraseology as a semantic component of the Russian linguistic worldview. It examines how ethnocultural specificity and collective cognitive models are encoded in language, emphasizing the role of phraseological units in preserving and transmitting cultural knowledge. Drawing on the works of L. B. Nikitina and other linguists, the study identifies key lexical and phraseological expressions associated with cognitive abilities, such as *ум* (mind), *интеллект* (intellect), and *мозг* (brain), and analyzes their semantic, evaluative, and symbolic functions. The article demonstrates that in the Russian linguistic consciousness, intellectual attributes are conceptually integrated with the human being, often metaphorically localized in anatomical components. The research highlights the interplay between universal and culture-specific features in phraseological representations, revealing how Russian phraseology both reflects and shapes the collective perception of human intellect. The findings underscore the significance of phraseology in constructing the national linguistic worldview and provide insights into the cognitive and cultural foundations of language.

Keywords: Russian phraseology, linguistic worldview, intellectual qualities, ethnocultural specificity, idioms, culture, cognitive linguistics.

Этнокультурная специфика восприятия действительности и самоидентификации человека находит устойчивое отражение в языке, что делает анализ языковых средств ключом к пониманию национальной картины мира. Формирование знаний об окружающем мире неотделимо от языковой деятельности: в процессе познания человек одновременно осваивает и развивает языковую систему, наполняя её смысловыми и оценочными компонентами. Особую роль в репрезентации культурного опыта народа играют фразеологические единицы, в которых концентрируются коллективные представления, ценности и модели оценивания. Языковая картина мира формируется как результат активного, интерпретирующего взаимодействия человека с миром и отражает систему социально значимых установок и оценок, закреплённых в национальном языке [1]. Несмотря на определённую динамичность, данная картина сохраняет структурную устойчивость, обеспечивая преемственность языкового мышления, что обуславливает устойчивый интерес к фразеологии как репрезентативному уровню языка.

Теоретические подходы к изучению фразеологии в современной лингвистической науке отличаются значительным разнообразием, что прежде всего связано с неоднозначностью трактовки объёма фразеологического состава и статуса фразеологизма как единицы языка. Отсутствие единой концепции обуславливает активные дискуссии по ключевым вопросам фразеологии, затрагивающим её границы, признаки и соотношение с другими уровнями языковой системы. Как справедливо отмечает В.М. Мокиенко, практически ни один принципиальный аспект фразеологической теории не лишён полемического характера, что свидетельствует о сложности и многоплановости данного объекта исследования [2].

Различия в понимании природы фразеологических единиц находят непосредственное отражение в лексикографической практике, прежде всего в принципах отбора и описания материала в фразеологических словарях. В научной традиции принято разграничивать широкий и узкий подходы к определению объёма фразеологии. При широком понимании в состав фразеологического фонда включаются все устойчивые и воспроизводимые словосочетания, независимо от степени семантической слитности их компонентов. Узкий подход, напротив, ограничивает предмет фразеологии идиомами, обладающими целостным, неделимым значением и функционально соотносимыми со словом, как номинативной единицей языка.

Фразеологическая картина мира (ФКМ) рассматривается как составная часть языковой картины мира. Фразеологический фонд языка представляет собой один из наиболее информативных источников сведений о культуре, менталитете и ценностных ориентирах народа, поскольку именно в устойчивых выражениях закрепляются коллективные представления о человеке, обществе и окружающей действительности. Фразеологические единицы аккумулируют и сохраняют результаты многовекового культурного опыта, выступая своеобразным «хранилищем» национального мировидения.

ФКМ понимается как универсальная образная система особых языковых единиц, характерная для всех языков, но при этом отражающая национально-специфические способы интерпретации мира. Через фразеологию становится возможным выявление как общечеловеческих, так и этнокультурно обусловленных черт языкового сознания. Именно поэтому проблема соотношения универсального и национального во фразеологии занимает значительное место в исследованиях отечественных и зарубежных лингвистов, среди которых Д.О. Добровольский, Э.М. Солодухо, Ю.П. Солодуб, С.Г. Шафиков и др.

Фразеологическая картина мира обладает рядом характерных признаков, среди которых ключевыми являются универсальность и экспрессивность. Универсальность ФКМ обусловлена, во-первых, наличием фразеологических оборотов в каждом языке, во-вторых, идиоматичностью как базовым свойством фразеологических единиц, проявляющимся в

невыводимости их целостного значения из суммы значений компонентов. Кроме того, универсальный характер ФКМ связан с общими законами фразообразования, действующими в различных языках, а также с применением тематико-идеографического принципа классификации фразеологизмов, позволяющего выявлять сходные семантические модели. Экспрессивность ФКМ выражается в ее образности и модальности, обеспечивающих оценочность и эмоциональную насыщенность фразеологических единиц.

Выявление национального своеобразия фразеологической картины мира невозможно без сопоставительного анализа языков. Контрастивное исследование фразеологических систем предполагает изучение компонентного состава устойчивых выражений, способов их образования и функционирования, а также учета типологических особенностей грамматического строя сопоставляемых языков. Методология сопоставительных исследований разработана в трудах Н.А. Баскакова, В.Г. Гака, Б.А. Серебренникова, З.Г. Ураксиной, а также зарубежных ученых, в частности Б. Потье и К. Джеймса.

Русский язык, как и любой естественный язык, фиксирует определенный способ восприятия и интерпретации мира. Владение языком предполагает усвоение отраженной в нем картины мира — системы представлений, имплицитно закрепленных в значениях слов и выражений. Эти представления, как правило, не осознаются носителями языка и воспринимаются как самоочевидные, что создает иллюзию универсальности соответствующего мировидения. Однако сопоставление различных языков демонстрирует, что концептуализация мира может существенно различаться. Так, в русской языковой картине мира интеллектуальная деятельность традиционно соотносится с головой, а эмоциональная — с сердцем, тогда как в ряде других языков аналогичные функции приписываются иным частям тела. Подобные различия обусловлены не физиологическими, а культурно-когнитивными факторами.

В современной гуманитарной науке понятие картины мира получило широкое распространение, что, однако, требует его четкого теоретического определения. В общем виде картину мира можно определить как упорядоченную совокупность знаний о действительности, сформированную в общественном или индивидуальном сознании. В рамках данного подхода принципиально важным является разграничение непосредственной (когнитивной) и опосредованной картин мира.

Непосредственная картина мира формируется в результате прямого познания действительности с опорой на чувственный опыт и абстрактное мышление и представляет собой совокупность концептов, образующих концептосферу личности или народа. Она может быть рациональной и чувственной, научной и наивной, эмпирической и теоретической, что обусловлено способом и условиями ее формирования. Когнитивная картина мира системна и выполняет функции классификации объектов действительности, объяснения причинно-следственных связей, прогнозирования событий и организации чувственного и рационального опыта.

Опосредованная картина мира возникает в результате фиксации когнитивной картины мира вторичными знаковыми системами, прежде всего языком. Языковая картина мира представляет собой совокупность представлений о действительности, закрепленных в значениях языковых единиц на определенном этапе исторического развития народа. При этом языковая картина мира не тождественна когнитивной: она отражает лишь ту часть концептосферы, которая обладает коммуникативной значимостью и получила языковое выражение.

Средствами формирования языковой картины мира выступают номинативные ресурсы языка (лексика и фразеология), функциональный отбор языковых средств, национально-специфическая образность, дискурсивные стратегии и оценочные механизмы интерпретации высказываний. Системное описание языковой картины мира предполагает анализ членения действительности, выявление национально-специфических значений, а также установление лакун и безэквивалентных единиц.

Обозначенные характеристики языковой картины мира позволяют утверждать, что фразеологические единицы, репрезентирующие представления об интеллектуальных качествах человека, занимают значимое место в системе русской языковой картины мира. Особый интерес в этом отношении представляет осмысление ума как важнейшего свойства личности с позиции носителя русского языка. Анализ подобных языковых средств дает возможность выявить ценностные и оценочные доминанты, закрепленные в коллективном сознании и отраженные в устойчивых языковых формах. Существенный вклад в изучение данной проблематики внесла Л. Б. Никитина в работе «Антропоцентристская семантика: образ *homo sapiens* по данным русского языка» [3], в которой рассматривается языковая репрезентация человека как носителя интеллектуальных способностей.

В ходе исследования Л. Б. Никитина выделяет несколько групп компонентов, соотносимых с интеллектуальной сферой человека. К первой группе относятся так называемые части-способности, непосредственно связанные с мыслительной деятельностью. Ко второй — анатомические элементы, которые в наивном сознании воспринимаются как отвечающие за интеллектуальные функции. Третью группу составляют части человека, лишь опосредованно ассоциируемые с интеллектом.

Части-способности, отражающие интеллектуальную природу человека, в русском языке обозначаются лексемами *мышление, мысль, ум, интеллект, разум, рассудок, сознание*. Все они объединяются родовым понятием «способность» и интерпретируются в толковых словарях как различные проявления мыслительной деятельности. Так, *мышление* и *мысль* определяются как способность рассуждать; *ум* — как способность мыслить; *интеллект* — как мыслительная способность; *разум* — как высшая форма логического и творческого мышления; *рассудок* — как способность к размышлению; *сознание* — как способность мыслить, осознавать и оценивать действительность [4].

В русской лингвокультуре традиционно фиксируется разграничение понятий *ум* и *разум*, особенно характерное для наивного сознания. Еще Ф. И. Буслаев подчеркивал, что ум может приписываться и животным, тогда как разум рассматривается как исключительно человеческое качество, связанное с высшими формами мышления. Аналогичная дифференциация обнаруживается и в работах В. И. Даля, который трактовал ум как практическую, прикладную способность, а разум — как более высокую, абстрактную форму интеллектуальной деятельности. Данное противопоставление устойчиво закрепилось в русских пословицах и поговорках, где разум, как правило, оценивается выше ума: *Ум без разума — беда; Ум разуму подспорье; Ум за разум заходит* и др.

В то же время в современном языковом сознании носителей русского языка четкое различие между понятиями *ум* и *разум* постепенно нивелируется. Лексема *ум* оказывается наиболее частотной и нейтральной при обозначении способности мыслить и понимать, тогда как *разум, интеллект, рассудок* чаще воспринимаются как элементы книжной, научной или высокостилевой речи [3].

Показательно, что все номинации интеллектуальных способностей человека воспринимаются носителями языка как неотъемлемые, обязательные характеристики *homo sapiens*. В языковом сознании человек не мыслится вне способности мыслить, и, напротив, сами интеллектуальные качества неизменно ассоциируются именно с человеком. Это подтверждает их статус как концептуально значимых «частей» образа человека в русской языковой картине мира.

Анатомические элементы, которые в наивном представлении отвечают за интеллектуальную деятельность, обозначаются лексемами *голова, мозг (мозги), извилины*, а также *ум*, осмысляемый как воображаемый орган. При этом данные компоненты различаются по признаку реальности: *голова* и *мозг* являются реально существующими частями тела; *извилины* — реальной формой реального органа; *ум* же представляет собой ментальную, воображаемую анатомическую единицу [3].

Слово *голова* в своем прямом значении обозначает часть тела человека, включающую череп и лицо, однако в переносном употреблении оно регулярно соотносится с рассудочной

деятельностью. Именно это значение становится основой символического осмысления головы как вместилища ума. Языковые факты свидетельствуют о том, что в сознании носителей языка голова как физический объект и голова как квазиорган интеллекта разграничиваются, но одновременно тесно соотносятся: *в голове ум, голова без ума*. Таким образом, реальная часть тела осмысляется как пространство локализации воображаемого интеллектуального органа.

Лексема *мозг* в прямом значении обозначает центральный орган нервной системы, обеспечивающий высшую нервную деятельность. В переносном употреблении мозг также соотносится с умственными способностями. В разговорной речи слово часто используется во множественном числе (*мозги*), что придает ему оценочно-разговорный характер и отражает наивное стремление количественно измерить интеллектуальный потенциал человека.

Характерной особенностью русской языковой картины мира является тенденция обозначать человека через его интеллектуальные «части». Номинации *голова, ум, мозг* нередко выступают в позиции актанта и репрезентируют человека как носителя мыслительной деятельности: *Лучшие умы страны, Все головы отдела работали над задачей*. Это подчеркивает особую значимость интеллектуальной сферы для образа внутреннего человека.

Кроме того, в русской языковой картине мира отчетливо представлены пространственные представления об интеллектуальных компонентах личности. Языковая репрезентация данных связей сочетает элементы научного знания и наивных представлений: *в голове мозги, в голове извилины, ума в голове нет*. Подобные конструкции демонстрируют синтез реальной анатомии и фантазийного осмысления устройства человеческого интеллекта.

В самом общем виде под картиной мира понимается объективная действительность, осмысленная и структурированная в сознании человека. Как отмечают З. Д. Попова и И. А. Стернин, картина мира представляет собой упорядоченную совокупность знаний о реальности, сформированную в индивидуальном и коллективном сознании [6]. Восприятие мира определяется как принадлежностью человека к определенной социальной и культурной общности, так и его личными характеристиками — уровнем образования, профессией, возрастом, жизненным опытом.

Картина мира включает в себя и этнический компонент, проявляющийся в языковой картине мира, системе традиций, верований и стереотипов поведения. Языковая картина мира отражает специфику национального восприятия действительности и представляет собой совокупность представлений, закрепленных в языковых единицах на определенном этапе исторического развития народа [5]. Каждый язык по-своему концептуализирует мир, формируя особую модель его осмысления, при наличии универсальных, общечеловеческих черт [8].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что фразеологические единицы являются одним из наиболее репрезентативных и информативных средств отражения национальной языковой картины мира. Концентрируя в себе коллективный опыт, ценностные ориентиры и устойчивые оценочные модели, фразеология фиксирует особенности этнокультурного восприятия действительности и самоидентификации человека. Особое место в этой системе занимает фразеологическая репрезентация интеллектуальных качеств личности, поскольку представления об уме, разуме и мыслительной деятельности выступают концептуально значимыми для образа человека в русской лингвокультуре.

Анализ фразеологических номинаций интеллектуальных способностей демонстрирует устойчивое антропоцентрическое осмысление человека через его «интеллектуальные части», а также синтез научных и наивных представлений о природе мышления, характерный для русской языковой традиции.

Таким образом, фразеология выступает важнейшим механизмом репрезентации национального мировидения и ценностной системы, а исследование фразеологических единиц с семантикой интеллектуальных качеств человека позволяет выявить ключевые оценочные доминанты русской языковой картины мира и углубить понимание взаимосвязи языка, культуры и мышления.

Библиография:

1. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / В. А. Маслова. – Москва, 2001. – 204 с.
2. Мокиенко В. М. Славянская фразеология: Учеб пособие /В. М. Мокиенко. - М.: Высш. шк, 1989. – 287 с.
3. Никитина Л.Б. Антропоцентристская семантика: образ homo sapiens по данным русского языка: [электронный ресурс] учеб. пособие / Л.Б. Никитина. - 2-е изд., стереотип. - М.: ФЛИНТА, 2011. – 255 с.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка /С. И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1996. – 928 с.
5. Попова З.Д. Язык и национальная картина мира / З.Д.Попова, И.А.Стернин. — Воронеж: Истоки, 2002.— 59 с.
6. Попова З.Д. Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат / З.Д. Попова, И.А. Стернин // Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. – Воронеж: Изд-во Воронеж, гос. ун-та, 2002. – С.8-50.
7. Урысон Е. В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике / Е.В. Урысон; Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — М.: Языки славянской культуры, 2003. – 223 с.
8. Урысон Е. В. Языковая картина мира VS. обиходные представления (модель восприятия в русском языке) /Е.В. Урысон// Вопросы языкознания. 1998. № 2. – С. 3-21.

УДК 81'246.3'27(478)

ДИГЛОСИЯТА КАТО КОМПОНЕНТ НА ДВУЕЗИЧИЕТО В РАЙОН ТАРАКЛИЯ, ГР. ТАРАКЛИЯ, МОЛДОВА

Стоева Альона

доктор по методика

Русенски университет «Ангел Кънчев»

поделение гр. Тараклия

e-mail: astoeva@mail.ru

orcid.org/0009-0007-4704-1378

Abstract. The article examines diglossia as a component of bilingualism in the Taraclia region, Moldova. It analyzes the sociolinguistic situation, including the interaction of different languages (Russian, Romanian/Moldovan, Bulgarian literary and dialectal) and their subsystems. Special attention is paid to the functioning of the Bulgarian language in its literary and dialectal forms, as well as the influence of various factors (social, economic, political) on the linguistic situation. The author concludes that there is a partial diglossia, in which the literary language is used in educational and official spheres, and the dialect - in everyday communication, however, there is a tendency to increase the use of the literary language. The influence of the Russian-speaking environment and migration processes on the transformation of the socio-communicative system of the region is emphasized.

Key words: Diglossia, bilingualism, sociolinguistics, language situation, language community, socio-communicative system, Bulgarian language, dialect, literary language, Taraclia, Moldova.

Социолингвистиката, чиято основна тема на изследванията е отношението език – общество, е дял от лингвистиката с широк интердисциплинарен профил, който изучава езика във връзка със

социалните условия на неговото съществуване. Под социални условия разбираме комплекса от външни и вътрешни обстоятелства, в които езикът действително съществува, функционира и се развива, както и обществото, което използва тази езикова парадигма. Предметът на социолингвистиката обхваща широк кръг от въпроси и методи на изследвания: дихотомията език и нация, националните езици като историческа категория, типология на езиковите ситуации, социалната диференциация на езика, взаимоотношенията между език и социални структури, функциите на езиците, социални аспекти на многоезичието, т.нар. приложна социолингвистика и др. [1, С. 14-15].

Езикът съществува благодарение на неговите разновидности, чието формиране и функциониране се определя от конкретни фактори, тоест диференциацията на обществото и разнообразието на комуникативните аспекти. Социолингвистиката оперира с определен набор от специфични за нея понятия: езикова общност, езикова ситуация, социокомуникативна система, езикова социализация, комуникативна компетентност, езиков код, кодово превключване, билингвизъм, диглосия¹ и др.

В Молдова, както и навсякъде доминиращата роля играе социалната структура на обществото, различията между носителите на езика в различни възрастовите категории, социалния им статус, различията в културата и образованието, мястото на пребиваване, както и различията в тяхното речево поведение в зависимост от ситуацията на общуване.

Ако билингвизмът е взаимодействието на два съжителстващи езика, тогава диглосията е взаимодействието на две съжителстващи разновидности на един език. Въз основа на горната дефиниция можем да дефинираме диглосията като съвместно съществуване на разновидности (подсистеми) на един и същи език в рамките на една и съща общност, използвайки тези езици в съответните комуникативни области, в зависимост от социалната ситуация и други параметри на комуникативния акт [6, с. 112]. Българският социолингвист акад. Михаил Виденов анализира в своя монография взаимодействията на различни езици или разновидности на един език в едно общество, екстралингвистичните фактори и динамиката на езиковите контакти в съвременната българска езикова ситуация [2].

Ако в едно езиково общество има диглосия, тогава мнозина израстват двуезични в различна степен, в зависимост от това доколко имат „достъп“ до всеки от езиците. Някои хора владеят и двата езика, докато при други единият от езиците може да изостава или да се различава по отношение към другия (например те пишат по-добре на единия, а говорят по-добре на другия). Ситуацията на диглосията е нестабилна: езиците са склонни да се смесват на различни нива и това се случва толкова по-бързо, колкото по-близки са езиците генетично.

Някои от тези разновидности имат свои собствени носители, т.е. групи от комуникиращи, които говорят само дадена подсистема на националния език (териториален диалект). Други разновидности служат като допълнително средство за комуникация, например жаргон.

В социален аспект езиковата ситуация в региона се развива в резултат на сложно създадено общество от носители на различни езици и културно-историческо наследство. В създаването на социалната ситуация, а в следствие и на езикова ситуация, участват различни обективни и субективни икономически и политически, етнографски и демографски фактори, най-концентрирано изразени в езиковата политика на обществото, както и в социалните нагласи, които се поддържат по отношение на езиковите системи и подсистеми от членове на съответната езикова група. Следователно имаме основание да се разгледа езиковата ситуация в региона на Р Молдова като социоезикова ситуация, развиваща се в рамките на дадено политико-административно и административно-териториално обединение на хора и културната им област, в рамките на дадената етническа общност на съвременния етап от

¹ Диглосия (от гръцки *di* - два и *glotta* - език), вариант или вид двуезичие, познаване на два териториални диалекта на един език или два от неговите варианти (например съвременен/книжовен и диалектна форма).

нейното съществуване, във всичките сфери на обществения живот на народа на дадения етап от неговото историческо развитие.

Българският език, книжовната и териториалните диалектни форми, засега са напълно автономни форми на съществуване на езика при възрастното поколение над 75 годишна възраст, в състояние на билингвизъм или пълна диглосия. Две езикови форми функционират едновременно в рамките на единна социокомуникативна система в едно общество, като еквивалентни средства за комуникация – езикови кодове, към които техните говорещи могат да преминат в съответствие със социолингвистичните параметри на комуникативния акт.

Съвременната ситуация в Тараклийският регион се характеризира с интралингвална диглосия: комуникиращите владеят различни подсистеми на един и същ език и ги използват в зависимост от ситуацията на комуникация. Единият „език“ се използва в писането, а другият – в ежедневието разговор. Членовете на конкретната езикова общност би трябвало да възприемат езиковата ситуация като едоезикова, а не като двуезична. Но съвременният езиков контакт разделя обществото: за младото поколение се затриват границите между книжовната норма и диалекта, а възрастното поколение го възприема като две форми на един език.

Йерархията на езиците е разкрита чрез призмата на мултилингвалната ситуация в региона. Комуникиращите владеят два или повече езици и подсистеми на един език, които избират за комуникация в определена обстановка (официална/неофициална). Разпределението на езика спрямо сферата на общуването е индивидуална за дадения регион в държавата. Използват се: руски, държавен език – румънски/молдовски, литературна/книжовна норма на българския език и диалект.

Комуникативна дистрибуция на езиците:

Руски език – официален език на общуването, който се използва навсякъде в обществото. Руският език е език на обучението, официалните държавни документи и цялата документация във всичките институции се превеждат на руски от държавния/румънския език. При функционално разпределение на езиците за региона е характерно използването на руския език като „висок“, престижен език, сферата на комуникацията му е официална и ежедневна. Той носи надетнически (екзоглосен) характер на престижния език. Почти за никоя от етническите или социални групи от населението този език не е роден (майчин).

Български език, книжовна норма – използва се в часовете, извънкласни мероприятия, средства за масова информация, етнофестивали, мероприятия свързани с годишнини на поети, писатели, революционери, денят на будителите, денят на бесарабските българи, денят на освобождението на България от османско иго и др. Всяка година нараства броят на допълнителните дейности, където звучи българска книжовна реч, общо взето всеки месец има мероприятия свързани с българското, но литературната норма не се приема в ежедневната комуникация. Книжовната норма на езика косвено влияе и на по-възрастното поколение, (когато се проверяват въщи домашните работи на деца и внуци, при посещения на различни мероприятия, театър и под., където звучи българска реч).

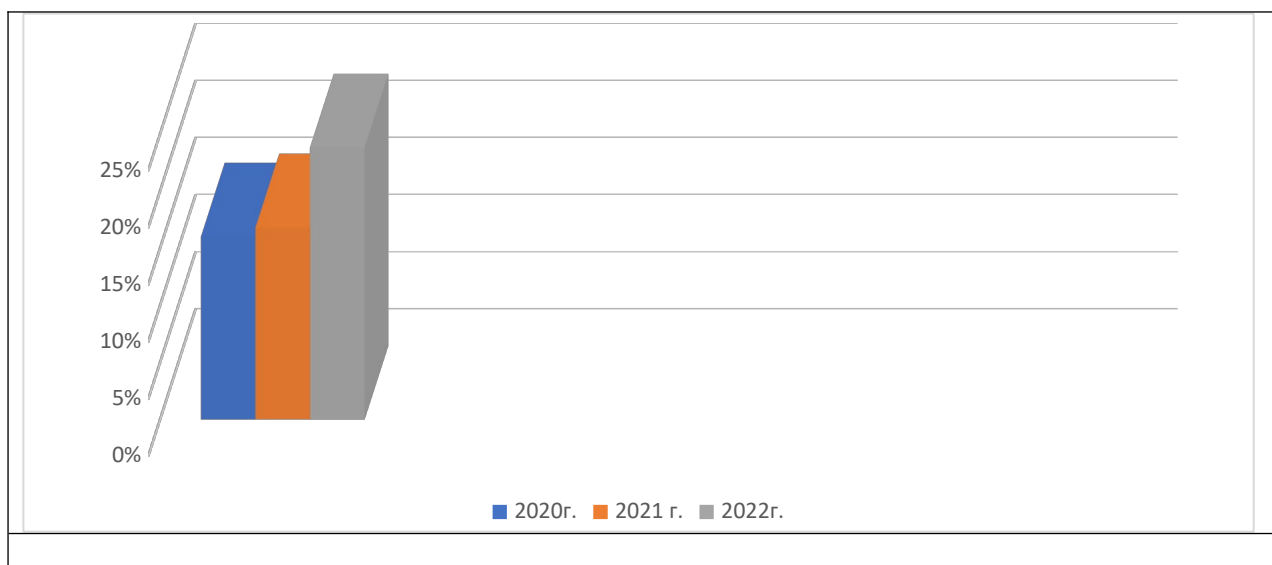
Диалектната форма на българския език е език на извънкласното общуване в училищата (по време на междучасие), в битовото ежедневие и семейното общуване. Можем да отбележим, че диалектът се използва главно в устна форма, днес младото поколение често използва диалектната форма при комуникирането в социалните мрежи. Все по-често се забелязват и различни коментари в социалните мрежи (Фейсбук), където обществото използва българския език от двете форми: книжовна и диалектна като резултат от езикова интерференция в речта на говорещите.

Държавният/румънският език се смята за престижен по скоро на север в държавата, в селищата с предимно българско население езикът не е приет за общуване в ежедневието, той се използва само в офисна работа, в документацията, в официални структури.

Според разгледаните функциониращи езици в конкретната социална мултилингвална среда може да се говори за полидиглосия, но нас ни интересува функционирането на формите на българския език в Тараклия, Молдова.

Според информаторите – учители в селища с доминиращо българско население, Тамара Чебанова – Кайраклия, Людмила Попова - Твърдица, Александра Делибалтова – Кортен, Анна Колчева – Валя Пержей, Валентина Кайряк – Новосьоловка, Мариана Тулуш – Алават, Светлана Занфирова - Горна Албата, които разкриха езиковата ситуация в населените места, където те живеят, доминиращи езици на комуникирането са диалектната форма на българския език и руският. Следва извод, че във всичките селища териториалният диалект почва да се смята за непрестижен език, при младото поколение прогресира руският език. Интересен е фактът, че следващият елемент от вътрешноезиковата диглосия е нарастването на използването на книжовната норма на българския език. Опитвайки се да изградим по-балансирана картина за съществуването на книжовния език в град Тараклия, интервюирахме 70 участници, от 35 до 65 годишна възраст.

Единственият въпрос беше: „Използвате ли на битово-разговорно равнище книжовни думи?“



Фиг 1. Нарстване на използването на книжовната норма на българския език.

Често обучаемите и представителите от управляващите органи на района общуват с преподавателския състав от училищата и университетите и с учителите от Р България, използвайки литературната норма, а като следствие се утвърждава мнение, че владенето на книжовната българска реч е престижно.

Тъй като засега в район Тараклия водещата автономна форма, осигуряваща комуникация на даден език, не е книжовната норма, то може да се говори за полуавтономни екзистенциални форми на езика, създаващи *ситуация на частична диглосия* - едновременно функциониране на отделни структурни елементи на фонетичните, граматичните и лексикалните системи на една от двете взаимодействащи форми на съществуване на езика в рамките на една социална комуникативна система (СКС) и едно общество, действащи като неравностойни средства за комуникация или езикови кодове, към които техните говорещи могат да превключват в съответствие със социолингвистичните параметри на комуникативния акт. Напълно автономните форми на езиковото съществуване създават ситуация на билингвизъм или пълна диглосия като едновременно функционират две екзистенциални езикови форми в рамките на един СКС и едно общество, действащи като еквивалентни средства за комуникация.

Социалните групи в региона са като единна сложна йерархично структурирана социално-комуникативна структура, където става възможна интерференция на елементите на нейната подсистема на фонетично, граматично и лексикално ниво.

Социални мрежи.	Цитати
Facebook	<i>Примара</i> иска да им бъде <i>по-леко</i> . Ти си силна! <i>Горжусь тобой!</i> Тая мечта, <i>фръкна</i> и никой няма да я улови.

	Браво, в детските <i>садове</i> такъв <i>рыководители</i> са необходими. Това е <i>по молдовски</i> и е <i>по български</i> . Стара рецепта. <i>Красута</i> . Кой е <i>тва</i> в костюма?!
Viber Messenger	Не <i>мой</i> да бъде това! <i>Колкоз</i> време мина! Не ми се вярва, че <i>възвращаюся</i> назад! Бях в една <i>поездка</i> където <i>сичкуто</i> ми хареса. Виталий и ние <i>жа</i> видим свет в <i>конце тунеля</i> .

В лингвистичен аспект социолингвистичната ситуация е съвкупността от всички национални езици, техните варианти и форми на съществуване, определени от по-горе посочените фактори, включително народни и книжовни езици, териториални и социални диалекти, с техните писмени и устни форми. Всички тези форми на езиково съществуване могат да се разглеждат като езикови кодове или подкодове, които изграждат йерархично структурираната СКС на съответното общество.

Феномените билингвизъм и диглосия не се характеризират с напълно автономни форми на съществуване в конкретния регион, а носят прилики по отношение на тяхното социокултурно функциониране и механизмите за превключване на кодове, в същия момент се различават по състава на социалнокомуникативните системи, които осигуряват речевата комуникация на носителите на езиците. В тази връзка е добре да се направи разграничение между двете явления – двуезичие (или билингвизъм) и диглосия, като за първото се оставят само междуезикови факти, а за второто – само вътрешноезикови. В този случай, естествено, са възможни случаи на различни комбинации от билингвизъм и диглосия, както и полилингвизъм (многоезичие) и полиглосия.

Социалната диференциация на езика на конкретна общност не може да се разглежда статично, в равнината на синхронен разрез, без да разгледаме динамиката на социалното развитие на езика и на общество. Езикът, разглеждан в нейната социална диференциация, на дадената епоха, винаги ще представлява система от движение, различните елементи на която са продуктивни в различна степен и се движат с различна скорост.

Извод:

Важно условие за диглосията (или полиглосията) е фактът, че говорещите правят съзнателен избор между различни комуникативни средства и използват това, което е най-способно да осигури успеха на комуникацията. Езиковата ситуация се характеризира с функционалната йерархия на езиците, подобна на връзката между „високия“ и „ежедневния“ стил; В същото време ситуацията и областите на тяхното използване са доста строго очертани. Между двете форми на българския език в Молдова, регион Тараклия, „високата“ форма на езика фактически се използва от образователни, официални структури, но не в ежедневието. Често литературната норма носи белези на изкуствен (училищен) характер на овладяването на престижния език - тъй като такъв език не се използва в ежедневието, той не може да бъде усвоен по естествен път (от майката, в семейството и битовото общуване в детството). За диалектната форма на българския език е характерна битовата употреба, а по-точно битово-разговорната форма, която се затрива в съзнанието на населението, използващо все по-често руския език. Доминиращата роля в процеса на трансформацията на социално комуникативната система принадлежи на миграционните процеси и отворените граници, сменящи статута на езика.

Библиография:

1. Иванова, Ц. За интеркултурните контакти и фоновите езикови знания – В: Мост, списание за литература, изкуство, наука и обществени въпроси на българите в Югославия. Ниш: Братство, № 182-183, 2004
2. Виденов, М. Диглосията (с оглед на българската езикова ситуация). АИ „Проф. Марин Дринов“, София, 2006.

3. Делибалтова, М. Родноезиково обучение в Тараклийски район – проблеми и перспективи, Кишинев.- В: Материали от научна конференция, Кишинев, 2017
4. Демирева, К. *Полилингвизмът: настоящее и будущее*. – В: Българско училище “Васил Левски” – гр. Кишинев (Юбилеен сборник). Шумен, 2002
5. Сулейменова, Е. Глобализация и языковая политика. – В: Полилингвизм и транскультурные практики, Т. 17, № 1, 2020
6. Швейцер, А., Л. Никольский. Введение в социолингвистику. Букинист // Shveytser, Nikolskiy 1978: Shveytser, A., L. Nikolskiy. Vvedenie v sotsiolingvistiku. Bukinist, 1978

УДК 81.243

ПОНЯТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Chen Xueting

Master's Degree in Russian

Baku Slavic University,

Baku, Republic of Azerbaijan

E-mail: 2478570602@qq.com

Orcid id:0009-0000-3361-420X

Abstract. Despite significant achievements in grammatical and lexical proficiency, learners of foreign languages often experience difficulties in real-life communicative situations. This discrepancy between formal language knowledge and practical communicative ability has led to a reassessment of traditional approaches to language education. Central to this shift is the concept of communicative competence, which reconceptualizes language learning as the development of the ability to use language effectively in social interaction rather than the mere acquisition of linguistic rules. The present article aims to systematize key theoretical approaches to communicative competence and to examine contemporary models of its formation within linguodidactics. Particular attention is given to the adaptation of this concept in different educational and cultural contexts. Drawing on examples from Chinese and Russian language education, the paper analyzes how communicative competence is integrated into national pedagogical traditions, including the Chinese principle of the unity of knowledge and practice and the humanistic orientation of Russian linguodidactics. The study demonstrates that intercultural interpretations of communicative competence contribute to bridging the gap between linguistic knowledge and communicative ability, offering both theoretical insights and practical implications for modern foreign language education.

Keywords: communicative competence, linguodidactics, foreign language teaching, competency-based approach, teaching methodologies, intercultural communication

Введение

Современная лингводидактика как область научного знания, ориентированная на исследование процессов преподавания и усвоения иностранных языков, развивается в условиях динамичных социальных изменений и трансформации образовательных парадигм. В последние десятилетия центральное место в научных дискуссиях лингвистов, дидактов и методистов занимает понятие коммуникативной компетенции, оказавшее существенное влияние на переосмысление целей и содержания языкового образования. Смещение акцента с преимущественного усвоения грамматических структур и лексического материала на формирование способности к реальному языковому взаимодействию обусловило необходимость комплексного осмысления сущности, структуры и механизмов формирования

коммуникативной компетенции. Анализ данных аспектов представляется теоретически и практически значимым в целях оптимизации современного иноязычного образования. В статье предпринята попытка систематизировать основные теоретические подходы к понятию коммуникативной компетенции и обобщить современные модели её формирования с учётом опыта китайской лингводидактики.

1. Теоретические предпосылки формирования понятия коммуникативной компетенции

История формирования понятия коммуникативной компетенции связана с пересмотром традиционных представлений о языке и языковом обучении. До середины XX века в лингвистике и методике преподавания иностранных языков доминировал структурно-грамматический подход, ориентированный преимущественно на изучение внутренней организации языка – его грамматики, лексики и фонетики. В рамках данного подхода процесс обучения сводился главным образом к усвоению правил и выполнению тренировочных упражнений, что ограничивало формирование навыков реального речевого взаимодействия. Осознание данных ограничений привело к поиску альтернативных концепций, в результате чего в 1960-е годы американский лингвист Д. Хаймс ввёл понятие «коммуникативной компетенции», противопоставив его концепции «грамматической компетенции», предложенной Н. Хомским [4, с. 269-293].

Д. Хаймс утверждал, что владение языком не ограничивается знанием грамматических правил, а включает также способность выбирать языковые средства в соответствии с социальным контекстом общения. Он определил коммуникативную компетенцию как совокупность знаний и умений, позволяющих участникам коммуникации успешно осуществлять взаимодействие, учитывая социальные нормы, целевые установки и ситуации общения [4, с. 269-293]. Это представление стало основой для дальнейшего развития теории коммуникативного подхода в лингводидактике. В последующие годы концепция получила дальнейшее развитие и структурное оформление в работах М. Канале, М. Сваин, И. З. Родионовой и других исследователей.

В китайской лингводидактической традиции концепция коммуникативной компетенции получила значительное развитие и была адаптирована с учётом национальных особенностей языкового образования. Так, китайский лингвист Ху Миньян акцентировал различие между языковыми знаниями и языковой компетенцией, иллюстрируя его сопоставлением теоретического понимания принципов динамики и практического умения ездить на велосипеде, подчёркивая тем самым, что владение теорией не гарантирует успешного участия в реальной коммуникации [2, с. 15-18]. В российской лингводидактике И.З. Родионова отмечала, что коммуникативная компетенция включает не только языковые, но и личностные компоненты, такие как мотивация общения, толерантность к иным культурам и готовность к межкультурному взаимодействию [7, с. 78], расширяя тем самым её трактовку до уровня личностного развития обучающегося.

2. Структурные компоненты коммуникативной компетенции

Современная лингводидактика рассматривает коммуникативную компетенцию как многоаспектную интегральную способность, состоящую из нескольких взаимосвязанных компонентов. М. Канале и М. Сваин выделили четыре основные составляющие: грамматическую компетенцию (знание грамматики, лексики, фонетики), дискурсивную компетенцию (способность создавать и понимать связные тексты различных жанров), социолингвистическую компетенцию (умение адаптировать речь к социальному контексту) и стратегическую компетенцию (способность использовать коммуникативные стратегии для преодоления трудностей в общении) [1, с. 30-35]. Этот структурный подход позволил конкретизировать содержание целей и задач иноязычного обучения и послужил основой для разработки практико-ориентированных методических моделей.

Китайская исследовательница Ли Сяюй дополнила эту структуру, выделяя три взаимосвязанных аспекта: знания, навыки и способности, подчёркивая, что освоение языковых форм эффективно только в реальных коммуникативных ситуациях [5, с. 42]. Данное

положение нашло отражение в современных китайских образовательных стандартах.

3. Методы формирования коммуникативной компетенции в современном образовательном процессе

Формирование коммуникативной компетенции предполагает переосмысление традиционных методических подходов к обучению иностранному языку. Ключевым принципом является организация коммуникативно-ориентированного процесса, где язык выступает не только объектом изучения, но и средством общения. В современной лингводидактической практике широко применяются интерактивные методы обучения, такие как ролевые игры, дискуссии, проектная деятельность и ситуационные упражнения. Использование данных методов способствует переносу языковых знаний в условия реально значимого коммуникативного взаимодействия.

Особое значение в формировании коммуникативной компетенции отводится работе с текстом, направленной на развитие дискурсивной компетенции обучающихся. Использование аутентичных материалов, таких как фильмы и публицистические тексты, способствует формированию социолингвистической компетенции, поскольку позволяет продемонстрировать функционирование языка в условиях реального общения. Существенную роль играет и культурный компонент обучения: интеграция элементов культуры изучаемого языка способствует снижению коммуникативных ошибок и формированию межкультурной толерантности. Так, в китайской лингводидактике в работах Цзин Айсюнь, Сюэхуа Сян и Ли Е была разработана методика интеграции классических художественных текстов («Путешествие на Запад») в процесс формирования межкультурной компетенции посредством драматизации и опытного обучения [6, с. 79-83].

Заключение

Понятие коммуникативной компетенции является динамичным и продолжает развиваться в соответствии с изменяющимися социальными потребностями. В современной лингводидактике она рассматривается как ключевой результат иноязычного образования, определяющий степень готовности личности к эффективному взаимодействию в условиях глобализованного мира. Формирование коммуникативной компетенции предполагает комплексный подход, включающий обновление содержания обучения, использование интерактивных методических технологий и создание соответствующей образовательной среды. В китайской системе языкового образования данная трансформация, инициированная, в частности, в работах Ху Вэньжуна [3, с. 29], привела к системному переходу от трансляции знаний к развитию практических способностей, что остаётся актуальным направлением для дальнейших исследований и практического совершенствования языкового образования.

Bibliography:

1. Canale, M., Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing [J]. Applied Linguistics, 1980, 1(1): 1-47.
2. Hu Mingyang. Language Knowledge and Language Competence [J]. Applied Linguistics, 2007, 3: 15-18.
3. Hu Wenzhong. Introduction to the Communicative Method of Foreign Language Teaching [J]. Foreign Languages, 1982, 4: 27-31.
4. Hymes, D. On Communicative Competence // Pride, J. B., Holmes, J. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. P. 269-293.
5. Li Xiaojun. The Communicative Approach in Foreign Language Teaching in China [J]. Foreign Languages in Education, 1984, 2: 40-43.
6. Sun, J. A., Xiang, X. H., Ye, L. Using Chinese Classics for Intercultural Communicative Competence [M]. London: Routledge, 2025. P. 79-83.
7. Родионова И.З. Коммуникативный подход в иностранноязычном образовании [М]. Москва: Просвещение, 2015. 256 с.

SECTION VII. HISTORY AND PHILOSOPHY
SEKȚIYA VII. ISTORIYA NEM FILOSOFIYA
SECȚIUNEA VII. ISTORIE ȘI FILOSOFIE
СЕКЦИЯ VII. ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ

УДК 929

ВАСИЛИЙ АРНАУТОВ – УЧЕНЫЙ И ПОЛИТИК
(1892–1966)

БУЛГАР Степан,

доктор истории, заведующий отделом истории и этнографии
Научно-исследовательского центра Гагаузии им. М.В. Маруневич
(Комрат, Республика Молдова)
stepanbulgar462@gmail.com
orcid id: 0000-0002-7866-0063

VASILIIY ARNAUTOV – SCIENTIST AND POLITICIAN (1892–1966)

Summary: This article “Vasiliy Arnautov – scientist and politician (1892–1966)” presents material on an outstanding son of the Gagauz people, Vasiliy Vasilyevich Arnautov, a Soviet biologist and laureate of the Stalin Prize (1943). In 1921, V. V. Arnautov served as an authorized representative of the Collegium of the People’s Commissariat of Agriculture of the RSFSR for potato seed production in several provinces of the RSFSR, for which he received an official mandate signed by V. I. Lenin. From 1935 to 1947, V. V. Arnautov was Director of the Research Institute of Potato Farming of the Ministry of Agriculture of the USSR. He was the author and co-author of numerous scientific works on potato cultivation. His scientific activity included the reorganization of the Institute on the basis of Michurin’s doctrine. Under his supervision, a number of postgraduate students successfully defended their dissertations. He published more than 80 scientific works. Vasiliy Vasilyevich Arnautov died in 1966 in Moscow and was buried at the Novodevichy Cemetery. Awards: In 1943, V. V. Arnautov, as part of a group of biological scientists, was awarded the Stalin Prize, First Class, “For the scientific development and introduction into agriculture of a method of planting potatoes using the apical parts of table tubers,” and was also awarded orders of the USSR.

Key words and phrases: Gagauz of the USSR Vasiliy Vasilyevich Arnautov; Bulgar S. “The Gagauz – Cultural and Scientific Figures, Outstanding Personalities of Bessarabia in the Late 19th–Early 20th Centuries”.

Выдающийся сын гагаузского народа Василий Васильевич Арнаут – советский учёный-биолог, кандидат биологических наук [12, с. 31], Лауреат Сталинской премии (1943 год). Участник первой мировой войны, участник Великой Октябрьской революции. Один из военных комиссаров Юго-Западного фронта в 1917-1918 гг., организатор красногвардейских отрядов, был губвоенкомом в Могилёвской губернии. Член партии большевиков с 1917 года.

История жизни В.В. Арнаутова такова. В.В. Арнаут родился в селе Конгаз Измаильского уезда Бессарабской губернии. По национальности гагауз [10, с. 146]. В 1911 г. окончил Пуркарское сельскохозяйственное училище. В 1911-1913 гг. – инструктор Бессарабской губернской землеустроительной комиссии. В 1914-1917 гг. находился на армейской службе. Могилевский губернский революционный комитет был сформирован в конце октября 1918 г. в составе: Арнаутова В.В. от губисполкома, губвоенком; Брегмана А.А. от губисполкома; Гуревича Д.И. председатель губисполкома; Кирзнера И.Б. от губисполкома; Клиновского Д.Е. председатель губЧК; Кривошеина Н.В. от Красной Армии; Кузьмина от

Красной Армии; Морозова С.И. от Красной Армии, командир батальона 152-го стрелкового полка, комендант Могилева; Семенова П.И. от Красной Армии; Пикеля Р.В. от губисполкома; Тольмаца Р.Я. от губисполкома. Из данного списка Гуревич, Клиновский, Пикель и Тольмац в годы сталинских репрессий были расстреляны как враги народа, но потом реабилитированы. Брегман в 1919 г. убит белополяками под Жодино. А вот Арнаут В.В. пережил ряд событий гражданской войны стал известным ученым, директором всесоюзного института картофеля, лауреатом Сталинской премии [13].

26 октября 1917 г. был образован Народный комиссариат земледелия (Наркомзем) РСФСР. В Могилевской губернии контроль за соблюдением норм землеустройства и землепользования был возложен на Могилевский губземотдел (куда раньше входила территория Гомельской области), который возглавлял Василий Васильевич Арнаут. После образования Гомельской губернии в мае 1919 г. был образован Гомельский губернский земельный отдел (губземотдел). 20 апреля 1919 г. на объединенном заседании Гомельского губкома РКП(б) и представителей исполкомов Могилевского и северных уездов Черниговской губернии В.В. Арнаут был избран заведующим земельным отделом Гомельского губисполкома [14] и руководил им до 18 декабря 1922 г. В архивном фонде Гомельского губземотдела сохранилось личное дело Василия Васильевича [15].

В 1919-1935 г. В.В. Арнаут находился на советской и административно-хозяйственной работе. В 1922 г. жил с семьей (женой Фрумой Лазаревной и дочерью Евгенией) в городе Гомеле, по ул. Крушевской, 9 (из личного дела В.В. Арнаутова) [15].

В 1921 г. В.В. Арнаут – уполномоченный Коллегии Наркомзема РСФСР по семеноводству картофеля в Смоленской, Брянской, Витебской и Гомельской губерниях, на что получил мандат за собственноручной подписью В.И. Ленина. В 1965 г. в журнале «Наука и жизнь» (1967 г., № 6) в рубрике «К 100-летию со дня рождения В.И. Ленина. Новое в Лениниане» напечатана статья «В интересах государственного семеноводства», в которой впервые был опубликован обстоятельный текст этого мандата: «Старый коммунист В.В. Арнаут в 1921 году работал в Народном комиссариате земледелия и участвовал в подготовке ленинского декрета о семеноводстве, двинувшего вперед труд советских селекционеров и семеноводов. Тогда же Ленин решил сам подписать мандаты уполномоченным Наркомзема. В.В. Арнаут долго не расставался с ленинским автографом. А в 1963 году передал его Белорусскому государственному историко-краеведческому музею. Вот впервые опубликованный газетой «Советская Белоруссия» обстоятельный текст этого мандата, одного из сотен, подписанных в те годы председателем Совета Народных Комиссаров:

«Предъявитель сего тов. Арнаут Василий Васильевич является Областным Уполномоченным Коллегии Наркомзема РСФСР по организации Государственного Семеноводства по все области, охватываемой Энгельгардтовской Областной Опытной станцией, и настоящим командирится для означенной цели на Энгельгардтовскую Опытную Станцию (находящуюся в Смоленской губернии) и во все губернские, уездные и другие города и сельской местности Смоленской, Витебской, Гомельской и Брянской губерний с правом периодического выезда в Москву, по мере надобности и по его же усмотрению.

Тов. Арнауту вменяется в обязанность произвести срочную организацию Государственных Семенных Питомников, рассадников и хозяйств, а также учет, мобилизацию и использование в интересах Государственного Семеноводства всего чистосортного и улучшенного семенного материала для всех без исключения органов, учреждений, организаций и хозяйств Области, руководствуясь при сем особой инструкцией, утвержденной Коллегией НКЗ РСФСР.

Всем центральным и местным органам Администрации и Снабжения вменяется в обязанность выполнять требования тов. Арнаутова, касающиеся Государственного Семеноводства в порядке декрета СНК о семеноводстве и постановления СТО о борьбе с засухой и оказывать ему всемерное содействие в целях успешного выполнения упомянутых выше ударных и боевых работ.

Все местные органы НКЗ в пределах вышеупомянутой Области обязаны выполнять все распоряжения и указания Арнаутова по вопросам Государственного Семеноводства.

Тов. Арнаутов имеет право от имени Коллегии НКЗ приостанавливать все распоряжения и постановления местных органов НКЗ, не согласные с интересами Семеноводства и с постановлениями, инструкциями и распоряжениями Центральных Органов.

Тов. Арнаутов имеет право беспрепятственного и внеочередного проезда в вагонах и поездах всех без исключения наименований, а также посылки телеграмм с литерами «А» и «Б».

Настоящий мандат имеет характер постоянного и действителен впредь до особого распоряжения, что, а также и собственноручная подпись тов. Арнаутова... удостоверяется подписями и приложением печати.

Председатель Совета Народных Комиссаров ЛЕНИН» [11, с. 11-12].

В 1935-1947 гг. В.В. Арнаутов – директор НИИ картофелеводства наркомата (министерства) сельского хозяйства СССР (сегодня – Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный исследовательский центр картофеля имени А. Г. Лорха» - научное учреждение в области сельскохозяйственных наук. Является правопреемником ФГБНУ «Всероссийский научно-исследовательский институт картофельного хозяйства имени А.Г. Лорха») [16]. В подмосковном поселке Коренево в 1919 г. была создана картофельная селекционная станция. Одновременно велась научная и селекционная работа по картофелю. Русскими агрономами и селекционерами было выведено много новых сортов картофеля., на базе которой в 1930 г. был основан Научно-исследовательский институт картофельного хозяйства [17]. В годы Великой Отечественной войны в марте 1942 г. часть сотрудников института под руководством директора института В.В. Арнаутова вместе с ценным селекционным материалом института были эвакуированы на Ульяновскую опытную станцию. Но уже в июле того же года телеграммой зам. наркома земледелия РСФСР Токарева 08.VI.1942 г. они были отозваны из эвакуации и вновь приступили к своим обязанностям в стенах института и на полях Коренево.

В.В. Арнаутов – автор и соавтор многих научных работ по возделыванию картофеля [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9]. Автор и соавтор многих научных работ по возделыванию картофеля. Область научной деятельности: обеспечил перестройку института на основе мичуринского учения. Под его руководством защитили диссертации ряд аспирантов. Опубликовал более 80 научных публикаций [12, с. 31].

После окончания Великой Отечественной войны Василий Васильевич Арнаутов вместе с супругой Фрумой Лазаревной приезжал в гости к своей родной сестре Зинаиде Васильевне Душковой (Арнаутовой) в село Конгаз Комратского района Молдавской ССР.

После 1947 г. В.В. Арнаутов – на пенсии.

Василий Васильевич Арнаутов умер в 1966 г. в Москве, похоронен на Новодевичьем кладбище.

Награды: в 1943 г. В.В. Арнаутов в составе группы ученых-биологов, в которую входили также Т.Д. Лысенко, В.П. Мосолов, И.Д. Колесник, А.К. Зубарев, Ф.С. Солодовников, А.Ф. Голиков, И.Е. Глушенко, был удостоен Сталинской премии первой степени «За научную разработку и внедрение в сельское хозяйство способа посадки картофеля верхушками продовольственных клубней» [18].

Библиография:

1. Арнаутов В.В. *Пути к изобилию картофеля* (Агротех. указания для колхозов и совхозов Моск. обл.). - Москва: Моск. рабочий, 1940. - 32 с.
2. Арнаутов В.В. *Выращивание картофеля на индивидуальном огороде*. - Москва: «Сельхозгиз», 1944. - 50 с.
3. Арнаутов В.В. *Агротехника картофеля*. М.: Сельхозгиз, 1945. - 70 с.

4. В.В. Арнаутов, В.Ф. Ильин, Л.В. Рожалин, Д. И. Жуковский. *Агротехника картофеля* / под ред. дир. Ин-та, лауреата Сталинской премии В.В. Арнаутова. - Москва: Сельхозгиз, 1945. - 160 с.
5. Арнаутов В.В. *Агротехника картофеля на индивидуальном огороде*. - М.: Сельхозгиз, 1945. - 48 с.
6. Арнаутов В.В. *Биологические особенности картофельного растения в условиях высокой агротехники* // Агробиология. - 1951, № 1. - С. 89.
7. Арнаутов В.В. *Особенности биологии роста и развития картофельного растения в условиях высокой агротехники*. - М.: Сельхозиздат, 1953. - С. 48-54.
8. Арнаутов В.В., Жукова Г.С., Александрова О.Г. *Выращивание высоких урожаев картофеля*. - М.: Сельхозгиз, 1955. - 148 с.
9. Арнаутов В.В. *Картофель*. - М.: Сов. Россия, 1959. - 96 с.;
10. Булгар Степан. *100 гагаузов – деятели культуры и науки, выдающиеся личности в истории XIX-XX вв. Кн. 1*. - Комрат: Lexon-Prim, 2025. - С. 146.
11. *К 100-летию со дня рождения В.И. Ленина. 1921 г.* // Наука и жизнь. Журнал. - 1967. - № 6. - С. 11-12.
12. *Учёные по культуре картофеля России, Украины, Беларуси* / Зейрук В.Н. (д.с.-х.н.), Жевора С.В. (д.с.-х.н.), Белов Г.Л. (к.б.н.), Васильева С.В. (к.с.-х.н.), Старовойтов В.И. (д. т. н.), Симаков Е.А. (д.с.-х.н.), Коршунов А.В. (д.с.-х.н.), Анисимов Б.В. (к.б.н.), Деревягина М.К. (к.б.н.). - М.: ФГУП «Издательство «Наука», 2021. - С. 31.
13. https://masheka.by/history_mogilev/2490-istorija-mogileva-nojabr-1918-goda.html (дата обращения: 24.11.2024).
14. <https://www.gomeloblzem.by/files/Letopis/letopis.pdf> (дата обращения: 24.11.2024).
15. https://www.pressreader.com/belarus/gomelskaya-pravda/20190521/281801400425303?srsId=AfmBOoc0SQeiWy4CMXwuW23VhI3_9IGkwWF5qH3wRJfuU94OZXvlRJJu (дата обращения: 24.11.2024).
16. <https://potatocentre.ru/> (дата обращения: 24.11.2024).
17. <https://vorcrb.by/zdorovoe-pitanie/171-istoriya-kartofelya-v-rossii> (дата обращения: 24.11.2024).
18. <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 24.11.2024).

Фото:



В.В. Арнаутов – директор НИИ картофелеводства министерства сельского хозяйства СССР в 1935-1947 гг. (Личный архив П.И. Тулба)



Могилевский губернский революционный комитет. Губернский военком Арнаут В.В. (сидит третий слева). Октябрь 1918 г. Источник: [10, с. 147].



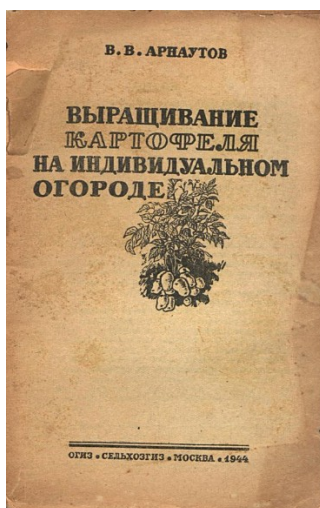
Члены Могилевского губисполкома. Заведующий земельным отделом В.В. Арнаут (стоит первый слева в верхнем ряду). Могилев, 1919 г. Источник: [14].



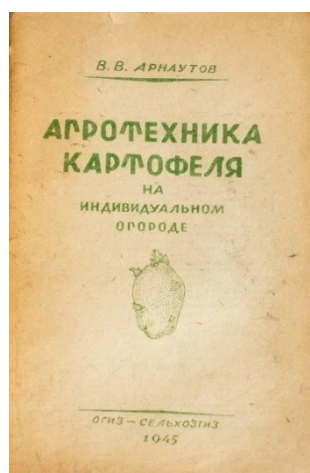
В.В. Арнаут (первый справа) в зале заседаний Всероссийского совещания по садоводству и виноградарству. Москва, 1946 г. Источник: [10, с. 149].



Фото сделано после Великой Отечественной войны во время приезда на родину в с. Конгаз Комратского района Молдавской ССР. В.В. Арнаутков (справа), его супруга Фрума Лазаревна и его сестра Зинаида Васильевна Душкова (в центре). (Личный архив П.И. Тулба)



Обложка книги В.В. Арнаутова «Выращивание картофеля на индивидуальном огороде» (Москва, 1944). (https://catalog.shm.ru/entity/OBJECT/139118?index=4&paginator=entity-set&entityType=OBJECT&entityId=131486&attribute=like_predm)



Обложка книги В.В. Арнаутова «Агротехника картофеля на индивидуальном огороде» (Москва, 1945).

(https://www.avito.ru/moskva/knigi_i_zhurnaly/v.v.arnautov_agrotehnika_kartofelya_na_individu_al_4074637559#extended)

CZU: 37.013.73

FILOSOFIA ȘI AXIOLOGIA EDUCAȚIEI LA PUTEREA PRINCIPIULUI AXIOLOGIEI GLOBALE: ZECE POSIBILITĂȚI – ZECE DEFINITIVĂRI**BOTEZATU Liuba**

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat din Comrat,

mun. Comrat, Republica Moldova

e-mail: liuba.botezatu@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-2016-8965

Summary A philosophy of education with PAG/The Principle of Global Axiology at the head of the table is undoubtedly manifested - art of wisdom, art of being Human - logistic predetermination and emphatic living - art of reconfirming human intellect. Given that what belongs to wisdom, by essence, bears a being character: man; creation; philosophizing; creation. As proof of what is related in this approach, the ten possibilities and the ten finalizations of PAG serve. (SAS N.1 and SAS N. 2) [4.]

Keywords: philosophy, axiology, PAG '10-to-10', postmodernism.

Extenso

„Revenirea în filosofie e principiul, e legea de bază a funcționării eficiente.” / V.Țapoc [10]

„Postmodernismul își repurtează validitatea deterministă la discreția liber-arbitrului plinătății formative: a fi aici, a fi acolo, a fi dincolo, a fi peste tot.” / L.Botezatu

Punctul nodal al sintagmei *determinismul formativ* în activitatea noastră profesională poartă evidență interpretativă triplă [4, SAS. Nr. 5]: MVPF/metodologia vehiculării potențelor formative - MECA/metodologia evidenței complinirilor axiologice [ibid. 4] - TMSC/teoria și metodologia specială a creativității [ibid. 4. SAS Nr.10] în toate cazurile preocupărilor la zi prin PAG/Principiul Axiologiei Globale [ibid. 4. SAS Nr. 1 și 2]. Ambianța coraportului în cauză este solicitată de permanența paradoxului - evoluarea și evaluarea lucrurilor în contrasens, contestarea adevărului devenirii, vizavi de metoda comunicării dialogale, de diverse tehnici conexe (cogniție-metacogniție, observație, rațiune-revelație, etic-estetic, logic exersat, jocul mic - jocul mare, analiză-sinteză, interacțiune-retroacțiune, evaluare-autoevaluare; transgresia *eului în celălalt*) în format triplu interpretativ: *educație-cultură-cercetare*. În acest sens tripartit - formativ ne angajăm la realizarea în fapt a celor două proeminente einsteiniene:

1. „Acele bunuri instrumentale care sunt menite să servească la menținerea vieții și sănătății tuturor ființelor umane trebuie produse cu minimum de efort posibil.
2. „Satisfacerea nevoilor fizice este într-adevăr o condiție indispensabilă a unei existențe mulțumitoare, dar nu este prin ea însăși suficientă” [2].

„Pentru a fi mulțumiți, mai reclamă Albert Einstein oamenii trebuie să aibă posibilitatea de a-și dezvolta puterile intelectuale și artistice în deplină conformitate cu caracteristicile și aptitudinile lor personale”. [ibid. 2]

Prima din cele două evidențe implică promovarea tuturor ramurilor cunoașterii privitoare la legile naturii și la legile proceselor sociale, adică la promovarea cu puțință a tuturor cercetărilor științifice. Căci știința este un întreg natural ale cărei părți se sprijină reciproc în modalități pe care, firește, nimeni nu le poate anticipa. Progresul științei presupune însă posibilitatea comunicării neîngrădite a tuturor rezultatelor și judecăților – *libertatea de exprimare și de instruire pe toate tărâmurile muncii intelectuale*. Prin libertate înțeleg condiții sociale de așa fel încât exprimarea

opiniilor și aserțiunilor referitoare la chestiuni generale și particulare ale cunoașterii să nu comporte pericole sau dezavantaje serioase pentru cei care le exprimă. *Această libertate de exprimare este indispensabilă pentru dezvoltarea și extinderea cunoașterii științifice – constatare ce prezintă o mare importanță practică. În prima instanță ea trebuind a fi garantată prin lege.* Legile însă nu pot garanta singure libertatea de exprimare; pentru ca orice om să-și poată expune nepedepsit vederile sale, în rândurile întregii populații trebuie să domnească un spirit de toleranță. Un asemenea ideal de libertate exterioară nu poate fi niciodată atins pe deplin, dar trebuie urmărit neîncetat în gândirea științifică, iar cugetarea filozofică și cugetarea creatoare în general trebuie promovate cât mai mult cu putință”./A. Einstein [2, p. 280]. Or, anume perspectiva scopurilor einsteiniene se află în vizorul centrării noastre pe cele zece posibilități ale PAG. Luăm aminte că pentru atingerea celui de-al doilea scop „este nevoie de un al doilea fel de a cugeta și de a acționa”.

Reiterăm că anume acesta este motivul preocupărilor noastre profesionale, în centrare pe PAG, în cadrul cursului de filosofie și axiologie a educației.

Liberarbitrul postmodernității în interpretare multiplicitară - filosofia culturii. Din punct de vedere etic, *postmodernismul ar fi un fel de nou umanism*, construit consideră Mircea Cărtărescu pe mitul unei imposibile întoarceri: „promisiunea de a se întoarce cu o conștiință lucidă și mai înțelegătoare, la ceea ce un romancier de azi numește *codul existențial al omului* și de a da o imagine unitară și verosimilă omului uitat în haosul unei istorii iraționale”. [5]

Trăsăturile *postmodernismului* au fost formulate și dezvoltate de criticul Ihab Hassan, citat de același Mircea Cărtărescu în *postmodernismul românesc* cu lucrarea „*Pluralism în postmodernism. Perspective*” [ibid.5]. Acestea ar fi: *indeterminarea* – pierderea încrederii în valorile absolute; *fragmentarea* – discontinuitatea textului („unitatea cărții se dezmembrează pentru a face loc independenței propoziției, în care propoziția se dezmembrează pentru a face loc independenței cuvântului etc.”). De aceea caracteristicile de principiu axiologic creativ în viziune globală necesită cuprinderea lumii întregului diferențiat-interferențiat, lumea răsturnată - lumea paradoxului în înțeles contemplativ-funcțional-ficțional; lumea posteră - lumea de dincolo de tiparele cristalizate/sedimentate ale obișnuitului. Astfel la înălțimea *umanismului* global, ținând la activ posibilitatea identificatoare de întoarcere/reîntoarcere la esență (în centrare pe PAG), *postmodernismul* deschide perspectiva ramplasării eficiente a individului în / la opera de excelare - procreare prin revers – *tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte*, modalul reverberației aflându-se mereu în „*trei timpi și trei mișcări*” ale spațiului în circuitul introvers-extravers al sublumilor din univers, acel univers al lumii spațiului eminescian: *brodionii, luxonii, tahionii* în formatul recunoașterii interrelației filosofia culturii - filosofia științei.

În fine, ne preocupă următoarele concretizări ale concepturilor „*Postmodernismul este un curent literar ce se manifestă în literatura română aproximativ din anii 80 ai secolului trecut, aspirând să depășească (neo)modernismul prin asumarea și regândirea simultană a relației cu tradiția în cea mai largă accepție a acesteia. În felul acesta, se instaurează în câmpul literar o poezie (auto)biografică, realistă, (inter)textualistă, „metafizică”, inaugurând o amplă deschidere asupra realului. Recuperând stilurile vechi și convențiile acestora, postmodernismul dialoghează cu trecutul cultural pe care, spre deosebire de moderniști, nu-l găsește secătuit de resurse, extenuat, ci suficient de util pentru a fi recondiționat și reintegrat unei viziuni care-l reabilitează ca fapt de experiență încheiată, de istorie și de memorie.*”/ Părintele Ioan G. Coman. [9]

Filosofia cercetării la intersecția plăcut-util. „*Valoarea presupune conștiință, judecată, simțire.*”/ P. Andrei. În această vigoare ne apropiem de luările de atitudine față de descifrarea adevărilor ascunse în *istoriologia paradigmei umaniste a expertului basarabean Victor Țvircun [11]*, care ne invită întru înțelegerea lucrurilor, la o incursiune aprofundată anume în studiul istoriologiei umanistice, de la începuturi până astăzi. Spre exemplu, cu trimitere la *umanismul timpuriu*, expertul motivează că „*pedagogia începe cu Homer, care reprezintă punctul de plecare și fundamentul culturii vechilor greci, pe când idealul social se pronunța pentru a face din fiecare cetățean un om de acțiune și un înțelpt, onoarea, eroismul și gloria constituiau valorile dominante, vizavi de a promova imaginea nobleței fizice, alături de cea spirituală. În secolul al V-lea înainte de*

Hristos, noțiunea de paideia a primit semnificația raportării la cea mai înaltă *arete* umană și s-a transformat într-o adevărată perfecțiune ideală..., care include acum și o veritabilă cultură spirituală, și că Socrate și Platon au înaintat ca primă virtute a educației - înțelepciunea. Umanismul renescentist s-a axat pe scopurile educației propuse de Erasmus, de Michel de Montaigne - omul virtuos cu o judecată sănătoasă în formarea convingerilor proprii, vizavi de formarea integrală a ființei umane. Umanismul realist caracterizează începutul secolului XVII ca aparență a necesității unui învățământ adaptat relațiilor socio-culturale, bazat pe gândire și acțiunea ființei umane de dezvăluirea a ceea ce se ascunde în ea. Comenius, adeptul acestui curent solicită necesitatea învățării conștiente. John Locke configurează, de asemenea, un ideal educațional în planul accesării pe virtute, pe virtuți.

Neumanismul pedalează pe acordul dintre normele morale și rațiune, îl aduce în planul acțiunii pe *Imanuel Kant care se concentrează pe moralitate și umanitate, pe „cultura pe care omul are nevoie să o primească pentru a trăi, fiind liber*. Omul trebuie să se teamă doar de a fi disprețuit de propria sa conștiință. J.W. Goethe insistă pe dezvoltarea omului complet în egală măsură intelectuală: sensibilitatea și voința. J.H. Pestalozzi este un adept al culturii formative - prin efort propriu. A fi virtuos după el înseamnă a-ți îndeplini datoria.

Filosofia educației. „Este o lume în care se poate trăi mai bine, în care ființa umană poate gândi și simți mai bine. Or, a situa lumea reală într-un proces de discursivitate a gândirii și în conextul propriei sensibilități, înseamnă a fi într-o stare culturală personală, subiectivă, originală, prin ea personalitatea se manifestă autentic și cultural”. Asume astfel distinsul expert *V. Țvircun* insistă în continuare asupra viziunii postmoderniste a lui *E. Galaicu-Păun* „pentru a declanșa o schimbare amplă în practica educațională de pe poziție existențial-umanistă odată cu modificarea sistemului de valori. Caracteristica de bază a acestei paradigme este revalorizarea dimensiunii subiective a educației, introducând o perspectivă globală asupra individului” [12, p. 31]. Și, „pentru că în cultura postmodernă nimic nu poate avea semnificație înafara comunicării cu operele de artă, cu trecutul omenirii și cu viitorul său, cu sinele, subiectivitatea și umanizarea are rolul primordial pentru o finalitate axată nemijlocit pe ființa umană în științele educației” [ibid. 12]. „Discursul umanist este discursul luminii și clarității, al înțelegerii și sacrului, al descrierii învățării în termeni de revelație, este discursul revenirii la umanitate. Cuvântul spirit este tot timpul prezent, amintind permanent de faptul că școala îndreaptă ființa umană spre sacrul de care nu ne putem apropia prea tare, dar care ne îngăduie să trăim” [ibid. 12, p.31].... „Din perspectivă umanistă, fiecare elev trebuie să-și trăiască propriile valori, să le facă actuale în existența sa, să se manifeste autentic, fapt care este șansa evoluției sale, deoarece dacă ființa umană se acceptă pe sine însăși, este în acord cu ea însăși asupra valorilor din procesul educațional, ea nu va fi în stare defensivă, nu va putea fi agresivă” Din aceste considerente, miza acestei paradigme umaniste este imensă, dar, totodată și limitată, deoarece în practica educațională ea „se condamnă pe sine” să rămână cu multe restanțe pentru ca tocmai din capul locului s-a autolimitat permanent metodologic, ocupându-se doar de ceea ce se arată la suprafață și „ascunzându-se”, astfel, pe sine înlăuntrul. Și dacă peste timp se ajunge a se vedea ceea ce în general a existat, dar nu s-a manifestat, aceasta se face nu în virtutea mobilizării unei viziuni de excepție, ci a uneia bine focalizate, care „se plimbă” printre experiența trecută, actuală și cea viitoare, privindu-le „mai bine” decât de obicei, explicitând și înțelegând lucrurile în esența lor.” [ibid. 12, p. 42].

Constatăm că în viziune istoriologică evidentă, avansarea se face pas cu pas, punând, cu fiecare mișcare, premisele pasului următor- înălțător „tot ceea ce s-a realizat este preluat, păstrat și introdus în configurații care reies unele din altele și se amplifică”. [ibid. 12, p. 43]. Pe bună dreptate, excelența sa, Victor Țvircun, afirmă că „orice paradigmă umanistă este o căutare și își primește orientarea precedentă de la ceea ce a existat, s-a produs deja. Și toate acestea se produc reieșind din faptul că umanismul ca atare nu poate fi teoretizat (încămenit în tiparele științei-n.n.) în sens științific, deoarece o teoretizare ar conține și elementul de artificialism, rupând fenomenul de viața spiritului. Sau această din urmă constatare trebuie să culmineze în filosofia și istoriologia educației ca și descoperire pe treaptă a ceea ce intuim/îndrăznim a numi lege universală a supraviețuirii, culminare a omenescului în Om: Principiul Axiologiei Globale. În virtutea acestui fapt înaintăm convingerea că rolul PAG/principiului axiologiei globale, în sistem educațional complex, este, mai întâi de indicator

directiv în angajarea idealului educațional (individual și general) la slujba formării/realizării personalității, ca drept valoare hotărâtoare în circuit creativ/formativ. Astfel, scopul directiv al *legii/principiului* cu pricina este formarea concepției unitare despre lume în sens axiologic - global de înțelegere a adevărului existențialist-pozitivist: *omul-principiu, proiect, istorie, proces* se postează în exersările noastre și ca drept motivație primă de inițiere - angajare pe viu într-un spațiu educațional univoc armonizant.

Filosofia comunicării [11] „...o filosofie unică se poate dezvolta nestingherit doar în câmpul larg și multiaspectual al filosofiilor de azi și din trecut”/ V. Țapoc. În direct spus, PAG/*principiul axiologiei globale* configurează epistilul angajării intertransdisciplinare la cheremul filosofiei comunicării în toată aspectualitatea înțelegerii, că tendința fundamentală a filosofiei de azi o constituie propensiunea spre condiția umană, spre nevoia de sinteză, de judecată de ansamblu în problemele omului. Astfel, filosofia, tinde să devină o sinteză interdisciplinară în cadrul căreia sunt prezente valorile și idealurile umane... astăzi. în filosofie, asistăm la un nou nivel al raționalității teoretice, privind un stil interpretativ aparte, care o detașează ca practică filosofică, ca tip de gândire și discurs... Aceasta nu înseamnă că se pot topi sau substitui una alteia, ci, dimpotrivă, este necesar ca fiecare să-și mențină specificitatea. Prin urmare, fiecare individ făuritor de artă profesională, implicit profită de ocazia deschiderii sale spre universal, spre lumea imensă a propriului aport de coparticipare la operația de complinire, definitivare/manifestare a teoriei și metodologiei generale a creativității/TMGC, prin urmare la evidența stilului său de creativitate/comunicabilitate valorică.

Prin sinteză, după cum am mai subliniat, filosofia ține de teoria culturii gândirii și comunicării, a cunoașterii, a educației, a creației, a libertății de creare și procreare a vieții. Centrată pe PAG „10-la-10”, filosofia nu este nimic altceva decât multiplicitate de stiluri ale interpretativității gândirii și cercetării, multiplicitate de genuri ale verticalității devenirii, blagian judecând: „cel de al doilea schelet al omului.”

La nivelul istoriei filosofiei (devenirii ideilor filosofice), filosofia comunicării este filosofia intertransdisciplinarității, după cum am mai menționat, încorporează un număr de discipline, care, datorită principiului care le înglobează „au o existență de sine stătătoare într-o unitate comună”:

- ✓ **Logica** - studiază legile și regulile gândirii corecte. A apărut în cadrul sistemului filosofic al lui Aristotel. Datorită formelor ei specifice de evoluare, a devenit o știință autonomă.
- ✓ **Etica** - teoria despre morală, semnificând rațiunea filosofică în dependență de normativitate, normele morale.
- ✓ **Estetica** - parte constitutivă a filosofiei, ca teorie generală asupra artei, vizavi de perceperea și producerea frumosului artistic, determinarea funcțiilor lui sociale.

Genuri de filosofie a comunicării. Domeniile fundamentale ale cercetării sunt: existența, cunoașterea, valoarea, cultura, condiția umană, vizavi de care fapt „se disting mai multe genuri de filosofie: speculativă, critică, hermeneutică, pozitivistă...” (Andrei Marga „Introducere în filosofia contemporană”. Editura POLIROM, Iași 2002, p. 305).

Filosofia speculativă. Filosofia critică. Filosofia hermeneutică. „Deși, văzută, adesea, doar ca o metodă a înțelegerii și interpretării unui orizont de semnificații care, deși fixat în și prin text, depășește sensul textual, *hermeneutica* (arta interpretativă) este și filosofie, adică viziune globală despre lumea omului. Aceasta și pentru că fenomenele înțelegerii și interpretării sunt realități socio-umane efective, iar hermeneutica nu este doar o sumă de tehnici de cunoaștere, ci surprinde determinații speciale ale existenței umane. Reprezentantii de seamă ai *filosofiei hermeneutice*: Fr. Nietzsche (susținea că lumea nu se reduce la fapte, ci ea însăși este o interpretare, iar filosofia este o apologie a aparenței, care consideră realitatea un joc infinit al interpretărilor), W. Dilthey (afirmă că filosofia și știința istorică se întemeiază pe premisa că, întotdeauna, e posibilă înțelegerea de către noi înșine a unei alte persoane, a unor stări sufletești ce nu ne aparțin, în măsura în care presupun capacitatea de transpunere în alte mentalități, epoci, atmosfere culturale decât cele în care trăim), Hans Georg Gadamer – producea o mutație în modul de a trata problemele hermeneuticii, realizând deschiderea către hermeneutica angajată pe o traiectorie filosofico-reflexivă). În opinia lui Gadamer,

opțiunea pentru o hermeneutică filosofică are altă miză: „ceea ce este în discuție nu este ceea ce facem, nici ceea ce trebuie să facem, ci ceea ce survine cu noi, dincolo de voința noastră și de facerea noastră” [8, p. 250, pp 49-50].

Stiluri de filosofare. În conformitate cu opinia savantului francez Buffon „stilul este omul însuși”, stilul este expresia unei individualități. „În filosofie - ca și în literatură și artă – creatorul-filosoful își pune amprenta proprie, pecetea subiectivă asupra abordării... Pentru că opera filosofică nu este numai un act de cunoaștere, ci și unul de trăire existențială...”

Stilul sintetic. Stilului sintetic a fost cuprins de: Aristotel, Toma D’Aquino, Materialismul dialectic, școala de la Frankfurt, etc. Materialismul dialectic face o sinteză între perspectiva determinist-cauzală și cea structural-funcțională în explicarea lumii, oferind o bază teoretică și metodologică comună ontologiei, gnoseologiei, axiologiei, antropologiei filosofice, praxiologiei. Concepția materialist-dialectică realizează astfel, o viziune dialectic și integralistă asupra existenței naturale, sociale, umane.

Stilul analitic. După Rudolf Carnap, problemele filosofiei se referă nu la natura ultimă a existenței, ci la structura semiotică a limbajului științei, inclusiv a părții teoretice a limbajului comun. „Dar, în definitiv, mai rămâne ceva pentru filosofie, dacă propozițiile care spun ceva sunt de natură empirică și aparțin, de fapt științei realului?” se întreabă R. Carnap, și tot el răspunde: „Ceea ce-i rămâne nu sunt enunțuri, nici vreo teorie sau sistem, ci numai o metodă, anume cea a analizei logice (*Filosofia contemporană*. Edit. Garamond, București, p.117). Or, puterea unei metode speciale cu stagiul creativ experiențial, este una a transgresiei în teorie și metodologie generală. Exemplul -TMS- TMGC. După noi, stilul analitic este stilul care se racordează etapizat la stilul sincretic pe motivul respectării coraportului: *autentic-universal*.

Stilul fenomenologic este unul al depășirii alternativei „sintetic-analitic”, „considerând că pornind de la descrierea varietății experiențelor umane *ar putea scruta conștiința umană* care, prin actele ei intenționale, conferă sensuri existenței umane.” Reprezentantul de seamă al fenomenologiei, Edmund Husserl susținea, că numai filosofia poate să ajungă, printr-un gen aparte de „interogări și reduceri succesive... la subiectivitatea transcendentală, ca loc de origine al oricărei conferiri de sens.” [ibid. 8, p.135]. *Stilul fenomenologic* a fost promovat de Edmund Husserl în lucrarea sa *Filosofia ca știință riguroasă*. Editura Paideia, 1994, și urmașii săi: M. Heidegger, M. Merleau – Ponty, J-P Sartre, Levinas.

Stilul de filosofare eminent critic. Acest fel de stil refuză închiderea în subiectivitatea umană, având ca temă prioritară „eșecul metafizicii”, cu incidențe asupra proiectelor contemporane de reconstrucție a ontologiei/cunoașterii umanului [ibid. 8, p.135]. De sorginte kantiană, acest stil îl întâlnim în cadrul orientărilor de post-filosofie sau meta-filosofie, despre care Paul Ricoeur spunea că se apropie de viziunea materialismului dialectic și de ontologiile realiste prin critica subiectivității și prin simțul viguros al realității cosmice în care omul este înglobat, ca și de filosofia analitică prin exaltarea limbajului [ibid. Ilie Pârvu].

Filosofia frumuseții - filosofia binelui și adevărului. „*Sufletul niciodată nu va vedea frumusețea, dacă singur nu va deveni perfect și fiecare om care vrea să vadă frumusețea trebuie să înceapă să devină el singurul perfect*”/ Platon. *Filosofia frumuseții* e în stare să unească umanitatea într-un întreg. Admirând frumusețea vieții și atașându-ne prin filosofie la valorile ei interne, noi ne apropiem de armonie. „Frumosul va salva lumea dacă omenirea nu va rupe firele delicate de spiritualitate, care fac legătură cu formarea armonică a universului. Filosofia este cea mai mare artă, zice Platon. Filosofia este deci cea mai înaltă muzică pe care a creat-o și a intonat-o mintea omenească. Numai prin acordurile și armoniile acestei muzici a filosofiei, înțeleptii lui Platon se puteau ridica până la cel mai înalt cerc al sferelor cerești, unde erau învredniciți de epopeea divină a sublimelor idei și unde se desfășurau cu inefabila muzică a sferelor, muzica universală, cosmică. Calificativul de *frumos* este pe deplin meritat de *filosofia greacă*”[9].

Prin sinteză:

- De ce **PAG** în *filosofia științei* – principiu al axiologiei generale?
- Datorită caracterului identitar al cunoașterii generale pe care îl poartă în principal:

1. Contradicție; 2. Rațiune; 3. Identitate – intuiție.

După Wundt „*acestea sunt principiile cele mai generale, prin care se disting faptele empirice*”:

- *Valorile logice* – funcții fundamentale ale gândirii.
- *Valorile empirice* – funcții de prelucrare a experienței centrată pe *intuiție*.
- *Valorile identitare* – funcții ale armonizării/sensibilizării autenticului prevalent.

Primatul aparține *principiului rațiunii* care stabilește un raport de interdependență între celelalte valențe ale cunoașterii în concept total. După A. Riehl: „Singura valoare logică este principiul identității, principiile celelalte sunt derivate din acesta”. Și T. Lipps este de părerea că: „Identitatea este valoarea fundamentală”.

- De ce PAG în *filosofia educației, culturii comunicării* – Principiu al axiologiei globale?
- Fiindcă poartă evidență principal integralizatorie:

Comunicare - Cunoaștere - Creativitate = FRUMUSEȚE – VIAȚĂ

- ✓ *Comunicarea* este o modalitate a ispitei cunoașterii adevărului, evoluării lucrurilor în esența lor.
- ✓ *Cunoașterea* este stimulul provocator al unei comunicări de elită.
- ✓ *Creativitatea* este harul divin, care poartă pecetea evidenței datum-u-lui la intersecția comunicare-cunoaștere - reprezentare a unei culturi autentice fenomenale.

Creativitatea, prin esență, însumează toate contingentele datului autenticitar, aflat în permanența THI/Tehnicii Harului Interpretativ - DOR: *plăcere de durere, plăcere de dăruire, plăcere de sacrificiu, plăcere de manifestare, plăcere de moștenire*.

Plăcerea de durere – regăsirea sinelui în ipostaza paradoxului complinit - *sinele dual: eu – celălalt; eu - care sunt și celălalt eu spre care tind; eul sinelui văzut în/prin chipul celuilalt*), cauzat/motivat de instinctul dorului de complinire, pe traseul întoarcerii/reîntoarcerii la esență, la autenticul convențiilor realizative în salt suplinitiv:

Om, orizont al misterelor/L.Blaga – Om, orizont al Marilor Virtuți/ L.Botezatu:

- *Plăcerea de dăruire* este magnifică surprinderii sinelui activat în total transfigurativ.
- *Plăcerea de sacrificiu* - de dăruire fără rezerve în numele iubirii față de aproapele...
- *Plăcerea de manifestare*, certifică ipostaza configurării sinelui polivalent la puterea Marilor Resemnări virtuale.
- *Plăcerea de moștenire* - de a lăsa moștenire- etapa finală a conștientizării eului complinit la persoana I singular - persoana I plural.

Reiterăm:

- De ce PAG - Principiu al Axiologiei Globale în *filosofia culturii, educației și științei*?
- Pentru că anume datorită proprietăților sale vehiculative - armonizante (PAG) se certifică a fi în social, blagian sintetizând, *cel de al doilea schelet al omului*.
- PAG - Epicentru coordonativ al lumii întregului formativ.
- PAG - *Lege a Unității prin Iubire - Imperativ al Timpului Primordial - PACE!*

Bibliografie:

1. Andrei, Petre. „Filosofia valorii”, Ed. POLIROM, Iași, 1997.
2. Einstein, Albert. „Cum văd eu lumea”, București, HUMANITAS, 2015.
3. Botezatu, Liuba. „Filosofia și Axiologia Educației”. Comrat, Chișinău. GAROMONT STUDIO, 2018.
4. Botezatu, Liuba C. 2023, ‘Strategic Action Supports’ https://www.academia.edu/106268965/SAS_ACTION_STRATEGIC_SUPPORTS_teaching_learning_evaluation_research_creation_Liuba_Botezatu
5. Cărtărescu, Mircea. „Pluralism în postmodernism. Perspective”. București: Humanitas, 2010.

6. Galaicu-Păun, Em., Potolea, D. „Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative”, Ed. POLIROM, 2002.
7. Mehliş G. „Lehrbuch der Gestchichs philosophie”, Berlin, 1915, p. 128.
8. Pârvu, Ilie. „Filosofia comunicării”, Ed. Univ. „David Ogilvy”, Bucureşti, 2000.
9. Părintele Coman Ioan G. „*Filosofia Frumuseții*” Wikipedia, 2017.
10. Stroe, Constantin. „Filosofia comunicării”, Bucureşti, 2015.
11. Țapoc, Vasile. *Dezvoltarea umană în condițiile globalizării*, în: „Revista de Filosofie, Sociologie și științe istorice”, N.3. p.15-18. AȘM Chișinău 2008.
12. Țvircun, Victor. *Istoriologia paradigmei umaniste în educație*, în: “Schimbarea Paradigmei în Teoria și Practica Educațională”. Volumul I, Chișinău, 2008, p. 39-44.

УДК 21/29:140.8

ДИАЛОГ КАК ФОРМА ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ КОНФРОНТАЦИИ

ЗАЙКОВСКАЯ Татьяна Владимировна

научный сотрудник Сектора философии
религии и религиоведения Института философии
Национальной академии наук Беларуси
(satavla@rambler.ru).

orcid id: 0009-0005-7431-6950

The passion for the search for truth demonstrates that our society needs broad interfaith dialogue, both within Christian denominations and among representatives of other religions. Dialogue between Christianity and Judaism, which share not only common roots but also modern values, is especially important. An open-minded attitude toward other people's opinions and an openness to dialogue can offset limited spiritual perception, compensating for a lack of knowledge on religious issues.

-Key words: interfaith dialogue, Christianity and Judaism, truth, common ground, overcoming conflicts.

Духовный поиск в религиозной сфере все еще остается неотъемлемым фактором формирования личности и сосредоточием интересов немалой части социума. Идея навязывания научного атеизма более не противопоставляются всеобщему воцерковлению, ибо сама социальная среда не приемлет оба варианта. О востребованности информации по религиозной проблематике и неудовлетворенной потребности в духовном общении свидетельствует наличие огромного числа христианских и вообще религиозных интернет-сайтов, порталов и форумов. Они постоянно пополняются сообщениями от представителей различных вероисповеданий: многие из которых не просто отстаивают свою точку зрения, но, будучи привержены определенным воззрениям, приводят убедительные аргументы и интересные факты как исторического, так и духовного характера. Подобная увлеченность поиском истины свидетельствует о том, что наше общество нуждается в широком межконфессиональном диалоге, как внутри христианских течений, так и между представителями других религий. Непредвзятое отношение к чужому мнению и открытость к диалогу может нивелировать ограниченное духовное восприятие, восполняя недостаток знаний по религиозной проблематике.

Особенно важно общение между христианством и иудаизмом, имеющими не только общие корни, но и современные ценностные установки, борьба за единоличное обладание

которыми, видимо, обусловила многовековое противостояние. Чтобы снизить его остроту сегодня необходимо, во-первых, попытаться понять оппонента, прекратить активное навязывание своей точки зрения и перейти к диалогу. Во-вторых, что даже более конструктивно, исследовать истоки христианства как религии, некогда рожденной в иудейской среде, и с «удивлением обнаружить», что все отличия накопились в результате взаимного неприятия, а общее – это незыблемый, приемлемый для всех фундамент.

Исторический контекст противостояния между иудаизмом и христианством представляет собой череду событий, наполненную конфликтами, но в то же время содержащую в себе потенциал для диалога и примирения. Этот опыт свидетельствует о возможности преодоления предрассудков и создания нового понимания, основанного на уважении к уникальности каждой религиозной традиции.

Первой значимой точкой соприкосновения является наличие общих текстов. Ветхий Завет, или Танах, является основополагающим священным текстом для обеих религий. Христианство заимствовало еврейские Писания как часть своей Библии, признавая боговдохновенность этих текстов. Это обеспечивает христиан и евреев общей этической основой, выраженной в Десяти заповедях и в нравственных учениях пророков. Идеи справедливости, милосердия и любви к ближнему, запечатленные в этих текстах, составляют универсальные ценности, которые могут служить прочной основой для взаимопонимания.

Второй важной точкой является вера в Единого Бога. Вопреки историческим и богословским разногласиям, иудаизм и христианство продолжают разделять идею монотеизма, что отличает их от многих других религиозных традиций. Этот аспект подчеркивает общность их представлений о Боге как о Верховном и Единственном Творце. В христианской теологии также развивается концепция того, что Бог заключил завет как с Израилем, так и с христианами. Такое понимание способствует возникновению богословского диалога, в котором иудейские и христианские мыслители могут обсуждать вопросы откровения и завета как части божественного плана для всего человечества.

Третья точка соприкосновения – это мессианские ожидания. Несмотря на различия в представлениях о Мессии, иудеи и христиане продолжают верить в будущее спасение и обновление мира. Для христиан Иисус Христос является уже пришедшим Мессией, а для иудеев мессианская эра все еще предстоит. В рамках диалога эти различия могут быть интерпретированы как разные, но взаимодополняющие пути к Богу, позволяя обеим сторонам видеть не только разногласия, но и общее стремление к спасению и миру.

Еще одним аспектом, содействующим диалогу, может стать развитие идеи о «двойственном завете». Некоторые христианские теологи в XX веке, в том числе представители протестантских и католических общин, начали рассматривать еврейский завет с Богом как действующий и самостоятельный. Эта концепция предполагает, что завет Бога с Израилем не был аннулирован приходом Христа, а сохраняется как вечный. Это, в свою очередь, позволяет рассматривать иудаизм не как «устаревшую» религию, а как равноценную традицию, имеющую свое место в Божьем плане.

Представления о своей религии как изначально данной Богом, религии, которая никогда не изменялась у иудеев от Моисея, а у христиан – от Иисуса, формируют скрытые и явные ксенофобские настроения у верующих. Поэтому непредвзятое рассмотрение посредством углубленного философского анализа, богословских доводов и тезисов, к которым прибегали обе стороны, чтобы обосновывать свои религиозные воззрения, содействует согласованию представлений тех и других с точки зрения культурной проблемы.

Стремление к поиску истины остается неистребимым, несмотря на однозначно негативную реакцию со стороны традиционного христианства, широкой общественности и даже властных структур. В ходе истории появлялись и уходили со сцены различные христианские учения, которые, как правило, именовались тогда ересями. Самые известные из них сформировались в Средневековье, когда престиж римских пап и церкви упал, а появилось много достаточно грамотных людей, которые читая Библию, стали задаваться вопросами

мироустройства, поиском истины в отношениях между человеком и Богом. Некоторые европейцы были недовольны порядками, царившими в католической церкви, призывая к восстановлению «истиной» апостольской церкви, основанной на равенстве и справедливости. Прозвучали и более провокационные вопросы о божественности Иисуса, о троичности Бога, о смысле спасения, которые и по сей день будоражат умы христиан.

Именно разногласия по этому поводу стали «камнем преткновения» разделившим, а может даже кардинально изменившим апостольскую церковь первого века. Возможно, если бы не произошел конфликт между раннехристианской общиной (которая под влиянием апостола Павла и некоторых других эллинистов начала отход от иудейской традиции) и иудаизмом, то Иисус и его проповеди и притчи заняли бы свое место только в еврейской культуре. А истории о рождении героев от богов, о воскресающих богах – остались бы лишь в древних греческих мифах. Но история «не терпит сослагательного наклонения», конфликт этот, усиленный катастрофой разрушения Храма, трех неудачных еврейских восстаний против Рима и изгнания евреев из их страны, привел к полному расхождению сторон и выходу на историческую сцену христианства.

Становление христианства не было одномоментным явлением. Три первых века нашей эры оно было представлено множеством группировок, заявляющих о своей исключительности, полемизирующих между собой и преследуемых язычниками. Особый статус государственной религии христианству предоставил Константин Великий, он активно вмешивался в дела церкви, добиваясь единства – главного условия спокойствия для Римской империи. В 325 году Константин собрал Никейский собор, на котором впервые был составлен и утвержден Символ веры обязательный для всех христиан. Волевым решением 318 епископов Иисус был провозглашен несотворенным, безначальным и единосущным Богу Отцу, а также предано анафеме учение Ария, отвергавшего божественное достоинство Иисуса. Тем не менее, ереси – фундаментальные искажения основ веры с точки зрения господствующей в данном регионе церкви – продолжали возникать и находить своих последователей.

Следует отметить, что ни одно «еретическое» учение не ставило своей целью «извратить» основы веры или высмеивать чьи-либо воззрения (хотя иногда именно это и происходило). Наоборот, «еретики» стремились на основании имеющегося в их распоряжении христианского наследия выкристаллизовать Истину и сформулировать наиболее верное, как им казалось, учение. С точки зрения сегодняшнего дня можно считать открывавшиеся еретикам истины догматическими заблуждениями, а можно признать, что человечество и в древности и сегодня всегда стремится обрести Истину в понимании Бога. Например, гностицизм защищал идею тайного знания, доступного лишь посвященным; докетизм утверждал нематериальную природу Христа; арианство отрицало божественность Христа; монофизитство, наоборот, видело в Христе единого Бога. Особенное место среди вероучений, которые ранее считались еретическими, а потом лишились этого статуса, занимает протестантизм.

Сегодня у нас нет возможности исследовать феномен возникновения христианства, доказывая его превосходство над иудаизмом, так как исторические свидетельства об этом времени ограничены евангельскими историями (которые, не выглядят достоверными с точки зрения многих непредвзятых ученых), и немногими упоминаниями в документах первых веков нашей эры, которые указывают как правило на подлинность существования последователей Иисуса, а не на его личность и учение.

Даже Евсевий Кесарийский (III век нашей эры) в своей Церковной истории, просит снисхождения к своей работе у людей благожелательных и сознается, что осуществить эту работу «в совершенстве и полноте свыше моих сил, ибо я первый берусь сейчас за такое повествование и вступаю как бы на нехоженую и непроторенную дорогу. Молю Бога быть мне путеводителем, и силу Христа содействовать мне в работе, потому что не мог я найти никаких следов от людей, шедших до меня по той же дороге, если не считать самых что ни на есть мелких рассказов, в которых всякий по-своему оставил частичное повествование о

пройденном им отрезке времени: словно вдалеке высоко поднятые факелы были голоса людей; словно откуда-то сверху со сторожевой вышки нам кричат и указывают, где следует идти и как направлять ход рассказа, не блуждая и в безопасности» [1].

В Республике Беларусь возвращение к религии происходит в ситуации, когда большая часть граждан, ранее не имевших прочных связей с институциональной церковной организацией и христианской церковной идеологией, стала на путь богоискательства. В настоящее время разрушены старые идеологические механизмы, отрицающие роль и значение религии, активизировалась деятельность религиозных объединений, наблюдается их стремительный рост. Однако уровень религиозности населения невысок, среди верующих традиционных религий преобладают так называемые «партикулярные верующие», у которых наблюдается явное несоответствие между индивидуальной верой и культовым поведением, имеет место смещение ценностей от нравственных акцентуаций к пустой религиозной форме, выражающейся в отказе от «апелляции к трансцендентному как к единственному источнику религиозного» и «поисках основания религиозного в ресурсах собственной личности» [2, с.126].

Социологические исследования в нашей республике выявили, что религиозная активность белорусов определяется потребностью в социальном взаимодействии. Вовлечение в религию мотивировано не столько выбором служения Богу, сколько возможностью удовлетворения коммуникативных потребностей, так как «религия является для белорусов прежде всего сферой коллективных добрых дел, и лишь в некоторой степени – практикой служения трансцендентному идеалу, кардинально определяющему образ жизни» [3, с.125].

Сегодня, когда глобализация дала возможность выйти на новый уровень представлений о христианстве, его истории, структуре и идеалах, на первый план выступает необходимость определиться с самоидентификацией. Принятие того, что все религии равноценны и равно истинны, неизбежно ведет к переосмыслению собственных взглядов. Отказ от рассуждения об Истине непримирим с христианским мировоззрением, так как ведет к уравниванию спасительного потенциала всех религий, а утверждение, что все религии истинны, по сути, равняется утверждению, что все они ложны. Подобный вывод разделяет человечество на тех, кто приходит к атеизму и для кого религия становится суррогатом культуры, и тех, кто пытается приблизиться к Богу посредством мистического откровения и поиска Истины, и тем самым, разрушать сложившиеся веками церковные догмы.

Современные глобальные процессы способствуют новому, «планетарному» подходу к пониманию проблем религиозного противостояния и направляют мировое сообщество к поиску более современных целостных конструктивных подходов, направленных на формирование культуры диалога. Особенно актуальна сегодня межкультурная коммуникация в сфере религии, содержащая в себе мощный воспитательный потенциал, дающий возможность сравнить себя с другими и через это обретать новый опыт взаимодействия. В то же время именно встреча с иными культурами и религиями помогает глубже осознать и оценить свои духовно-нравственные ценности и религиозные представления. Именно в условиях межкультурного диалога, наша культура получает возможность рефлексивно использовать достижения других для собственного развития и преодоления недостатков.

Все больше появляется работ по религиозоведческой проблематике, осуществленных незаинтересованными учеными (не христианами по убеждению), которые, не подвергая сомнению достоверность Евангелий, исследуют исторические корни возникновения и становления христианства. В то время как практически любое, даже самое смелое исследование этого же предмета с позиций христианского богословия, содержит скрытые апологетические мотивы, и тем самым оставляет пространство для пусть и модифицированной, но христианской веры. Возникает вопрос, а не окажется ли встреча, например, с «историческим Иисусом», одновременно и встречей с собственным «Я», рушащей устоявшиеся церковные доктрины и несущей угрозу христианской вере? Скорее всего, вступившие в диалог стороны – и христианство, и иудаизм – сохранят традиционный для них

облик веры, однако, трудно рассчитывать на то, что некоторые символы этой веры не подвергнутся радикальному пересмотру. Незыблемым фундаментом для обеих религий останется то, что теологические предпосылки для диалога между христианством и иудаизмом строятся на осознании общих корней этих религий. Несмотря на долгую историю конфликтов, иудаизм и христианство восходят к одной библейской традиции, основанной на вере в Единого Бога, представленного в Священных Писаниях. Эта общность делает их естественными партнерами для диалога, направленного на преодоление исторических разногласий.

Библиография:

1. Евсевий Кесарийский (Памфил) Церковная история. – Электронный ресурс. – Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Evsevij_Kesarijskij/tserkovnaja-istorija/1. – Дата доступа: 23.03.2025.
2. Михельсон О.К. Сакрализация популярного. Методологические подходы к исследованию religion-like phenomena в современном религиоведении // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. – 2018. – Т. 34. Вып. 1.
3. Шкурова Е.В. Религиозная активность населения Беларуси: индивидуальный и коллективный аспект // Религия и общество – 12 : сборник научных статей / под общ. ред. В. В. Старостенко, О.В. Дьяченко. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2018. – 356 с.

УДК 1(091):111:141.7.

«ФИЛОСОФИЯ ПУТИ»: МЕТАФИЗИЧЕСКАЯ ОСНОВА И ПРАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ

ЗАЙЦЕВ Дмитрий

кандидат филос. наук, доцент, докторант

Институт философии Национальной академии наук Беларуси

Минск, Республика Беларусь

e-mail: mdizaj@tut.by

orcid id: 0000-0002-7705-7561

Abstract. This article examines the "philosophy of the path" as an integral paradigm synthesizing the ontological, epistemological, ethical, and existential dimensions of human existence. It argues that the path serves not only as a fundamental metaphor but also as a universal methodological and ideological matrix, an alternative to static, substantial models. It is argued that the "philosophy of the path" is based on the recognition of processuality, development, and nonlinear temporality as the primary characteristics of reality and cognition. The paper identifies and analyzes the fundamental ontological principles of the philosophy of the path, exploring its epistemological status as a "method of following," its existential imperative as a constant choice-movement, and its ethical dimension as responsibility for the trace it leaves behind. The conclusion is that the "philosophy of the path" offers a holistic, non-substantial, and non-mechanistic view of the world, addressing questions of meaning, intersubjectivity, and harmonious interaction with the other.

Keywords: path, philosophy of the path, metaphysics, processuality, praxeological imperative, Dao, existence.

Путешествие представляет собой одну из наиболее древних и устойчивых форм человеческой деятельности в мировой культуре. Странствующий человек, удовлетворяя любопытство, одновременно расширяет знания, анализирует увиденное и услышанное, соотносит опыт с будущим и накапливает рефлексивный ресурс, стремится преодолеть неведение посредством размышлений. На протяжении веков вокруг практик

пространственного перемещения сформировался богатый спектр смыслов, а также широкая область художественных и интеллектуальных интерпретаций. Путешествия по разнообразным ландшафтам становятся не просто фоном, а активным фактором философствования.

Странствия также направлены на духовное преображение человека [1, С. 121-122]. География обретает сакральные свойства: отдельные точки пути превращаются в ступени приближения к Богу. Географическое пространство, рассматриваемое в культурной перспективе, выступает в роли радикально Другого, принципиально отличного от человека. Взаимодействуя с этим Другим, субъект осуществляет рефлекссию, заново обнаруживая себя или Бога, а иногда и себя с Богом. Это особенно очевидно в контексте религиозного странничества и паломничества, которые выступают как символическое и метафизическое погружение в духовную реальность.

Путь коррелирует с ключевыми философскими категориями, такими как свобода, самопознание, трансформация субъекта. В культурной традиции путь выступает базовой метафорой, описывающей как процесс мышления, так и человеческую жизнь в целом. Путешествие можно трактовать как особый способ «прочтения» текста культурного ландшафта, а также как испытание или форму инициации [2, С. 59-60].

Философская мысль от самых своих истоков пытается схватить природу сущего, балансируя между двумя полюсами: субстанцией, то есть устойчивым, самостождественным бытием, и процессом, связанным с изменением, становлением. «Философия пути» представляет собой радикальную ориентацию на второй полюс, возводя движение, переход, траекторию в ранг центральной онтологической, гносеологической и аксиологической категории. Это не отдельная школа, а скорее сквозная интеллектуальная традиция, обнаруживаемая в даосизме, герменевтике, прагматизме, процессуальной философии, экзистенциализме. Её ядро - отказ видеть в пути лишь образ или аллегория. Путь понимается как способ существования самого мира и метод его познания. Попробуем реконструировать «философию пути» как целостную парадигму, выявив её базовые принципы и импликации.

Онтологическое основание «философии пути» - это утверждение первичности процессуальности перед субстанцией. Реальность мыслится не как совокупность вещей, а как динамическая сеть событий, взаимных переходов и траекторий. Классическое выражение такого понимания можно обнаружить в древнекитайском Дао, которое «рождает вещи», но само не является вещью. Дао, согласно учению Лао Цзы, - это путь-процесс, «ход вещей», вселенская закономерность становления, в которой любая форма - временный этап [3].

Принцип реляционности утверждает, что сущность любого феномена определяется не его статичными свойствами, а его местом и ролью в общей динамике, его «событийностью» с другим. Вещь есть узел отношений, сгусток пересекающихся путей. Наконец, принцип телеологической имманентности предполагает, что цель пути не является внешней и трансцендентной, а имманентна самому процессу движения [4]. Смысл и завершенность пути раскрываются не в конечной точке, а в качестве, осознанности и гармоничности самого движения, что выражено в даосском идеале «недеяния» («у-вэй») как спонтанного следования естественному ходу вещей [3].

Если мир есть путь, то и познание должно принять форму пути. Гносеология «философии пути» - это эпистемология метода как следования. Познание - не беспристрастное отражение объекта, а вовлеченное движение в его логике, «прогулка» по его внутренним связям. Такой подход оппонирует картезианской модели субъект-объектного противостояния.

Познающий субъект становится со-путником познаваемого, а истина перестает быть корреспонденцией с фактом, превращаясь в событие понимания, происходящее «в пути». Это ярко выражено в герменевтике Х.-Г. Гадамера, где понимание текста есть движение по «герменевтическому кругу», диалогическое слияние горизонтов. Познание - не добыча знания, а опыт пути, преобразующий самого познающего [5].

На уровне человеческого существования «философия пути» находит свое наиболее полное воплощение. Жизнь постигается как экзистенциальный проект, лишенный априорного, предзаданного маршрута. Человек «заброшен» на свою тропу, согласно Мартину Хайдеггеру, и вынужден прокладывать её своими выборами [6]. Это не линейное движение к ясной цели, а часто блуждание с открытым финалом.

Ключевыми становятся момент экзистенциального выбора, ценность и принцип, а также результат и память о пройденном. Подлинность существования определяется не скоростью или достижением, а глубиной переживания пути, способностью к встрече с Другим и принятием собственной конечности как горизонта, придающего пути напряженность и ценность.

Этическое измерение «философии пути» вырастает из онтологии реляционности и экзистенциальной вовлеченности. Основной императив - это ответственность за оставляемый след [7]. Действия человека - это не изолированные акты, а вмешательства в общую ткань мировых процессов, имеющие долгосрочные последствия, к примеру, экологическая этика как прямое продолжение этой логики.

Второй ключевой принцип, согласно Э. Левинасу, - гостеприимство к Другому. Встреча с другим путником, с иной культурой или точкой зрения понимается не как угроза, а как обогащающее событие, расширяющее горизонт собственного пути. Этика пути - это этика диалога, заботы и коэволюции, отрицающая монологизм и насильственное «выпрямление» чужих маршрутов [8].

За пределами своих онтологических и экзистенциальных импликаций «философия пути» содержит в себе неявный, но строгий праксиологический императив - систему нормативных требований к организации человеческой деятельности, вытекающих из признания процессуальности и траекторности бытия [9]. «Философия пути» предлагает иную, навигационную праксиологию, центрированную не на достижении, а на движении, и формулирует соответствующий императив для практики. А именно: действовать как навигатор, а не исполнитель алгоритма, быть гибким, адаптивным, контекстуальным, расширять рамки ответственности на все последствия своего движения в мире, развивать восприимчивость к знакам среды, Другого и внутренним состояниям [10]. Таким образом, «философия пути» предлагает не просто интересную метафизическую модель, но и строгую практическую дисциплину - искусство мудрого и ответственного движения в условиях принципиальной непредопределённости, что делает её крайне актуальной для осмысления и организации деятельности в XXI веке.

Несмотря на свою эвристичность, «философия пути» сталкивается с закономерной критикой. Её упрекают в релятивизме, поскольку акцент на процессе может подрывать устойчивые критерии истины и добра. Она может вести к иррационализму, обесценивая дискурсивное, логическое познание в пользу интуитивного «следования». Кроме того, существует опасность романтизации блуждания, которая в социально-политическом контексте рискует обернуться апологией безответственности и отказа от проектного целеполагания.

Ответом на эту критику может служить тезис о диалектике пути и места, в котором происходят остановки и пребывания. Настоящий путь требует моментов остановки для рефлексии, созидания и углубления. А подлинное пребывание, под которым подразумеваются дом, культура, - есть не отрицание пути, а его кульминация и условие для нового старта.

«Философия пути» предлагает сильную альтернативную онтологию, центрированную не на бытии-как-присутствии, а на бытии-как-становлении. Она реабилитирует временность, случайность и незавершенность не как недостатки мироздания, а как его сущностные, творческие характеристики. В качестве методологии она утверждает герменевтический, диалогический и практико-ориентированный подход к познанию. Как экзистенциальная установка она призывает к мужеству автономного выбора и принятию открытости будущего.

Как этика - к осознанию глубокой взаимосвязи всех процессов и ответственности за свой след в мире.

В эпоху глобальных кризисов, требующих нелинейного мышления и новой логики взаимодействия, «философия пути» обретает особую актуальность. Она учит не столько достигать фиксированных целей, сколько искусству мудрого и чуткого движения, в котором направление корректируется самой дорогой, а путник преобразуется, прислушиваясь к зову мира и голосу встреченных им Других.

Библиография:

1. Зайцев, Д. М. Паломничество как мобильность / Д. М. Зайцев // Детерминанты развития малого и среднего предпринимательства в Республике Беларусь: сборник материалов XX Международной научно-практической конференции (Минск, 19 мая 2023) / редкол.: В. Л. Цыбовский (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Ковчег, 2023. – С. 120-123.
2. Зайцев, Д. М. Тема паломничества в системе гуманитарного знания и религиозной традиции / Д. М. Зайцев // Интеллектуальная культура Беларуси в глобальных и региональных контекстах: материалы Девятой междунар. науч. конф. (20–21 ноября 2025 г., г. Минск). В 2 т. Т. 2 / Ин-т философии НАН Беларуси; редкол. А. А. Лазаревич (пред.) [и др.]. – Минск: Четыре четверти, 2025. – С. 58-61.
3. Лао-Цзы. Дао-дэ цзин / Лао-Цзы // Восточная мудрость; пер. с китайского, сост., предисл., коммент. В. В. Малявина. – М.: Издательство АСТ, 2021. – С. 164-335.
4. Уайтхед, А.Н. Избранные работы по философии / А.Н. Уайтхед; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 718 с.
5. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер; пер. с нем. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
6. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – М.: Академический Проект, 2013. – 460 с.
7. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс-Культура, 1992. – 416 с.
8. Левинас, Э. Время и Другой. Гуманизм другого человека / Э. Левинас; пер. с фр. – СПб.: Высшая религиозно-философская школа, 1998. – 265 с.
9. Вацлавик, П., Бивин, Д., Джексон, Д. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик и др.; пер. с англ. – М.: Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 2000. – 320 с.
10. Йонас, Х. Принцип ответственности: Опыт этики для технологической цивилизации / Х. Йонас; пер. с нем. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 480 с.

УДК 323.1/.2(478)

ЗНАЧИМЫЕ ФАКТОРЫ В ВОПРОСЕ ФОРМИРОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

КВИЛИНKOVA (Касым) Елизавета,

доктор истор. наук, доцент,

Национальная академия наук Беларуси (г. Минск),

e-mail: cvilincova@mail.ru

orcid.org/0000-0002-7168-8506

Abstract: The article examines the problem of formation of national/civic identity in the Republic of Moldova. The components that are significant for the formation of state-national identity and for the consolidation of the nation are analyzed. It is concluded that the national security of states depends to a large extent on interethnic harmony and the consolidation of civil society. It is noted that

the state, on the basis of common national interests and ideology, should unite the ethnic communities living in it into a political nation.

Key words: Moldova, national policy, national interests, nation, ethnic communities, identity, consolidation

Проблема формирования национальной / гражданской идентичности остается актуальной и болезненной для государств постсоветского пространства, поскольку многими из них был взят курс на формирование этнического государства. Характерной его чертой является система, при которой власть и привилегии распределяются преимущественно на основе этнической принадлежности. Реализация своих коллективных интересов, которые мажоритарная / доминирующая этническая группа ставит выше прав других этносов, осуществляются ею за счет ограничения прав меньшинств. Молдова, как и другие бывшие советские республики в 1990-е гг., столкнулась с труднейшей задачей формирования национального государства. В этих условиях была взята за основу модель “язык – нация – государство”».

Современные события показывают, что устойчивое развитие и безопасность государства возможны тогда, когда нация строится не на культурно-исторических или тем более кровных узах. Нация – это единство государства и гражданского общества. Будущее национального государства возможно только при формировании национальной идентичности, то есть нации-согражданства.

Государство является важным идентификатором в вопросе формирования национальной идентичности. Оно должно проводить национальную политику или политику идентичности, то есть осуществлять комплекс задач и мер, направленных на формирование единой идентичности в пределах этнического, гражданского и политического сообщества. Цель такого рода политики – интеграция и возрастание общности интересов и ценностей различных групп внутри сообщества.

Надо сказать, что в формировании национальной идентичности главную роль играют не только государственные институты, но и национальная элита. В результате этой деятельности у граждан национального государства в процессе социализации формируется представление об общем для всех них прошлом, о единстве исторической судьбы, об общих интересах и заботе об общем Отечестве. Это осуществляется через участие в деятельности общих социальных и политических институтов, воплощающих общность их истории и культуры.

Для Республики Молдова сложность заключается в том, что усилия государства должны быть направлены не только на формирование единой гражданской нации, но и на усиление этнической идентичности мажоритарной нации, на консолидацию молдавского этноса. Это объясняется тем, что государство в Молдове не является единственным значимым «идентификатором». Дело в том, что в процессе этнополитической идентификации молдаван, скорее ее смены, свою «партию» играет часть национальной элиты, проводя курс на румынизацию и унионизацию, о чем можно судить и по результатам переписи населения.

Так, по итогам переписи населения Республики Молдова 2024 г., приведенным НБС, из общего числа опрошенных (всего 2,4 млн человек) 1 млн 848 тыс. человек, или 76,7%, назвали себя молдаванами, а 193,2 тыс. человек, или 8%, – румынами. Что касается родного языка, то из общей численности населения своим родным языком назвали молдавский 1441,4 тыс. человек (или 48,1%), румынский – 765,8 тыс. человек (или 31,8%). Происходящие в этой области процессы наглядно проявляются при сопоставлении данных последней переписи с предыдущей. За последние десять лет (по переписям 2014 г. и 2024 г.) произошло существенное уменьшение общей численности населения Молдовы, но зафиксирован некоторый рост числа тех, кто назвал себя молдаванами (с 74% до 76,7%) и румынами (с 6,6% до 8,0%). Значимые изменения произошли в области идентификации родного языка. По сравнению с переписью населения 2014 г. доля тех, кто назвал молдавский родным языком,

снизились на 7,4 п.п. (с 55,5% в 2014 году до 48,1% в 2024 году), в то время как доля тех, кто назвал румынский родным языком, увеличилась на 9,2 п.п. (с 22,6% до 31,8%) [9].

Несмотря на пока еще сохраняющуюся в целом относительно положительную ситуацию в области этнического самосознания молдаван, очевидно, что довольно стремительно идет процесс размывания молдавской языковой идентичности. В условиях усиленного давления на молдавскую этническую и политическую идентичность как изнутри, так и извне, по мнению ряда историков и политологов, реальной является угроза, связанная с сохранением молдаван как этноса, а Молдовы как государства. «Навязывание обществу румынизма в качестве государственной идеологии провоцирует кризис молдавской идентичности и подрывает идеологические основы существующей государственности» [13]. Важнейшими факторами стабилизации существующей молдавской государственности остаются молдавское национальное сознание и молдавская государственная идея.

В связи со сложившимся политическим контекстом представляется важным выделить те компоненты, которые являются значимыми для формирования государственно-национальной идентичности, для консолидации нации. Это позволит корректировать расстановку приоритетов в области нациестроительства.

1. **Язык?** Согласно выводам ученых, роль языка в качестве важнейшего маркера национальной идентичности не универсальна. Поскольку, как известно, люди, говорящие на одном языке, не обязательно являются членами одного политического сообщества. По-французски говорят в Бельгии, Швейцарии и Канаде; английский никогда не был обязательным условием американской, австралийской или канадской национальной идентификации. То же самое можно сказать и о национальной идентичности государств Латинской Америки, говорящих по-испански и по-португальски.

Вместе с тем, очевидно, что любая организованная социальная деятельность и любое участие в этой деятельности предполагают коммуникацию. В любом социуме общественная жизнь базируется на общем языке. Однако владение языком не гарантирует автоматически участие в жизни сообщества, но является необходимым инструментом политического участия [10].

Для Республики Молдова и государствообразующего этноса вопрос о языке являлся составной частью культуры, менталитета и этнической идентичности. Признание языка мажоритарного этноса в качестве государственного могло бы стать одним из инструментов по развитию и функционированию единой культуры страны. И в этой связи большую роль должно было играть образование (школы, вузы). Со своей стороны, национальные меньшинства не выступали против изучения молдавского языка. Они прекрасно осознавали, что это ресурс, позволяющий интегрироваться в молдавское сообщество. С провозглашением Республикой Молдова независимости родители стали отдавать своих детей в молдавские детсады и школы. Но, как впоследствии выяснилось, в школах с преподаванием на румынском языке преподаватели формировали негативное отношение у учеников не только к русскоязычным, но и к тем детям, которые идентифицировали себя как молдаване. Воспитание нового поколения с иной идентичностью и менталитетом, поддерживалось официально рекомендованными министерством учебниками, в которых молдаване зачастую не упоминались. В результате многие русскоязычные родители вынуждены были отказаться от таких методов и форм интеграции своих детей в молдавское сообщество, что впоследствии стало одной из причин исхода населения из Молдовы [6; 7; 8].

Проблема национальных меньшинств и статуса русского языка в Республике Молдове сохраняется и в настоящее время. При значительном сокращении численности населения национальных меньшинств: русских (с 4,1% до 3,4%), украинцев (с 6,6% до 5,1%), гагаузов (с 4,3% до 4,0%), болгар (с 1,8% до 1,6%) и др. на 2 п.п. увеличилась и доля тех, кто назвал своим родным языком русский (с 9,6% в 2014 году до 11,6% в 2024 году) [9].

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что введение государственного языка было бы оправданным, если бы он стал средством политической унификации, но, к

сожалению, он стал лишь частью большой политики и привел к фрагментации общества. Этому способствовала также проводимая унионистами политика по смене глоттонима молдавский на румынский. В результате государственный язык, как один из важных компонентов национальной идентичности, не только не способствует, но и тормозит процесс консолидации молдавской нации.

2. Национальные традиции и собственные культурные ценности. Именно они составляют основу национальной идентичности и неразрывно связаны с сохранением и эффективным развитием государственности. Национальная культура складывается исторически – в процессе длительного совместного существования этнических общностей. В ходе непрерывного взаимодействия между ними возникает единство духовной жизни. У них появляются особенности национальной психологии, формируются такие признаки нации, как национальная ментальность и национальное самосознание. Таким образом, формирование национальной культуры происходит в процессе образования нации и укрепления национальной государственности.

В связи с этим значимым представляется определение *общей системы ценностей* с целью конструирования на этой основе общей национальной идентичности, которая способствовала бы консолидации нации. Важным является формирование чувства единства и общности интересов на основе общей для всех государственной идеи – национальной или политической идентичности Молдовы. При этом необходимо понимание того, что в многонациональном государстве факторами формирования государственной идентичности не могут быть только ценности одной нации, а должны быть общие консолидирующие признаки, отраженные в государственной символике и национальных праздниках, в памятниках и музеях, в системе образования и культуре, в музыке и живописи, спорте и т. д. (Многое из перечисленного здесь является объективно сложившейся реальностью.) Это представляется важным, поскольку именно через механизм идентификации с национальными культурными ценностями человек осознает себя внутри другой культуры и чувствует в ней себя гармонично, имея возможность создавать новые культурные ценности.

3. Общациональная идея – сохранение Молдовы как независимого и суверенного государства – должна быть в основе формирования национальной идентичности. Суверенитет государства – это основа основ национальной идентичности. При формировании национальной идентичности политика государства должна быть ориентирована в первую очередь на охранение национальной государственности. Эта основополагающая цель должна осуществляться не только на основе общности языка, культуры и истории народа, но и путем стремления к экономическому и социальному успеху, так как одним из ресурсов построения и укрепления национальной идентичности и, следовательно, национальной государственности служит экономическое развитие и социальная стабильность страны.

4. Национальная история. Как отмечает в своей работе С. Хантингтон, «без национальной истории, освещающей в воспоминаниях людей славные события прошлого, войны и победы, неудачи и поражения, образы героев и злодеев, нет нации» [11, с. 185]. Э. Геллнер также указывал на особую значимость использования истории как ресурса для формирования и поддержания национальной идентичности (а именно для преодоления социальной дистанции между группами, интегрирования их в рамках единой нации, преодоления дистанции между традиционной и современной массовой, анонимной культурой) [2]. Это свидетельствует о необходимости формирования общей исторической памяти и осознанного чувства единства [1].

Проживающие в Молдове этносы особое значение придают такому фактору как общее историческое прошлое. Но история румын, которой учат детей в школе и вузах, не рассматривается ими как общее историческое наследие. Для национальных меньшинств Молдовы (для русскоязычного населения) историческая связь с Россией и общая победа в Великой Отечественной войне представляет собой историческое наследие и является

неотъемлемой частью национальных ценностей, в то время как для молдаван Россия преподносится в образе «внешнего» врага.

5. **Символы и символика** – это то, что формирует солидарность и скрепляет нацию. В качестве таковых должны выступать те символы, ценности, традиции, которые разделяются и другими живущими в Молдове этническими общностями. Чувство солидарности рассматривается как «цементирующее» начало, превращающее разрозненных индивидов в устойчивое целостное сообщество [3]. В Молдове в этом отношении объективно отсутствуют глобальные противоречия между этносами, так как, по сути, нет религиозных различий, то есть, нет принципиальных ценностных и культурных различий. Более того, характерной чертой молдавского полиэтнического пространства является близкая культурная дистанция между проживающими в Молдове этносами.

Христианство – важная составляющая культурной общности и национальной идентичности, а *православная церковь является одним из мощных консолидирующих символов*. Это символ, который пронизывает всю историю Молдовы [4; 5]. Базовые ценности, сформулированные церковью (патриотизм, семья, солидарность, справедливость, трудолюбие, единство, традиции, культура, мир) гармонично вписываются в концепцию преподавания истории молдавского государства. Однако и здесь нагнетается конфликт между молдавской церковью, относящейся к юрисдикции РПЦ, и Бессарабской церковью.

6. Важным и обязательным условием устойчивого существования любого национального сообщества является формирование ***представлений о себе и преmissенность сознания***.

7. **Культивирование духа патриотизма** способствует укреплению государства и консолидации общества, в котором присутствует гордость за свое государство и уважительное отношение к государственным символам. Данная задача должна реализовываться через ряд предусмотренных государством мер, направленных на сохранение и укрепление молдавской идентичности (прежде всего, через школы, вузы, СМИ, фильмы, праздники и т. д.).

8. **Необходимо проведение эффективной национальной или этнической политики**, результатом которой должно быть отождествление себя с обществом по языку, ценностям, нормам поведения.

Прежде всего, государственные органы и должностные лица в своей деятельности должны исходить из основного конституционного принципа – равенства всех граждан. Дискриминация по языковому или этническому признаку должны преследоваться по закону. Национальная или этническая политика должна быть направлена на преодоление существующей в обществе дифференциации по принципу «мы – они», «свои – чужие», «мажоритарный» или «государствообразующий этнос» и «национальные меньшинства или «этнические группы». Пока же де факто разобщенность не только молдавской нации, но и самого молдавского этноса.

Национальные меньшинства не против того, чтобы консолидация в Молдове происходила в рамках государствообразующей нации. И абсолютно нормально воспринимается то, что ядро национальной идентичности закономерно формируется вокруг исторических символов титульного народа. Вопрос заключается в том, что вместе с размытием молдавской идентичности реальной становится угроза утраты общей Родины.

Очевидна необходимость общественного диалога и демонстрация уважения со стороны государствообразующего народа к другим народам, этносам и этническим группам. Важным фактором является также введение поликультурного воспитания, под которым понимается воспитание сознательного отношения человека к своей полиэтнической Родине. «Главная его цель – приобщение человека к культуре общества, подготовка его к принятию гуманистически ориентированных решений» [12, с. 20–26]. Безусловно, основными принципами, составляющими основу поликультурного воспитания, являются патриотизм, формирование чувства толерантности, культурной компетентности и бережного отношения к традиционным ценностям.

Как показывает практика, этнический подход в политике несовершенен, поскольку «этнификация» общества приводит к бесчисленным конфликтам. Если под нацией мы понимаем политическую общность, то защита национальных интересов, внутреннего единства и самостоятельный выбор общего будущего вполне оправданы. Все это может быть реализовано через набор суверенных прав.

В заключении отметим, что национальная безопасность государств в немалой степени зависит от межэтнического согласия и консолидации гражданского общества, способности их успешной мобилизации для совместных действий, для сохранения своей государственности. Государство на основе общих национальных интересов и идеологии должно объединять живущие в нем этнические общности в политическую нацию. При этом этническая идентичность должна деполитизироваться и отойти на второй план.

Библиография:

1. Ачкасов В. А. «Политика памяти» как инструмент строительства постсоциалистических наций // <http://doc.knigi-x.ru/22tehnikeskie/208605-1-va-achkasov-politika-pamyati-kak-instrument-stroitelstva-postsocialisticheskikh-naciy-state-posvyaschennoy-analizu-rol-i.php> (дата обращения: 13.02.2018).
2. Геллнер Э. Нации и национализм. М.: Прогресс, 1991. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/gelln/12.php
3. Кадыржанов Р. Этнокультурный символизм и национальная идентичность Казахстана. Алматы, 2014 // <http://iph.kz/doc/ru/482.pdf> (дата обращения: 18.02.2019).
4. Квилинкова Е. Н. Православие – стержень гагаузской этничности. Комрат–София: Тір. Centrală, 2013. 872 с.
5. Квилинкова Е. Н. Гагаузы в этнокультурном пространстве Молдовы (Народная культура и этническое самосознание гагаузов сквозь призму связи времен). Кишинев: Тірогр. Centrală, 2016. 732 с.
6. Квилинкова Е. Н. Гагаузы в Молдове и Беларуси: грани идентичности и стратегия самосохранения. Минск: Беларуская навука, 2023. 383 с.
7. Квилинкова Е. Н. Молдаване Беларуси: этнокультурная идентичность и интеграция. Минск: Беларуская навука, 2024. 614 с.
8. Квилинкова Е. Н., Сакович В. А. Белорусы в Молдове и Молдова в белорусах. Минск: Беларуская навука, 2021. 454 с.
9. НБС представило данные об этнокультурных характеристиках населения. 20.10.2025 [The National Bureau of Statistics (NBS) presented data on the ethnocultural characteristics of the population. 20.10.2025 (in Russian)] <https://www.moldpres.md/rus/obshestvo/itogi-perepisi-naseleniya-2024-goda-nbs-predstavilo-dannye-ob-etnokulturnyh-osobennostyah-naseleniya> (accessed: 24.11.2025).
10. Национальность и представительное правление (Глава XVI) // <https://lib.sale/politicheskaya-filosofiya-knigi/xvi-natsionalnost-predstavitelnoe-70480.html>. (дата обращения: 18.02.2019).
11. Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004, с. 185.
12. Храпченкова Н. И., Коростелева Н. А., Леонова С. А. Особенности формирования этнической толерантности и национальной идентичности у детей старшего дошкольного возраста в Казахстане // Образование и воспитание. 2015. № 1. С. 20-26. URL <https://moluch.ru/th/4/archive/4/4/> (дата обращения: 13.02.2019).
13. Шорников П. Молдавская государственность и молдавская национальная идентичность в XX начале XXI в. // <https://cyberleninka.ru/article/n/moldavskaya-gosudarstvennost-i-moldavskaya-natsionalnaya-identichnost-v-hh-nachale-xxi-v> (дата обращения: 10.02.2019).

УДК 94(3):811.124'37

АНАЛИЗ ЛАТИНСКОЙ ВЛАСТНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ МЕТОДАМИ ДИСТРИБУТИВНОЙ СЕМАНТИКИ

КУЗНЕЦОВ Алексей

к.и.н., научный сотрудник

Институт всеобщей истории РАН, Москва, Россия

e-mail: historyras@gmail.com

orcid id: 0000-0003-4755-250X

Abstract. This article examines the semantic transformation of Latin terminology of power from classical antiquity to the thirteenth century, using aligned FastText vector models built on the basis of the LASLA corpus (classical texts) and the Index Thomisticus (the works of Thomas Aquinas). The methodological framework combines cosine similarity analysis with nearest-neighbor analysis. A comparative analysis of the terms imperium, dominium, potestas, and auctoritas reveals differentiated trajectories of semantic change: from the high stability of imperium, which retained its politico-institutional meaning due to the continuity of imperial authority, to the radical transformation of auctoritas, which shifted from a political to an epistemological register. The results demonstrate that the Christianization of the Latin lexicon was not a homogeneous process: scholasticism selectively preserved, expanded, or reinterpreted Roman concepts depending on the institutional and discursive conditions of their use.

Keywords: distributional semantics, Latin, political vocabulary, diachronic analysis, word embeddings, Thomas Aquinas, conceptual history, semantic change, digital humanities, Begriffsgeschichte

Знаменитое послание папы Геласия I императору Анастасию (494 г.) вводит терминологическую оппозицию, определившую средневековую политическую мысль на столетия вперед: Duo sunt quippe, imperator auguste, quibus principaliter mundus hic regitur: auctoritas sacrata pontificum et regalis potestas («Ведь этим миром, император, правят две силы: священный авторитет духовенства и царская власть») [8, с. 27]. Распределение терминов здесь неслучайно. Понтификам отводится auctoritas, монарху – potestas. Для читателя, знакомого с римской традицией и её понятийным аппаратом, смысл этого различия был ясен. Auctoritas обозначала нормативный и интерпретативный авторитет, тогда как potestas – юридически и институционально оформленную способность повелевать и действовать [3]. Папа не оспаривал у императора право командовать, но настаивал на том, что в вопросах веры и нравственного порядка церковная auctoritas обладает приоритетом суждения. Римская оппозиция «auctoritas / potestas» давала понятийную опору для такого разграничения.

К XIII столетию смысл геласианской формулы существенно трансформировался. В текстах Фомы Аквинского auctoritas обозначает не столько способ осуществления власти, сколько приём аргументации – ссылку на авторитетный источник в учёном споре [12]. Понятие в большей степени переходит в сферу интеллектуальной практики. Auctoritas означает здесь не столько статус лица, сколько вес и достоверность цитируемого источника. Закономерно возникает вопрос о судьбе римских понятий власти на историческом пути от Цицерона к средневековой схоластике и о том, какие элементы их первоначального смысла были утрачены, а какие трансформированы и сохранены в новом контексте.

Политический словарь Римской республики образовывал дифференцированную систему, в которой каждый термин занимал определённую нишу и находился в сложных отношениях с другими элементами системы. Важнейшее значение имели четыре термина. Auctoritas обозначала неформальное влияние, коренящееся в признанном превосходстве носителя – качество, позволявшее сенату направлять государственную политику без

принудительных полномочий [10]. Potestas в римском праве и политической системе подразумевало законную власть или правомочие, связанное с конкретной должностью или статусом, ограниченную сроком полномочий [11, р. 95]. Imperium означало высшую командную власть консулов и преторов – право вести войну, отправлять суд, казнить и миловать, власть, символически выраженную ликторскими фасциями [11, р. 96–103]. Dominium в сфере частного права описывало абсолютное господство собственника над вещью – отношение, принципиально отличное от политического контекста и не предполагавшее никакой публичной функции.

Историко-понятийные исследования XX века зафиксировали глубокие сдвиги в семантике этих терминов между античностью и средневековьем. В. Ульман реконструировал механизм, посредством которого церковная доктрина plenitudo potestatis постепенно абсорбировала и переосмысляла светскую властную терминологию, подчиняя её логике иерократической концепции власти [15, р. 32–57]. Дж. Коулман проследила превращение dominium из частноправовой категории в инструмент дискуссий о церковной собственности и политической легитимности, связав эту трансформацию с развитием теорий естественного права [5]. Однако герменевтический анализ, оперирующий отдельными текстами и показательными пассажами, оставляет открытым вопрос о системности этих трансформаций. Как изменилась структура семантического поля терминов, обозначающих власть – auctoritas, potestas, dominium, imperium – в текстах Фомы Аквинского по сравнению с нормой классической латыни? Затронули ли они всю властную лексику равномерно? В настоящей работе мы ответим на эти вопросы, опираясь на методы дистрибутивной семантики [9; 16].

Эмпирическую базу исследования составляют две выровненные модели эмбедингов слов, созданные в рамках проекта LiLa [13]. Модель Opera Latina обучена на корпусе LASLA (1,7 млн токенов классических текстов от Плавта до Тацита, прошедших ручную лемматизацию и морфологическую разметку). Модель Opera Maiora – на избранных текстах Index Thomisticus (4,5 млн токенов главных трактатов Фомы Аквинского). Векторные пространства обеих моделей приведены к единой системе координат, что делает возможным сравнение положения одних и тех же слов в семантических пространствах разных эпох [1, с. 443]. Модели находятся в открытом доступе в репозитории проекта (<https://embeddings.lila-erc.eu/samples/download/>).

Исследование опирается на два взаимодополняющих метода. Анализ косинусного сходства измеряет степень совпадения векторов одного и того же слова в двух моделях и позволяет судить об изменении его значения во времени. Руководствуясь подходом П. Кассотти и соавторов [4], для определения порогов семантических изменений мы вычислили косинусное сходство между векторами всех слов, присутствующих в обеих моделях, а также рассчитали среднее значение косинусного сходства ($\mu = -0.1476$) и стандартное отклонение ($\sigma = 0.1739$) [2, с. 85–87.].

Распределение полученных значений по всему словарю оказалось близким к нормальному, что позволяет использовать параметры μ и σ для калибровки степени семантического сдвига. На этой основе были выделены пороговые зоны: значения ниже $\mu - 2\sigma$ (примерно ниже -0.50) интерпретируются как экстремальный семантический сдвиг. Интервал от $\mu - 2\sigma$ до $\mu - \sigma$ (около $-0.50 - -0.32$) соответствует выраженному расхождению. Диапазон $\mu \pm \sigma$ (примерно $-0.32 - +0.03$) отражает нормальный семантический дрейф. Значения от $\mu + \sigma$ до $\mu + 2\sigma$ (около $+0.03 - +0.21$) указывают на повышенную стабильность, тогда как превышение $\mu + 2\sigma$ (выше примерно $+0.21$) свидетельствует об исключительной устойчивости семантики. Использование этих порогов позволяет не только зафиксировать факт семантического изменения, но и оценивать его интенсивность для разных лемм [2, с. 85–87.].

Количественную метрику дополняет качественной интерпретацией анализ ближайших соседей. Для каждого термина извлекаются слова с наибольшим косинусным сходством в каждой из моделей – это лексемы, часто встречающиеся в сходных контекстах. Сопоставление

списков соседей позволяет выявить характер изменений: какие семантические связи сохранились, какие утрачены, какие возникли [13, р. 38-41].

Таблица 1. Семантический сдвиг и контекстное окружение терминов власти

Термин	Косинусно е сходство	Ближайшие соседи: Opera Latina	Ближайшие соседи: Opera Maiora
imperium (командная власть)	0,206	imperitia (неопытность), imperito (командовать), seruitium (служба), arscidae (Аршакиды), externi (чужеземцы), maroboduus (Маробод), imperatum (приказ), regnum (царство), uonones (Вонон), iudaei (иудеи)	impero (повелевать), obedio (повиноваться), imperatius (повелительный), despoticus (деспотический), exequor (исполнять), nutus (приказ), motius (побудительный), imperitus (неопытный), subiaceo (подчиняться), regalis (царский)
dominium (господство)	0,054	lenocinium (сводничество), minium (киноварь), dominus (господин), dominor (господствовать), alienum (чужое), sordide (низко), domina (госпожа), seruiio (служить), domicilium (жилище), munditia (чистота)	seruitus (рабство), seruus (раб), dominor (господствовать), coerceo (принуждать), potestas (власть), seruitium (служба), dominatio (господство), despoticus (деспотический), usurpo (присваивать), conseruus (сораб)
potestas (полномочие)	-0,122	exceptio (возражение), magistratus (магистратура), obnuntio (объявлять знамение), auctionor (продавать с торгов), contionor (обращаться к собранию), enuntio (высказывать), iniquitas (несправедливость), denuntio (объявлять), tribunicus (трибунский), intestatus (без завещания)	iurisdicatio (юрисдикция), eximo (освобождать), dominium (владычество), minister (служитель), iudiciarius (судебный), episcopatus (епископат), sacerdotalis (священнический), arbiter (посредник), regalis (царский), inuincibilis (непобедимый)
auctoritas (авторитет)	-0,313	integritas (безупречность), consensio (согласие), grauitas (весомость), existimatio (репутация), aucto (увеличивать), repudio (отвергать), rogatio (законопроект), seueritas (строгость), consensus (согласие), constantia (постоянство)	subauctoritas (подавторитет), auctoritatus (авторитетный), induco (приводить), solutio (решение), tractator (толкователь), assertius (утвердительный), obiectio (возражение), declaratio (разъяснение), probatio (доказательство), apostolicus (апостольский)

Данные выявляют разительную асимметрию траекторий четырёх терминов. Imperium – единственный термин из исследованных властных понятий, превысивший порог семантической устойчивости с показателем семантической близости +0.206. Это статистически выделяющийся результат. Большинство терминов властной лексики

демонстрируют негативные значения косинусного сходства, указывающие на значительный семантический сдвиг. Классические соседи (*imperito, seruitium, regnum, imperatum*) устойчиво соотносятся со сферой командования. Присутствие имён собственных и этнонимов (*arsacidae, maroboduus, uonones, iudaei*) объясняется спецификой корпуса LASLA, значительную часть которого составляют исторические сочинения, где *imperium* употребляется в контексте описания восточных царств и римских войн. Схоластические соседи (*impero, obedio, imperatiuus, exequor, motiuus*) связывают понятие с аристотелевской теорией практического разума и волевого акта [6, p. 62-71]. Для Фомы Аквинского *imperium* (в значении «приказание») по своей сути относится к акту разума (*actus rationis*), а не к акту воли. Приказывать – это не просто желать (акт воли), а упорядочивать действие для достижения цели, что является функцией именно разума. *Imperium* занимает ключевое место в структуре человеческого действия, следуя за советом (*consilium*) и суждением (*iudicium*) разума, и непосредственно предшествуя исполнению (*usus*), которое инициируется волей. Таким образом, приказание – это акт разума, который, однако, предполагает предшествующий акт воли, желающей цели. Присутствие терминов *imperatiuus* и *motiuus* указывает на включение понятия в схоластическую классификацию актов воли и разума. Примечательно появление *obedio* и *subiaceo* среди томистских соседей. В индивидуальном действии *imperium* означает рациональное направление действия в соответствии с собственным выбором. В социальном контексте эта структура распространяется на направление действий других. В этом контексте послушание становится добродетелью. В целом у Фомы произошло уточнение уже существующего значения. Концептуальное ядро сохранилось – право и способность командовать, направлять действие к цели. Однако оно получило теоретическое обоснование в рамках теории практического разума. Институциональный континуитет империи, по-видимому, способствовал сохранению референциальной устойчивости термина. От Августа через *translatio imperii* к Гогенштауфенам термин продолжал обозначать сопоставимую политическую реальность. Священная Римская империя мыслилась как прямое продолжение Римской. Её государь мыслился как законный преемник цезарей [7].

Auctoritas, напротив, демонстрирует наиболее радикальную трансформацию среди терминов власти. Полное отсутствие пересечения между ближайшими десятью соседями указывает на смену семантической области. Классическое контекстное окружение *auctoritas* образует лексика морально-политических качеств: *integritas, grauitas, existimatio, constantia, seueritas*. Именно эти добродетели формируют общественную репутацию и порождают влияние без принуждения – то, что Р. Хайнце определил как сущностную характеристику римского понятия *auctoritas* [10, S. 356–360]. Показательно присутствие *consensus* и *consensio*: *auctoritas* предполагала согласие тех, на кого она была направлена. Это не власть, которая навязывается, а влияние, которое признаётся. Характерно также наличие *rogatio*, указывающее на связь *auctoritas* с законодательной процедурой, в рамках которой сенатское одобрение (*auctoritas patrum*) являлось необходимым структурным элементом принятия решений.

Схоластическое окружение *auctoritas* принадлежит совершенно иной семантической области. Лексемы *obiectio, solutio, probatio, declaratio, tractator, assertiuus* относятся к терминологии учёного диспута и не имеют ничего общего с классическим контекстом употребления. *Auctoritas* здесь обозначает уже не престиж лица, а весомость текста. Не социальное качество, а эпистемологическую категорию, определяющую надёжность источника в аргументации. Появление таких форм, как *subauctoritas* (подчинённый авторитет) и *auctoritatiuus* (авторитетный), свидетельствует о схоластической разработке иерархии авторитетов, характерной для университетской культуры XIII века. Не менее показательно присутствие *apostolicus*, указывающее на прочную связь *auctoritas* с авторитетом Священного Писания и апостольского предания.

Истоки этого семантического сдвига восходят к патристической традиции. Уже Августин в трактате *De utilitate credendi* утверждал примат авторитета над разумом в делах веры. Принятие свидетельства предшествует рациональному постижению его содержания.

Эта августиновская линия связала *auctoritas* с эпистемологической проблематикой веры и знания. В схоластике данная эпистемологическая функция была институционализирована. Апелляция к авторитетам превратилась в обязательный структурный элемент *quaestio* – схоластической формы рассуждения, где вопрос последовательно рассматривается через возражения (*objectiones*), противопоставленный им авторитет (*sed contra*), развёрнутый ответ (*responsio*) и разбор возражений. Это стало неотъемлемой частью университетской практики аргументации. Для Фомы Аквинского защита веры требовала аргументации от авторитетов (*auctoritates*), но более глубокое понимание достигалось через рациональные доводы (*rationes*), позволяющие узнать не только что истинно, но и почему [12, p. 448–449].

Dominium обнаруживает изменения, которые количественная метрика фиксирует как умеренные. Значение косинусного сходства 0,054 находится в пределах нормального семантического дрейфа и само по себе не позволяет говорить о значительном расширении семантического поля. Однако анализ ближайших соседей выявляет качественные изменения: появление новых контекстов употребления при сохранении исходного ядра. Сохранение *dominor* (господствовать) среди общих соседей указывает на устойчивость ядра понятия. Появление *servitus*, *servus*, *servitium*, *consequus* на ведущих позициях среди томистских соседей демонстрирует усиление базовой оппозиции господства и подчинения. Однако остальные соседи радикально различаются и принадлежат разным дискурсивным областям. Содержательные соседи (*dominus*, *domina*, *servio*, *alienum*) указывают на частноправовой контекст. Схоластические (*coerceo*, *despoticus*, *usurpo*, *potestas*) – на имущественно-правовой дискурс и дискуссии о типах власти. Термин сохранил связь с исходным значением (отношение господства и подчинения), но приобрёл новые, ранее не характерные для него контексты применения. К рубежу XIII–XIV веков *dominium* стало центральной категорией францисканских споров о бедности [14, p. 93–102]. Иоанн Парижский апеллировал к *dominium* для защиты права собственности индивидов против папских притязаний на универсальное владычество над всем мирским имуществом христианского мира [5, p. 82–86].

Potestas претерпела качественную трансформацию при количественно умеренном сдвиге. Классическое окружение (*magistratus*, *tribunicus*, *obnuntio*, *contionor*, *denuntio*) отражает республиканский контекст. *Potestas* – полномочие конкретного должностного лица в ограниченный момент времени, связанное с определённой магистратурой и её функциями. Присутствие процедурных терминов (*obnuntio* – объявление дурного знамения, блокирующего магистратское действие и *contionor* – обращение к народному собранию) указывает на институциональную укоренённость понятия в римском публичном праве. Схоластическое окружение (*iurisdictio*, *episcopatus*, *sacerdotalis*, *minister*, *arbiter*) встраивает понятие в совершенно иную концептуальную сетку – систему бинарных оппозиций, структурирующих соотношение церковной и светской юрисдикций. Появление *dominium* среди соседей отражает средневековые дискуссии о соотношении власти и собственности. Присутствие *minister* указывает на концепцию власти как служения.

Процесс универсализации *potestas* выражается в её трансформации из республиканского термина, обозначающего конкретное магистратское полномочие, в абстрактную категорию институционализированного властвования. Наши данные количественно подтверждают наблюдение Ульманна [15] о трансформации *potestas* в рамках иерократической концепции, при этом уточняя, что эта трансформация была менее радикальной (–0,122), чем изменение *auctoritas* (–0,313). Это подтверждается появлением в схоластическом окружении как церковных (*episcopatus*, *sacerdotalis*), так и светских (*regalis*) контекстов, которые в классической латыни связывались с другими терминами.

Контраст *imperium* и *auctoritas* особенно показателен для понимания механизмов семантического изменения и роли институциональных факторов в сохранении или трансформации понятий. Оба термина в классической латыни описывали легитимное влияние – командованием в первом случае, признанием превосходства во втором. Оба были укоренены в *civitas*, в политическом сообществе граждан, и предполагали определённые социальные

практики. К XIII веку их судьбы разошлись радикально. Imperium сохранило политическое значение благодаря живой институциональной традиции – Священная Римская империя непосредственно продолжала римскую и обеспечивала непрерывность референции термина. Auctoritas мигрировала в область эпистемологии, утратив связь с политическим контекстом, поскольку социальные практики, в которых она была укоренена, не имели средневекового продолжения. Геласианская формула, противопоставлявшая auctoritas sacra pontificum и regalis potestas как два модуса властвования, превратилась в анахронизм. К эпохе Фомы auctoritas уже не обозначала способ осуществления власти

Полученные результаты позволяют конкретизировать ряд историографических тезисов и сопоставить их с корпусными данными. Трансформация латинского властного словаря между античностью и средневековьем не была гомогенным процессом, который можно было бы описать единой формулой «христианизации» или «теологизации». В схоластической мысли римское наследие оказалось избирательно переработанным. Одни понятия она законсервировала, опираясь на институциональную преемственность, другие расширила, адаптируя к новым дискуссионным контекстам, третьи переосмыслила до неузнаваемости, сохранив лишь внешнюю оболочку термина. Характер трансформации определялся не абстрактной логикой «христианизации», а конкретными институциональными, дискурсивными и интеллектуальными факторами, действовавшими по-разному в отношении разных понятий. Дистрибутивная семантика позволяет измерить масштаб этих изменений и выявить их траектории, формулируя гипотезы для герменевтической верификации.

Библиография:

1. Кузнецов А.В. Анализ общественно-политической лексики, выражающей понятие «народ», от античности к Средним векам с помощью эмбедингов слов // Международная научно-практическая конференция «Наука. Образование. Культура»: Сборник статей /главный редактор и составитель: Сулак С. К. – Комрат, 2023. Т. 3: Филология. История. Археология. Этнология и региональные исследования. Культура и искусство. – 2023. С. 441-446.
2. Кузнецов А.В. От Populus Romanus к Populus Christianus: понятие «народ» у Фомы Аквинского в свете дистрибутивной семантики // Историческая информатика. 2025. № 4. С. 79-102. DOI: 10.7256/2585-7797.2025.4.77131 EDN: MONANA URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=77131.
3. Benson R.L. The Gelasian Doctrine: Uses and Transformations // La notion d'autorité au Moyen-Âge. / Ed. G. Makdisi et al. Paris: PUF, 1982. P. 13–44.
4. Cassotti P. et al. Analyzing Gaussian distribution of semantic shifts in Lexical Semantic Change Models // IJCoL. Italian Journal of Computational Linguistics. 2020. Т. 6. № 6-2. P. 23–36.
5. Coleman J. Dominium in Thirteenth and Fourteenth-Century Political Thought // Political Studies. 1985. Vol. 33. P. 73–100.
6. Finnis J. Aquinas: Moral, Political, and Legal Theory. Oxford: Oxford University Press, 1998.
7. Folz R. The Concept of Empire in Western Europe from the Fifth to the Fourteenth Century. London: Edward Arnold, 1969.
8. Gelasius episcopus ad Anastasium Augustum // История римских Пап / В.Л. Задворный. – Москва: Колледж католической теологии им. св. Фомы Аквинского, 1995. Т. 2: От св. Феликса II до Пелагия II (История Апостольского Престола в VI веке). 1997. С. 26–37.
9. Hamilton W.L., Leskovec J., Jurafsky D. Diachronic Word Embeddings Reveal Statistical Laws of Semantic Change // Proceedings of ACL. 2016. P. 1489–1501.
10. Heinze R. Auctoritas // Hermes. 1925. Bd. 60. S. 348–366.
11. Lintott A. The Constitution of the Roman Republic. Oxford: Clarendon Press, 1999.

12. Ryan F. Auctoritas in the Theology of St Thomas Aquinas //New Blackfriars. – 2007. – Т. 88. – №. 1016. P. 443-456.
13. Sprugnoli R., Passarotti M., Gangemi A. Building and Comparing Lemma Embeddings for Latin // Italian Journal of Computational Linguistics. 2019. Vol. 5(2). P. 67–86.
14. Tierney B. The Idea of Natural Rights. Atlanta: Scholars Press, 1997.
15. Ullmann W. Principles of Government and Politics in the Middle Ages. London: Methuen, 1961.
16. Wevers M., Koolen M. Digital Begriffsgeschichte: Tracing Semantic Change Using Word Embeddings // Historical Methods. 2020. Vol. 53. P. 226–243.

УДК 37.018.1:316.7

РОЛЯТА НА СМЕСЕНИТЕ СЕМЕЙСТВА В ПРЕДАВАНЕТО НА КУЛТУРНИ ЦЕННОСТИ НА ДЕЦАТА

РАКОВЧЕНА Татяна

д-р , доцент по педагогически науки
Държавен университет Комрат,
Република Молдова,
e-mail: tatianaracovcena@gmail.com

orcid id: 0000-0002-6954-1847

МУТКОГЛО Галина

Докторантка Пловдивски университет
«Паисий Хилендарский»,
Асистент в Комратски
Държавен университет,
Република Молдова
e-mail: gmutcoglo@gmail.com

orcid ID: 0000-0002-8541-7862

Abstract: The family is the primary agent of a child's socialization, where the first encounters with the norms, traditions, and values of society take place. A mixed family (intercultural or interethnic) plays a special role in transmitting cultural values to children, as it brings together different traditions, languages, customs, and worldviews. Such experience enriches the child's personality, strengthens intercultural competence, and promotes the development of respect for cultural diversity.

Keywords: mixed family / intercultural family, children, cultural values, dialogue of cultures, dual socialization, bilingualism

Културното образование представлява целенасочен педагогически процес за формиране на споделена култура, система от ценности, морални качества и уважение към културното наследство на семейството, народа и човечеството като цяло.

Семейството представлява основната и най-значима социална среда в живота на детето. Именно в рамките на семейната общност детето за първи път се докосва до света на културата, като формира базисни ценностни ориентации, норми на поведение и модели на социално взаимодействие. В условията на съвременното общество, характеризиращо се с динамични социални промени, информационно претоварване и отслабване на ролята на традиционните образователни институции, значението на семейството като носител и предавател на културни ценности нараства все повече.

Предаването на културни ценности от поколение на поколение осигурява непрекъснатостта на социалното развитие и съхраняването на националната идентичност. Чрез усвояването на културни норми и традиции в семейната среда детето изгражда основите на моралното си поведение и формира представи за добро и зло, уважение, отговорност и принадлежност към собствената си култура. В този контекст изследването на ролята на семейството в културното развитие на децата представлява актуална педагогическа и социална задача.

Целта на настоящата статия е да се изследва значението на семейството в предаването на културни ценности на децата и да се разгледат основните форми и механизми на семейното културно образование.

Семейството е основният агент на социализацията на детето, в рамките на който се осъществяват първите контакти с нормите, традициите и ценностите на обществото. Процесът на възпитание включва културна социализация – съвкупност от явни и имплицитни начини за предаване на културни знания, практики и ценности от родителите на децата. Именно в семейната среда децата усвояват език, обичаи, семейни традиции и модели на поведение, които се превръщат в част от тяхната културна идентичност [1, с. 138–148].

За разлика от други социални институции, въздействието на семейството е непрекъснато и емоционално наситено. Именно в него детето усвоява първите си модели на поведение, норми на общуване, ценностни системи и културни традиции.

По този начин културните ценности се предават на детето не само чрез целенасочено възпитание, но и чрез ежедневните практики на семейния живот. Начинът, по който членовете на семейството взаимодействат помежду си, както и отношението им към труда, възрастните, традициите и семейните празници, оформят разбирането на детето за социално приемливо поведение.

В епохата на глобализация народите все по-често се свързват чрез създаването на семейства. Смесеното семейство (межкултурно или междуетническо) заема особено място в процеса на предаване на културни ценности, тъй като обединява различни традиции, езици, обичаи и миогледи. В такава семейна среда детето от ранна възраст е изложено на културно многообразие, което насърчава толерантността и уважението към другите народи.

Следователно тези семейства притежават специфични характеристики. Една от ключовите особености на смесеното семейство е двойното културно наследство, което предполага наличието и предаването на традиции, ценности и културни практики, произтичащи от две различни култури и оформени от произхода или семейната история на родителите. Децата имат възможност да усвояват ценностите на няколко култури едновременно – национални традиции, празници, семейни ритуали и норми на поведение. Двойното културно наследство често се проявява в двуезичие, различни модели на поведение **и различни миогледи**. Тази характеристика разширява културния хоризонт на детето, развива по-гъвкаво мислене и комуникативни умения.

Диалогът на културите също играе съществена роля в смесеното семейство. Той представлява процес на постоянно взаимодействие, взаимно разбиране и обогатяване на традициите, ценностите и миогледите на различните култури в рамките на общото семейно пространство. Родителите, демонстрирайки взаимно уважение към своите култури, възпитават у децата способност за приемане на различията, преодоляване на предразсъдъците и постигане на компромиси. По този начин семейството се превръща в пространство за активен диалог между културите.

В резултат на този диалог семейните традиции не само се съхраняват, но и се трансформират, създавайки нови, уникални форми на семейна култура, които обединяват елементи от културното наследство и на двамата родители. Подобно възпитание насърчава развитието на межкултурната комуникация и подпомага социалната адаптация на децата в съвременното миогнационално общество.

Възниква въпросът: как се предават културните ценности от едно поколение на следващото? Културните ценности се предават в семейството чрез различни форми и модели на взаимодействие, сред които особено място заемат семейните традиции. Съвместното отбелязване на значими дати, спазването на ритуали и предаването на семейни истории създават у децата чувство за приемственост между поколенията и укрепват тяхната културна идентичност.

Следва да се отбележи, че в смесените семейства децата израстват с двойно културно наследство, което оказва съществено влияние върху развитието на тяхната личност и мироглед. Още от ранна възраст те са изложени на традициите, обичаите и ценностите на няколко култури, което значително разширява техния социален и културен опит. Родителите могат да предават различни културни практики, сред които:

- ***Езикът на двамата родители.***

Езикът е основен носител на културата. В семейства, в които родителите са от различни националности, децата могат естествено да усвоят два езика, което насърчава двуезичието, подобрява комуникативните и когнитивните умения, развива по-гъвкаво мислене и улеснява межкултурната комуникация. Използването на двата езика в семейната среда демонстрира равнопоставено отношение към всяка култура и предотвратява възприемането на едната като „второстепенна“.

- ***Празници и ритуали, характерни за всяка културна традиция.***

Чрез отбелязването на празници и спазването на ритуалите на двете култури семейството поддържа връзка с историята и традициите на всеки от родителите, като ги предава на бъдещите поколения. Споделянето на различни празници подпомага по-доброто разбиране на ценностите и символите на другата култура и насърчава уважението към различията. В смесеното семейство празниците и ритуалите от различни култури не разделят, а напротив – обединяват, като укрепват семейните връзки и стимулират взаимното културно обогатяване.

- ***Семейни истории, свързани с историята на народите.***

Чрез разкази за своите предци, техните съдби и житейски опит децата се запознават с историята на народите, към които принадлежат техните родители, и изграждат усещане за връзка с миналото. Историята на даден народ престава да бъде абстрактна и се превръща в жива и разбираема, тъй като е свързана с конкретни членове на семейството и техните житейски преживявания. Познаването на семейните истории подпомага осъзнаването на ценността на всяко културно преживяване и насърчава равнопоставеното оценяване на културното наследство и на двамата родители.

- ***Норми и морални ценности, характерни за различните култури.***

В някои случаи тези норми и ценности могат да се различават или дори да си противоречат, което изисква от детето способност за адаптация, вземане на самостоятелни решения и търсене на баланс между различните културни нагласи. В резултат на това децата, израстващи в смесени семейства, често проявяват висока степен на толерантност, развито межкултурно разбирателство и способност за ефективно взаимодействие с представители на различни култури [5, с. 1–15].

Подобна двойна или многостранна социализация разширява културния хоризонт на детето и развива способността му да взаимодейства адекватно с културното многообразие. Това допринася за формирането на межкултурна компетентност – способността да се разбират, приемат и уважават различията между културите [4].

Ценностите, традициите и обичаите, които родителите предават на децата си въз основа на своя етнически, расов и културен произход, представляват важни културни ресурси, допринасящи за положителното личностно и социално развитие на младите хора [2, с. 437–458].

Двойното културно наследство притежава редица предимства, сред които могат да бъдат открити следните аспекти:

- ***Широк културен капитал.***

Децата получават достъп до разнообразни културни практики, символи и модели на поведение, което засилва тяхната културна компетентност и толерантност [1, с. 138–148].

- **Гъвкавост на културната идентичност.**

Деца се научават да интегрират елементи от различни култури, като по този начин избягват ограничено и етноцентрично възприятие за света.

- **Езиково разнообразие.**

Наличието на два или повече езика в семейната среда стимулира развитието на когнитивни и комуникативни умения и подпомага межкултурната комуникация [5, с. 1–15].

Въпреки посочените предимства смесените семейства могат да се сблъскат и с определени предизвикателства, сред които:

- **Различия в процесите на акултурация.**

Деца могат да се адаптират по-бързо към културата на мнозинството или към културата на единия родител, което понякога води до конфликти в ценностите, очакванията и идентификационните модели [6].

- **Наличие на двойни стандарти.**

В отделни случаи ценностите и нормите на една култура могат да противоречат на тези на друга (например по отношение на семейните роли или индивидуалната автономност). Подобни несъответствия изискват открит диалог и готовност за компромис в рамките на семейството [3, с. 38–44].

За поддържане на баланс между културите експертите препоръчват:

- **Споделени семейни традиции, включващи елементи и от двете култури**, които подпомагат изграждането на общо семейно пространство и чувство за принадлежност [5, с. 1–15].

- **Обсъждане на културните различия в семейния кръг**, което подпомага разбирането на ценностите и смисъла на традициите и насърчава открития диалог между поколенията [1, с. 138–148].

- **Подкрепа за образованието и изучаването на културния произход на родителите**, което задълбочава познанията за културните корени и укрепва културната идентичност на децата [4].

В заключение може да се подчертае, че семейството играе водеща роля в предаването на културни ценности на децата, като служи като основа за развитието на тяхната личност и морално съзнание. Именно в семейната среда се полагат фундаменталните представи за култура, традиции, норми на поведение и универсални човешки ценности.

Смесеното семейство, от своя страна, има съществено значение за формирането на културните ценности на децата, предоставяйки им уникална възможност за усвояване на многообразни културни традиции. Този опит обогатява личността на детето, развива межкултурната компетентност и насърчава уважението към културното многообразие. Съхраняването и развитието на културните ценности в семейната среда е от ключово значение за духовното благополучие на обществото и неговото устойчиво развитие. Успешното предаване на културни ценности обаче изисква от родителите осъзнат подход и способност за балансиране между различни културни модели.

По този начин смесеното семейство се утвърждава като важен фактор в процеса на предаване на културни ценности, насърчавайки откритостта, толерантността и способността за хармонично съжителство в един културно многообразен свят.

Библиография:

1. Aguayo L, Hernandez IG, Yasui M, Estabrook R, Anderson EL, Davis MM, Briggs-Gowan MJ, Wakschlag LS, Heard-Garris N. Cultural socialization in childhood: Analysis of parent-child conversations with a direct observation measure. J Fam Psychol. 2021 Mar;35(2):138-148. doi: 10.1037/fam0000663. PMID: 33871275; PMCID: PMC10201603. <https://doi.org/10.1037/fam0000663>)

2. Хугулей Дж. П., Ван М. Т., Васкес А. К., Го Дж. Практики этнической и расовой социализации родителей и формирование этнической и расовой идентичности детей из числа этнических меньшинств: синтез исследований и метаанализ. *Психологический бюллетень*. 2019;145:437–458. doi: 10.1037/bul0000187. [DOI] [PubMed] [Google Scholar]
3. Namjoo, F., Herawati, N., & Bhat, R.H.(2023). Intergenerational Transmission of Cultural Values in Bicultural Families. *Journal of Psychosociological Research in Family and Culture*, 1(3), 38-44. <https://doi.org/10.61838/kman.jprfc.1.3.6>)
4. Поулсен, А., Хики, И.Б., Алам, М. и др. Межкультурные сходства и различия в передаче ценностей от родителей к детям в странах с низким и средним уровнем дохода. *Humanit Soc Sci Commun* **12**, 1999 (2025). <https://doi.org/10.1057/s41599-025-06287-5>
5. Seider S, Huguley J, McCobb E, Titchner D, Ward K, Xu H, Zheng Y. How Parents in Multiethnic-Racial Families Share Cultural Assets with Their Children. *Race Soc Probl*. 2023;15(1):5-18. doi: 10.1007/s12552-022-09384-1. Epub 2023 Jan 5. PMID: 36628061; PMCID: PMC9815668.
6. https://en.wikipedia.org/wiki/Acculturation_gap?utm_source=chatgpt.com

УДК 37.016:342.4

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИСТОРИИ БЕЛОРУССКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОБЛЮДЕНИЯ ПРАВ ЖЕНЩИН

СВИБ Анжелика

Канд. юрид. наук, доцент,
доцент УО «Белорусская государственная
сельскохозяйственная академия»
г. Горки, Республика Беларусь
e-mail: asvib@mail.ru
orcid.org/0000-0002-3028-322X

Abstract. The article provides a historical and legal analysis of the consolidation of women's rights in jurisprudence. Based on the study of regulatory legal acts, it is concluded that at all stages of the formation of Belarusian statehood, women's rights were distinguished as an independent category of rights.

Keywords: women's rights, gender equality, the principle, constitutional rights, legal culture.

Декларирование прав, в том числе и женских, стало реальной юридической категорией в эпоху расцвета Великого княжества Литовского. Одним из первых сборников норм права XV века, составленных великим князем литовским Казимиром IV, предусматривались различия в правах мужчин и женщин. В законе уже существовала индивидуализация наказания. Несмотря на довольно жесткие меры наказаний за преступления уголовная ответственность все же сдерживалась идеями гуманизма. Так, действовал запрет смертной казни для беременных женщин. В Судебнике Казимира IV впервые были обозначены предпосылки для создания системы защиты женщин. Гендерные различия прав мужчин и женщин были учтены и в следующем по значимости правовом акте ВКЛ – Устав на волокни 1557 года.

Концепция женского равноправия была впервые обоснована в конце XVI века в правовых актах великих князей литовских. Большинство институтов гражданского права нашли свое отражение в трёх Статутах Великого княжества Литовского. Стоит отметить, что в

I Статуте 1529 года была разграничена дееспособность для девушек (с 15 лет) и юношей (с 18 лет). К отягчающим обстоятельствам относились – убийство родителей, сестры, беременной женщины. III Статут ВКЛ 1588 года провозгласил приоритет защиты интересов человека независимо от сословной принадлежности и наказание за преступления морального плана в отношении женщины простого сословия. Несмотря на постоянный передел белорусских земель, сменяющие друг друга войны, которые подрывали основы государственности – воздействие гуманистических идей Статутов ВКЛ на общественное, в том числе женское, движение было достаточно сильным и имело свои последствия. Содержание Статутов ВКЛ свидетельствует о расцвете феодальной демократии, зарождении новых форм правосознания и правовой культуры[1].

В новых геополитических условиях и процветании феодально-крепостнических устоев роль женщины в общественной жизни росла. Первая в Беларуси женская организация – Товарищество защиты женщин – возникла в Минске в 1901 г. по инициативе графа К. Чапского. При товариществе бесплатно работали юридическая консультация. Товарищество создавало воскресные школы и дневные ясли для детей работающих горожанок. Была создана новая форма социального протеста – женское «эмиграционное движение». Суть данного движения заключалась в том, что женщины имели возможность после получения первоначального домашнего образования продолжить его в крупных городах. По мере развития капиталистических отношений, вовлечения женщин в производство и расширения плюрализма мнений, изменениям подверглась роль женщины в экономической сфере. На политической арене ведущая роль была у пролетариата, в рядах которого находилось немало женщин, которые выступали за защиту прав работниц и крестьянок.

Фактическое равенство мужчин и женщин в осуществлении государственного управления было закреплено декретом «Об образовании рабочего и крестьянского правительства» 26 октября 1917 г. В трудовом законодательстве СССР действовало положение, что участие женщин в общественно-производительном труде является решающим условием, определяющим их социальный статус. В этой связи, крестьянки впервые получили право на землю наравне с мужчинами. В соответствии с декретом «О восьмичасовом рабочем дне» (29 октября 1917 г.) – труд женщин был запрещен в ночных сменах и на подземных работах, вводились ограничения для них на сверхурочных работах. Новая форма брака, как добровольного союза равных людей на основе взаимной любви и уважения, была утверждена в декретах «О гражданском браке, о детях и введении актов состояния» (18 декабря 1917 г.) и «О расторжении брака» (26 декабря 1917 г.). Декретом от 2 августа 1918 г. «О правилах приема в высшие учебные заведения» женщинам был открыт доступ для совместного обучения с мужчинами во все высшие учебные заведения. В 1918 г. появился первый Кодекс о браке и семье, который юридически закрепил светский характер брака; равный с мужчинами статус женщин в браке; возможность для женатых пар выбирать фамилию мужа или жены; наделение детей, рожденных вне брака, одинаковыми правами с рожденными в браке. В первой Советской Конституции, принятой в июле 1918 года, было подтверждено политическое равноправие женщин Советского государства в вопросах избирательного права.

Советская власть декларировала равную оплату мужского и женского труда, социальное страхование, которое распространялось на всех рабочих обоего пола в размере 100% зарплаты. По декрету о заработной плате от 16 сентября 1918 г. впервые в истории была устранена дискриминация при оплате женского труда. Официальная статистика свидетельствует об ином, т.к. у женщин она была ниже, в силу их более низкого профессионального статуса. И это учитывая тот факт, что женщины составляли подавляющее большинство в промышленности, сельском хозяйстве и являлись опорой советской семьи. Их исключительная роль в обществе не получила своего отражения в тексте первой белорусской Конституции 1919 г. Вторая Конституция БССР была принята 11 апреля 1927 г. и в ней было зафиксировано равенство женщин и мужчин в области избирательного права.

Значительным событием общественно-политической жизни в 1930-х гг. стало обсуждение и принятие изменений и дополнений в Основной Закон. Создание новой редакции Конституции БССР было вызвано изменениями в политической системе и социально-экономической сфере страны. В VIII главе Конституции БССР 1937 г. было зафиксировано, что «Женщине в БССР предоставляются равные права с мужчиной во всех областях хозяйственной, государственной, культурной и общественно-политической жизни. Возможность осуществления этих прав женщин обеспечивается предоставлением женщине равного с мужчиной права на труд, оплату труда, отдых, социальное страхование и образование, государственной охраной интересов матери и ребенка, предоставлением женщине при беременности отпусков с сохранением содержания, широкой сетью родильных домов, детских ясель и садов» (ст. 97) [2]. Женщины по-прежнему являлись активными носителями избирательного права.

В 1940-х гг. белорусское государство, заинтересованное в улучшении демографической ситуации и стимулировании рождаемости, увеличило к 1944 г. оплачиваемый отпуск по беременности и родам (работающим женщинам с 63 до 77 календарных дней). Однако эти меры в меньшей степени затронули женщин, проживающих в сельской местности. Встречной мерой помощи женщинам со стороны государства явилось увеличение государственного пособия на содержание и воспитание детей до достижения ими 12-летнего возраста. С 1956 г. женщины получили право на пенсию по старости на 5 лет раньше мужчин при наличии меньшего стажа работы. Пенсионный возраст по старости устанавливался для них по достижению 55 лет. В 1957 г. страна перешла на пятидневную рабочую неделю с двумя выходными днями, что при сохранении традиционного распределения гендерных ролей в обществе и семье должно было расширить возможности женщин заниматься воспитанием детей.

В четвертой Конституции БССР 1978 года наличие гендерного равенства в обществе подчеркивалось в 5 главе. Переходный период в суверенной Республике Беларусь 1990-х гг. характеризовался обострением традиционных проблем в обществе. Через призму положения женщин в обществе, их равного статуса с мужчинами можно судить о развитости правового государства.

15 марта 1994 г. была принята Конституция Республики Беларусь, которая представляла собой конституцию нового поколения. Принцип равенства прав, свобод и возможностей мужчин и женщин нашел свое отражение в 22 статье, ч. 2 и 5 32 статьи Конституции Республики Беларусь. Особо конституционная норма выделяет равенство полов, равенство их прав, свобод и возможностей для их реализации. Основным Законом предусмотрено, что женщинам обеспечивается предоставление равных с мужчинами возможностей в получении образования и профессиональной подготовке; в труде и продвижении по службе (работе); в общественно-политической; культурной и других сферах деятельности, а также создание условий для охраны их труда и здоровья (ст. 32) [3].

Вопрос равенства мужчин и женщин в современном обществе – актуальная проблема. Сегодня она рассматривается в сфере правовых исследований как проблема гендерного (социокультурного) равенства. Гендерное равенство является составной частью общего принципа равенства как принципа демократического построения общества и его правовой культуры. А это, в свою очередь, связано с процессом преподавания, в том числе истории белорусской государственности.

Конституционно-правовое регулирование гендерного равенства в белорусской правовой культуре имеет свою историю, которая была сопряжена со становлением белорусской государственности. Гендерное равенство с позиции пропаганды улучшения жизни советских женщин широкое распространение получило в середине XX века. Долгое время женский вопрос в советском обществе был признан решенным, однако, на основе изучения новых источников можно констатировать обратное. В настоящее время, когда пройден этап внедрения международных норм, связанных с регулированием гендерного равенства в

Республике Беларусь, важно обеспечить дальнейшее развитие, причем не только конституционно-правовое, но глобальное развитие равенства женщин и мужчин на законодательном уровне. Юридические меры обеспечения гендерного равенства должны носить процессуальный характер. Это связано с тем, что конституционная норма, материальная по своей сущности – «мужчина и женщина имеют равные права». Материальное право всегда нуждается в поддержке, и оно не работает там, где есть вопрос неоднозначности его реализации. А это находит отражение как в общей, так и в правовой культуре и в правосознании.

Библиография:

1. Статут Вялікага княства Літоўскага 1588 года (вытрымкі з выдання: Статут Вялікага княства Літоўскага 1588: Тэксты. Давед. Камент. – Минск: БелСЭ. – 1989. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.pravo.by/pravovaya-informatsiya/pomniki-gistoryi-prava-belarusi/kanstytutsyynae-prava-belarusi/statuty-vyalikaga-knyastva-lito-skaga/statut-1588-goda/>. – Дата обращения: 19.01.2026 г.
2. Конституция (Основной Закон) Белорусской Советской Социалистической Республики. – Минск: БЕЛПАРТИЗДАТ ЦК КП(б)Б, 1937. – 32 с. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.pravo.by/pravovaya-informatsiya/pomniki-gistoryi-prava-belarusi/kanstytutsyynae-prava-belarusi/kanstytutsyi-belarusi/konstitutsiya-1937-goda/>. – Дата обращения: 19.01.2026 г.
3. Конституция Республики Беларусь 1994 г. (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г., 17 октября 2004 г и 27 февраля 2022 г..) // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. 1999. № 1. 1/0; 2026. – № 188. – 1/6032.

УДК 94(478) «1962/1963»

ОТНОШЕНИЕ К СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ В МОЛДОВЕ: 1962-1963 ГГ.

ШЕВЧЕНКО Руслан Александрович

доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник
Музея Национальной Истории Республики Молдова
г. Кишинев, РМ

E-mail: rsevcenco@gmail.com

orcid id: 0000-0001-5203-7858

Abstract. A characteristic feature of 1962 was frequent dissatisfaction with food supplies. This was due to the onset of food shortages and deteriorating quality. Outrage was expressed over the significant price increases and the enormous lines at stores. Large-scale protests by collective farmers erupted. The Bureau of the Central Committee of the Communist Party of Moldova was forced to intervene.

Keywords: queues, trade, discontent, letters, protests, questions, rising prices

Характерной чертой 1962 г. было частое недовольство продовольственным обеспечением. Это было связано с начавшимися перебоями с поставкой продуктов в магазины и ухудшением их качества. Власти пытались дать объяснение этому. Последовало даже специальное обращение ЦК КПСС и Совета Министров СССР к советскому народу, где это, а также повышение цен на мясо и молочные продукты объяснялось временными трудностями, которые будут быстро преодолены. Как всегда, находились лизоблюды, готовые одобрить

любой шаг власти – «одобряю эту политику, так как она правильная, партия всегда говорит правду, эти трудности преодолеем и будем жить еще лучше» (слесарь «Электромаша» Кожухарь), по своей инициативе бравшие повышенные социалистические обязательства, обещали надоить еще больше молока и т.д [1, д.180, с. 23].

Некоторые, впрочем, неизвестно с чего надеялись, что это решение «ударит по спекулянтам и любителям легкой наживы» (сотрудница Молдавского отделения Общества Красного Креста Неделькова) и что произведенное одновременно снижение цен на сахар «компенсирует расходы». Правда, даже они просили повысить зарплату низкооплачиваемым слоям населения – дворникам, шоферам ЖЭКов, лаборантам и т.д. [1, д.182, с. 16, 21].

Однако большинство людей интересовало не это. Они спрашивали – когда в ответ повысят зарплату, почему одновременно не повысили цены на табак и водку, а также холодильники, часы и прочие товары не первой необходимости. Так как надлежащих разъяснений не следовало, то некоторые делали вывод, что обращение ЦК КПСС противоречит программе партии, где говорится о повышении жизненного уровня (электрик Пересечинского авторемзавода Киселев) и что «коммунизм – это одни слова» (врач республиканской санэпидемстанции Сигал). Анонимная покупательница магазина №41 Кишиневского Горпищеторга возмущалась: «кормим своих друзей, продаем, даем бесплатно, а себя не можем обеспечить необходимым. Подкармливаем даже иранцев, а их шах работает на американцев». Ответ властей оказался вполне привычный: принять меры по усилению разъяснения в массах решений партии и правительства. [2, 22, д.180, с. 43-44]. Однако реагировали жители не только словесно. Резко увеличились «хлебные» очереди в магазинах. В Кишинев стали активно завозиться и разбрасываться листовки иеговистов-«ильинцев», хотя верующих этого толка в республике вообще не было. «Неожиданно» для властей стали вновь отмечаться попытки перехода советско-румынской границы. [1, д.182, с. 78-79]. Как в 1940-е гг., люди продолжали надеяться, что хоть там, за Прутом, жизнь лучше.

Некоторые, не видя другого выхода, выражали свой протест нежеланием идти на митинги, которые организовывались властями для разъяснения принимаемых мер. Мастер инструментального цеха завода «Электроаппаратура» Кондаков заявил агитаторам: «Что митинговать? Ведь дело ясное, цены увеличены на основные продукты, а зарплата та же». Когда ему попытались втолковать, что надо пойти послушать, что говорят на митинге, он ответил: «Что мне постановление, когда я жрать хочу и вы мне ничего не говорите, еще раз повторяю, я жрать хочу и вы меня не уговаривайте». Бывший рабочий мельницы №70 Г.Чебану прокомментировал известие о повышении цен так: «Сколько войн пережил народ, и все ему обещают, что при коммунизме будет жить хорошо, а в действительности на каждом шагу лишают его пользоваться всеми благами. Вот, прожил 44 года при советской власти и все делается обманом, сколько это можно терпеть...» [1, д.182, с. 15-16]. Мастер энергоучастка Лысенко возмущался, что решение не было заранее обсуждено с народом, а продавщица магазина №43 (фамилия в документе отсутствует – Р.Ш.) жаловалась, что после такого повышения мало кто будет покупать мясо, «ведь каждый рабочий получает 40- 60 рублей». Рабочий совхоза «Паулешты» А.Маржин, как бы в подтверждение ее слов, завопил на собрании совхоза запомнившуюся собравшимся фразу: «Мясо теперь могут кушать только те, кто получает 100 рублей» [1, д.182, с. 16, 45] (в то время это была высокая зарплата – Р.Ш.). Комментируя складывающуюся ситуацию, работник СУ-1 «Кишиневтранса» Дмитриенко грустно заметил: «Молдавия скоро превратится в Азербайджан, там едят больше фруктов, чем мяса. Я работаю на производстве с подтянутым ремешком, а сейчас еще больше подтянешь. Зарабатывал по 170 рублей, а при 7-часовом рабочем дне – 80 рублей... У них (руководителей – Р.Ш.) нет интереса, чтобы рабочие имели квартиры, а мы идем не вверх, а вниз... Какой мне товарищ, который позвонит, и ему все завозят машиной, а я должен бегать по магазинам и стоять в очередях». Его коллега Мирочник отметил, что «у нас есть люди, которым строят по 100 кв.м. жилплощади. Работают в ЦК и получают большую зарплату. Они, горком и профсоюзы, не бывают с рабочими и народом, поэтому народ недоволен. Они не знают, как мы

живем, а приедут, посмотрят и уедут». Их поддержал Домница: «Академикам строят квартиры по 3-4 комнаты – почему и зачем? Они лучше нас, что имеют по 50-60 кв.м. жилплощади, а рабочие – 12 кв.м.? А еще один их сотрудник, Пынза, добавил: «Я получаю 64 рубля, за частную квартиру плачу 18 рублей, за дочку в детсад – 10 рублей, а как жить?» [1, д.182, с. 59-60].

Еще хуже обеспечивались продуктами районы. Так, в сообщении Дубоссарского райкома партии в марте 1962 г. приводилось мнение некоего анонимного жителя, который заявил буквально следующее: «В магазине нет никаких продуктов. Масло воняет сывороткой, одни консервы дорогие. Рыба бесплатная в Днестре, а спекулянты продают по 1,5 рубля, а вы не следите за этим. Только этим наживаетесь» [1, д.189, с. 35].

Жители жаловались, что хлеб сильно испортился, в нем появилось много разных примесей, но и такой хлеб плохо поставляется в села. В каждом районе и городе была своя продуктовая проблема. В Кагуле примешивали в хлеб до 20% кукурузной, ячменной, гороховой муки. В городе были созданы комсомольские патрули, следившие, чтобы никто им не спекулировал, но несмотря и на это, хлеб все равно продавался по отдельной цене. В Кишиневе также оказалось, что в хлебе до 20% посторонних примесей, а так как его не хватало, то резко выросла продажа картофеля. Очереди за белым хлебом в Октябрьском районе города выстраивались с 5 утра. Приходили сразу семьями и брали по 3-4 батона. В Окнице белый хлеб вообще не продавался и не пекся, как только в него стали добавлять примеси, он появился, но очереди за ним исчезли. Одновременно там начали спекулировать макаронами, крупами, сахаром. В Тирасполе из-за постоянных перебоев с поставками хлеба в магазины возмущались, почему даже в условиях неурожая хлеб продается за границу и требовали ввести карточки на него. В Унгенах, пользуясь тем, что в государственных магазинах было хоть шаром покати, крестьяне являлись на рынки и сбывали там свою продукцию по «спекулятивным», то есть значительно выше государственных ценам. В Рышканах даже пришлось создать специальные посты по контролю за экономным расходованием хлеба [2, д.144, с. 14-15, 18-20, 33, 35-36, 51, 57-58, 63, 113].

Чтобы хоть как-то ослабить удар от внезапного повышения цен на ключевые товары, жители выдвинули ряд своих предложений: разрешить держать скот в городе, иметь приусадебные участки, повысить заготовительные цены и на другие продукты сельского хозяйства, спрашивали, почему мало строят в Кишиневе детсадов и яслей, жаловались на недостаток крышек для консервирования и т.д. [1, д.182, с. 50-51, 53]. Так как в результате повышения государственных цен подскочили вверх и цены на рынках, то жители разных населенных пунктов требовали установить твердые цены на них, чтобы впредь частник не диктовал их величину. Заверениям властей при этом не слишком верили. Так, в бригаде колхоза «Семилетка» Котовского (ныне Хынчештского – Р.Ш.) района прозвучал иронический вопрос: «на сколько лет эти цены?». Интересовались и тем, куда уйдут средства от повышения цен, и тем, можно ли было искать другие пути решения ситуации, не повышая цен, и даже рекомендовали в качестве одного из таких путей снизить зарплату высокооплачиваемым [1, д.182, с. 60-61, 70-71, 80]. А на Рыбницком сахарном заводе один из рабочих издевательски спросил председателя Совета Народного Хозяйства республики Н.Щелокова (будущий второй секретарь ЦК КПМ и министр внутренних дел СССР – Р.Ш.) – «как отразится на Вашей зарплате повышение цен» [1, д.182, с. 101]. Порой властям даже приходилось сталкиваться с «хулиганскими» акциями, которые они оправдывали «плохой подготовкой местного партактива». Так произошло на Тираспольском машиностроительном заводе им.Кирова, где «5-6 рабочих сделали демагогические выкрики и вели себя недостойно» [1, д.182, с. 114]. Жалобы на плохое обеспечение продуктами и другими товарами (крупы, мука, уголь, дрова), и особенно хлебом, поступали из разных парткомов (Дубоссарское, Тираспольское, Рышканское, Унгенское, Флорештское ПКСУ), что возмущало жителей, так как тогдашние газеты писали, будто его в избытке [2, д.197, с. 38-40]. Отразилось тяжелое положение с продуктами и на выборах в Верховный Совет СССР в 1962 г. Так, например,

надпись на одном из бюллетеней в Страшенском районе гласила: «сделайте нам не спутники, а давайте больше пищи» [1, д.189, с. 122].

В ходе этих выборов выявились и другие аспекты тогдашней жизни, с которыми были не согласны жители республики. Буквально на каждом выборах ряд анонимов требовали не выдвигать кандидатами в депутаты малограмотных, необразованных людей, пьяниц и бюрократов [1, д.182, с. 96, 112, 122].

Во время выборов в Верховный Совет МССР в марте 1963 г. выяснилось, что из 1876411 голосовавших 2218 голосовали против выдвинутых кандидатов. Больше всего «против» собралось в Единецком районе – 877, Рышканском – 388, Фэлештском – 114. В ряде бюллетеней содержались объяснения, почему жители республики сделали такой выбор. Причиной тому был слабый председатель колхоза, нежелание голосовать за тех, кто получает большую зарплату, отсутствие какой-то помощи от избранных депутатов, незнание личностей кандидатов, высокие цены на продукты, плохие бытовые условия, трудные условия для трудоустройства [2, д.142, с. 8-10, д.152, с.21].

На одном из бюллетеней в Кагуле отмечалось: «...почему в нашем Кагуле нельзя устроиться на работу без блата? В капиталистических странах есть безработица, но и у нас трудно устроиться на работу. Очень просим, будьте внимательны к этим просьбам» (это еще не считая низких зарплат, которые порой составляли и всего 30 руб. в месяц). Другой автор, также в Кагуле, писал, что в этом городе «единственное делается без калыма – это сходить проголосовать, а остальное все с калымом». Но если в Кагуле было просто трудно устроиться на работу, то в Оргееве, как отмечалось на бюллетенях, существовала самая настоящая безработица. Автор одной из надписей писал: «Посмотрим, как вы будете бороться с безработицей в нашем городе» [2, д.152, с. 21-22, 35].

Более обстоятельно пояснил причины своего недовольства неизвестный автор брошенной в избирательную урну записки в Тирасполе. Писал он следующее: «За кого голосовать, если все коммунисты казнокрады, мошенники, бюрократы, пьяницы? Ни один коммунист, ни один депутат не прислушивается к нуждам и запросам трудящихся. А каждый из «видных деятелей» старается обратиться к тем, кто больше обеспечен и в первую очередь заботится о своей шкуре. А на людей, которые живут годами до сих пор еще в сараях и жалких лачужках – ноль внимания. Стыдно нашей власти, чтобы до сих пор у нас так страдал народ. Почему в первую и неотложную очередь не уделяется внимание крайне нуждающимся в чем-либо? Америку критикуют, а оглянитесь, что творится у нас, сколько несчастных? Вот и голосуй за таких. Нет» [2, д.152, с. 21-22, 35].

В такой обстановке неудивительно, что продолжали иметь место протесты колхозников, требовавших, раз их не обеспечивают должным образом продуктами, то хотя бы чтобы давали больше пшеницы на трудодни. Один из таких протестов, в сельхозартели им.Мичурина Тараклийского района, привел к массовому протесту ее работников. Так как прибывший туда начальник ТПКСУ (территориальное производственное колхозно-совхозное управление; оно объединяло колхозы и совхозы одного, а нередко и большего количества районов – Р.Ш.) П.Забунов отказался увеличить норму выдачи пшеницы и потребовал, напротив, еще и помочь местному совхозу «Чалык» транспортом для ускорения вывоза пшеницы, члены артели поняли это как попытку за их счет выполнить план колхоза. Когда в распоряжение артели прибыло около 10 машин из колхоза, 700 человек заблокировали автотрассу, крича, что не дадут вывезти хлеб. 28-30 июля 1962 г. никто в артели не работал, коров не кормил и не доил. Работники райкома, нередко посещавшие артель, в конфликт вообще не вмешивались [1, д.198, с.139-141].

В последующие месяцы ситуация с хлебосдачей продолжала обостряться. 6 августа 1963 г. Бюро ЦК было вынуждено принять специальное постановление «О серьезных недостатках, допущенных парткомом Единецкого производственного управления в организации продажи хлеба государству и непартийном поведении руководителей отдельных парторганизаций и колхозов». Уже не только рядовые колхозники, но и руководители хозяйств стали просить

разрешения не выполнять обязательств по хлебосдаче, обоснованно опасаясь волнений, причем «дезорганизаторам хлебосдачи» ряд парторганизаций так и не дали должного отпора. Председатели ряда колхозов пошли «на примиренчество» с колхозниками и хотя сами голосовали за сдачу сверх плана, на практике это обещание саботировали, скрывая урожай от учетчиков. Больше того, члены правления колхозов тоже нередко оказывались на стороне колхозников и голосовали против сдачи хлеба. Бюро ЦК попыталось объяснить все это активностью субботников и иеговистов и приняло к ним довольно суровые меры. Так, в частности, секретарь парткома управления И.Котяцы и начальник Управления Моргунов получили по выговору, председатели колхозов «Путь Ленина» и им.Фрунзе Рыбак и Брайман были исключены из КПСС, а прокурору МССР А.Казаниру было поручено привлечь виновных в дезорганизации работы к уголовной ответственности. Что особенно насторожило Бюро ЦК, так это то, что работники КГБ даже не знали об организации массового недовольства в этих и других колхозах района, в связи с чем руководству ведомства было поручено поднять бдительность и своевременно информировать о сделанном[2, д.63, с. 72-80].

Недовольство проявляли отнюдь не только рабочие и колхозники. Такое же, и даже более суровое осуждение существовавших порядков, в силу возраста и характерного для него максимализма, проявляла молодежь. Примером ее настроений может служить письмо, которое КГБ МССР получил почему-то через третьих лиц, представителей общественных организаций республики, в начале 1963 г. Это было обращение учащегося на адрес «Голоса Америки». Неизвестный автор писал: «Что нам делать, несчастным? У нас здесь широко разрекламировали широкую дорогу, открывающуюся перед молодежью, но куда ведет эта дорога? В свинари, пастухи, грузчики. В институт очень трудно поступить, если не дать большую взятку декану и ректору. А у кого сейчас есть деньги? Невозможно культурно отдыхать. Книжки – сплошной вымысел, кино – ерунда. А пойти на танцы – скука. Танцуют всякие польки деревенские, кадрили (так в тексте – Р.Ш.), вальсы. Начнешь по-настоящему танцевать чарльстон или твист, так выгонят с танцплощадки и еще опозорят на весь город. Еще единственное, что нам остается – это водка и вечеринки. Соберемся у кого-нибудь, выпьем и танцуем, как кому нравится. Я от имени наших ребят хочу попросить у вас выслать хотя бы несколько пластинок с самой современной западной джазовой музыкой. Деньги немедленно вышлем...» [2, д.5, с. 159-160]. Другой, студент КГУ, Э.Вишневецкий, писал: «Наши дни прискорбно-сумрачны и лишь изредка мы имеем возможность видеть светлые дни». По словам приведшего эти строки на республиканском совещании идеологических работников (25-26 апреля 1963 г.) первого секретаря ЦК КПМ И.Бодюла, этот студент был стилигой, который в ноябре 1962 г. вместе с приятелями выпрашивал портсигары, бумажники и другие вещи у американских туристов[2, д.186, с. 64].

Однако это было еще сравнительно мирное проявление недовольства. А были куда опаснее. Один из студентов Кишиневского госуниверситета распускал слухи о забастовке студентов в Москве и ведет разговоры о необходимости установления диктатуры интеллигенции, требуя, чтобы в поэзии не было политики, а осталась только свобода мысли. А другой, студент 3 курса филфака КГУ А.Сафонов, увлекшись поначалу философией Гегеля, вскоре дошел до того, что перешел на литературу о Гитлере и открыто преклонялся перед ним[2, д.5, с. 161]. Иногда «крамола» обретала и куда более серьезный оборот, охватывая целые группы людей. В ноябре 1962 г. в кишиневском Инженерном проектно-технологическом институте был создан Клуб молодых специалистов во главе с советом из 11 человек. Там регулярно шли дискуссии о литературе, науке, дискутировали о творчестве Б.Окуджавы, И.Эренбурга. Но, как отмечалось в докладах в Бюро ЦК, проходили они «на низком уровне» и там имели место «политически вредные высказывания». Члены клуба неохотно приглашали на заседания профессиональных литераторов, не желая, чтобы те навязывали свое мнение[2, д.5, с. 161-162]. Больше того, в уже упомянутом выступлении И.Бодюла говорилось, что среди отдельных студентов Кишиневского госуниверситета,

Бельцкого и Тираспольского пединституты «проявляются националистические и другие нездоровые высказывания» [2, д.186, с. 64].

Хотя ЦК КПМ принял меры по улучшению работы среди молодежи, ЦК ЛКСММ, которого это касалось прежде всего, почему-то остался в стороне. Выяснилось также, что в 1962-1963 гг. КГБ профилактировал более 20 человек из групп стиляг, ликвидировал несколько притонов. Среди неработающей молодежи его сотрудники отмечали проявления гомосексуализма (в то время он именовался «мужеложством» - Р.Ш.), наркомании и увлечение западной культурой [2, д.5, с. 162].

Как следствие всех этих настроений, уже к середине февраля 1963 г. было задержано 17 человек, пытавшихся бежать через Прут в Румынию, причем многие не собирались оставаться и там, а намеревались добраться до Западной Европы. Поскольку, как тогда считалось, нормальный человек бежать из СССР в здравом уме не может, то 11 из 17 были признаны психически больными и определены на принудительное лечение в психбольницы. В документе приводился пример некоей Людмилы Долговой, 1924 года рождения, работавшей уборщицей у немцев в годы войны, которая теперь решила уйти через Румынию и почему-то Польшу в ФРГ, «так как строй и порядок нашего государства ей не нравится». Октябрьский райнарсуд определил ее на принудительное лечение в Костюженскую республиканскую психбольницу [2, д.109, с. 11].

На севере республики, в Единецком, Бричанском и некоторых других районах, несмотря на все усилия КГБ, довольно успешно действовали иеговисты, подпольно издававшие свой журнал «Сторожевая башня». В с.Тринка Единецкого района даже была раскрыта тайная типография, которая печатала это издание, распространявшееся, кстати, по ряду сел района. Несмотря на то, что принятыми мерами число иеговистов удалось численно сократить, они оставались нерешенной проблемой для властей вплоть до краха СССР, когда контроль за ними практически исчез [2, д.186, с. 253-254].

В заключение отметим следующее. 1962-1963 гг. были отмечены масштабными проблемами с продовольственным обеспечением, огромными очередями в магазинах и довольно значительным ростом цен на различные товары и услуги. Недовольство населения было столь велико, что ЦК КПСС пришлось выпустить специальное обращение к народу, разъясняющее необходимость таких мер. Высказывая недовольство происходящим, авторы высказываний и писем выступили с целым пакетом ответных мер – разрешить держать в городе скот, иметь приусадебные участки, повысить заготовительные цены на мясо скота и т.д. Стало расти число тех, кто хотел бежать за границу, в том числе в страны Запада. Несогласие граждан с существующими порядками проявлялось и по другим вопросам. Так, например, немало жителей республики настаивали на том, чтобы не выдвигать кандидатами в депутаты малограмотных, необразованных людей, которые не умеют работать и даже выразить должным образом свои мысли. Возмущались ситуацией представители самых разных слоев населения – от крестьян до студентов, среди которых даже стали возникать идеи студенческих забастовок и симпатии к Гитлеру. Активизировались иеговисты, которые поняли, что в условиях росшего народного недовольства могут существенно пополнить свои ряды,

Библиография:

Управление Архива Общественно-Политических Исследований. Фонд 51.

1. Опись 22. Дело. Страница.
2. Опись 23. Дело. Страница.

О НЕКОТОРЫХ ГАГАУЗСКИХ ФАМИЛИЯХ, СВЯЗАННЫХ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

МАЕВСКАЯ Людмила

доктор наук, НПУ им. М.П. Драгоманова
г. Киев, Украина

ХАЙСАМ Ага

аспирант НПУ им. М.П. Драгоманова
г. Киев, Украина

Abstract. Scholars associate the formation of surnames with the evolution of various linguistic categories, including kinship-group and personal nicknames, professional titles, toponyms, and others. The development of the Gagauz family tradition began in the late 18th and early 19th centuries. The modern Gagauz anthroponymic system consists of both officially accepted categories of names (surnames, first names, patronymics) and unofficial ones (nicknames).

Keywords: surname, profession, anthroponymy

Понятие "фамилия" в процессе своей эволюции претерпело весьма сложную и многогранную трансформацию. Ученые связывают формирование фамилии с эволюцией различных лингвистических категорий, включая родственно-групповые и личные прозвища, профессиональные названия, топонимы, и другие [Сырф; 2007; 141–144].

Образование семейной традиции у гагаузов началось в конце XVIII в начале XIX вв. [Дрон, Курогло, 1989, 99]. В течении XIX в. семейная система гагаузов оттачивалась, унифицировалась и приобретала форму соответствующую современной. Появление фамилий, связанных с профессиями, чаще фиксируется в **метрических книгах, переписях населения и церковных документах XVIII–XIX вв.**

Современная антропонимическая система гагаузов складывается, как из официально принятых категорий наименований (фамилии, имена, отчества), так и из неофициальных (прозвища). Исследователи отмечают, что современная гагаузская антропонимия отличается тем, что в ней наряду с официальными именами и фамилиями имеют широкое хождение неофициальные имена, а также индивидуальные, семейные и родственно-групповые прозвища, функционирующие самостоятельно или параллельно с официальными именами и фамилиями. [Губогло; 1973; 84-85].

Ныне, официально принята трехчленная или двухчленная антропонимическая система имя, отчество, фамилия, либо только имя и фамилия. В живом разговорно-бытовом языке гагаузы часто пользуются именами и формами наименования, которые отличаются от официальных. [Дрон, Курогло, 1989; 99].

Вопросам антропонимии гагаузов посвящен ряд научных работ исследователей, в тоже время в них анализируются далеко не все аспекты, связанные с образованием и бытованием гагаузских фамилий. В частности фактически не анализировались гагаузские фамилии, связанные с профессиональной деятельностью. в докладе бкдут проанализированы лишь некоторые из них.

БАРАБАНИЩИК

На принадлежность к профессии *барабанищик*, указывают фамилии: **Даулжу**, и **Доба**, **Добар**. Фамилия **Даулжу** [Дрон, Курогло, 1989; 130] имеет тюркское происхождение. Слово **daulcu** приведено в [Генов, Кырмызы, 2024; 43] и означает – *барабанищик*. В гагаузском слово **daul** [Генов, Кырмызы, 2024; 43] означает *барабан*, особенно большой барабан, используемый на свадьбах, праздниках и т.п. Корень фамилии – "даул" заимствован из арабского языка и происходит от слова **طبل** (табл) [Баранов, 2006 т. 2 с. 469]. Слово приведено в [*Kâmûs-ı Türkî*; 1901; 876] в форме **طبل** (табл). Фамилия **Доба**, **Добар** [Дрон, Курогло, 1989; 132]. В гагаузском

doba означает *барабан* [Чеботарь, Дрон; 2002; 203]. Слово имеет румынское происхождение. Слово **dobă** упоминается в словаре [DEX; 2009] в значении *барабан*. В румынском слово **могло попасть** из венгерского **dob** – *барабан*. **dobos** – *барабанищик* [[A magyar nyelv értelmező szótára](#)].

БОЧАР

Профессию *бондарь, бочар* обозначают фамилии: **Футожечи, Футчаджиу, Футчанджи, Фучижиу** [Грек; 2010, 289 – 340], **Фучеджи, Фучиджи, Фычиджи** [ГРМ; 1973; 610], [Дрон, Курогло 1989;172], **Фучижи** - [Дрон, Курогло 1989;172], [ГРМ; 1973; 610]. В гагаузском языке слово **fıçıcı** означает *бочар* [Генов, Кырмызы; 2024; 68]. При этом, фамилия характерна для гагаузов, румын и молдаван. В османском языке слово **فۇچى (фучи)** означает *бочка*, а производное **فۇچىچى (фучиджи)**, в турецком — *бочар* [Kâmûs-ı Türkî; 1901; 1007]. Фамилия распространена в Кирсово, Комрате [ТС, 1978] и Чадыр-Лунге [ТС, 1998; Чадыр-Лунга]. Фамилия **Ботнар** [Дрон. Курогло, 1989; 123] восходит к слову **botnar**, архаизму, зафиксированному в молдавских и румынских источниках, означающему *ремесленника, который изготавливает (или ремонтирует) бочки* [DEX; 2009]. В форме **Ботнар** фамилия получила распространение в п. Буджак и в Комрате. В Комрате фамилия присутствует также в форме **Ботнару и Ботнар** [ТС, 1978]. В Чадыр-Лунге фамилия встречается в форме **Бутнару, Бутнар** [ТС, 1998; Чадыр-Лунга]. Гагаузская фамилия **Бочевар** [Дрон, Курогло, 1989. 123] также означает *бочара* и пришло из славянских языков. В болгарском - **бъчвар** [Речник; 1955;94] как и в других южнославянских языках означает *бочар*.

ВЕДЕРНИК

Фамилия **Челек** может указывать на *ведерника - производителя и продавца ведер* [Дрон, Курогло, 1989; 176]. В гагаузском языке слово **челек** имеет несколько значений, и одно из них - *подойник (предмет для доения коров, коз и других домашних животных — обычно это ведро, таз или специальный сосуд, в который доят молоко.)*. [ГРМ, 1973; 537].

ВИНОГРАДАРЬ

Профессию *виноградарь* означает фамилия **Бааджи**. Варианты: **Бааджы** [ГРМ, 1973; 605], [Дрон. Курогло. 1989, 119], **Баачи** [Каранфил, 2008]. В гагаузском **баажы- виноградарь** [ГРМ, 1973;65]. В османском слово имеет форму **باغ (бааг)** – *сад, виноградник, огород* [Kâmûs-ı Türkî; 1901; 268].

ВОДОНОС

Профессию *водонос* обозначает фамилия **Сакаджа, Сакаджу, Сакаджи** [ГРМ, 1973; 610], [Дрон, Курогло, 1989, 165], **Сакаджи** [Дрон, Курогло, 1989, 165], **Сакажы** [Дрон, Курогло, 1989, 165]. В гагаузском слово присутствует в значении **сакажы** – *водовоз (сака – водовозная бочка)* [ГРМ, 1973;392]. В османском и современном турецком языке слово **saka** означает *водонос - человек, который приносит и продаёт воду* **سقاء (сака)** вариант **ساكا (сакаа)** — *водонос* [Kâmûs-ı Türkî; 1901; 726]. Слово имеет арабское происхождение [Баранов, 2006; т.1;363].

ВОЙЛОЧНИК, ВАЛЯЛЬЩИК

На мастера, который изготавливает изделия из *войлока (фетра)* указывает прозвище **Кеченджи** [Дрон, Курогло, 1989, 144]. В гагаузском языке слово **кеча** означает *войлок*. [ГРМ, 1973;267]. В османском языке присутствовало слово **كچه (кеча)** [Kâmûs-ı Türkî; 1901; 1150] – *войлок*.

ГАЛАНТЕРЕЙЩИК// ШАПОЧНИК

На мастера, который производит сумки, футляры может указывать фамилия **Киляфлы** [Дрон, Курогло, 1989; 144], [ГРМ, 1973; 607]. Вариант - **Килавлы**. Считается, что фамилия **Киляфлы, была** связана с производством *сумок, чехлов, обложек на книги*. В современном гагаузском языке присутствует слово **kılıf– футляр** [Генов, Кырмызы, 2024; 742]. В османском языке бытовало в форме **كليف (киляф)** [Kâmûs-ı Türkî; 1901; 1082] и означало *чехол, обложка, футляр*. Однако, фамилия могла произойти и от слова **külaḫ**, которое обозначает *старинный*

головной убор [Чеботарь, Дрон; 2002; 439]. Ряд источников указывают, что фамилия **Кюлафлы** получила широкое распространение в Комрате [ТС, 1978], [Булгар, 2023; 143–153].

ГУСЕВОД

На профессию *гусевода* указывает фамилии **Быджы** [Дрон, Курогло, 1989; 125], [ГРМ, 1973; 605] и **Кащи** [Дрон, Курогло, 1989; 143]. Слово **biçi** в гагаузском языке означает *гусёнок*, а **biçisi** – *пастух гусей*. [Чеботарь, Дрон; 2002; 88]. Поэтому фамилия может быть, как прозвищной, так и указывающий на профессию. **Кащи** в форме **каазчы** присутствует в современном гагаузском языке [ГРМ, 1973; 223] и означает *гусиный пастух*. Она образована от тюркского корня **kaz** (**каз** - *гусь*), который присутствовал и в османском языке в форме **قاز** (**каз**) [**Kâmûs-ı Türkî**; 1901; 1025]. Исследователь Кара фиксирует значение **Кащи** – *тот, кто выращивает гусей*. [Кара; 2017; 91].

ДЕГТЯРЬ

Профессию *дегтярь* обозначает фамилия **Катранжи** [Дрон, Курогло, 1989, 143], **Катранджы** [ГРМ, 1973; 607]. В гагаузском языке **катранжы** означает *продавец дегтя* [ГРМ, 1973; 256]. Данное слово присутствует в османском словаре, где **قطران** (**катран**) - *деготь* [**Kâmûs-ı Osmânî**; [1899–1900]; 218]. Фамилия получила распространение в Комрате [ТС, 1978].

МЕЛЬНИК

Профессию *мельника* могут обозначать фамилии Дермеджи [ГРМ, 1973; 605] [Дрон, Курогло, 1989. 131], **Дерменджиев** [Дрон, Курогло, 1989; 108, 131], **Дерменжи** [Дрон, Курогло, 1989. 131], [Грек, 2010, 289 – 340]. В гагаузском языке присутствуют слова **dermen** - *мельница* и **dermenci** – *мельник* [Генов, Кырмызы, 2024; 368]. Слово **дермен** присутствовало в османском языке в виде **درمان** (дермен) [**Kâmûs-ı Türkî**; 1901; 607] и имело такое же значение. Известно, что данная фамилия бытует и в среде гагаузских переселенцев на Кавказ [Субботина; 2023; 70]. Фамилия встречается в Комрате, Дезгинже [ТС, 1978], Етулии [ТС, 2013; Етулия], Чадыр-Лунге [ТС, 1998; Чадыр-Лунга].

МОЛОЧНИК

На профессию *молочника*, могут указывать фамилии **Каймакчи (ы)** и **Сютчю**. *Производителя и продавца* каймака (сливок) означают фамилии **Каймакчи** [Мошков, 1901, 27], [Дрон, Курогло, 1989, 139], **Каймакчы** [Дрон, Курогло, 1989, 139] и прозвище **Каймак** [Дрон, Курогло, 1989, 139]. Фамилия **Каймакчы** может означать *производителя сливок и сметаны*. В гагаузском, слово **каймак** означает *сливки, сметана, а каймакчы* - *продавец сливок, сметаны* [ГРМ, 1973; 231]. Слово присутствовало в османском языке **قیق** (каймак) [**Kâmûs-ı Türkî**; 1901; 1132] и имело значение *сливки*. Собственно, профессию *молочник* в широком смысле слова обозначает фамилия **Сютчю** [Дрон, Курогло, 1989, 169]. В современном гагаузском, как и в других тюркских языках есть слово **süt** – *молоко* [Генов, Кырмызы, 2024; 381]. В османском языке присутствовало слово **سوت** (сют) [**Kâmûs-ı Türkî**; 1901; 740] - *молоко*.

МОТЫЖНИК

На профессию *мотыжника*, указывают фамилии **Казмалы** [ГРМ, 1973; 606], [Дрон, Курогло, 1989, 139] и **Чапчакчи** [Дрон, Курогло, 1989, 175]. В гагаузском [ГРМ, 1973; 229] **казмаа** – *копать, рыть*. В османском **قزماق** (казмак) [**Kâmûs-ı Türkî**; 1901; 1026] – означает *копать*. Слово **казма**, также означает традиционную мотыгу, а **Казмалы** обладатель подобной мотыги. Фамилия распространена в Комрате, Авдарме, п. Буджак, Дезгинже [ТС, 1978], Чадыр-Лунге [ТС, 1998; Чадыр-Лунга]. **Чапчакчи**. В османском присутствовало слово **چاپه** (чапа) [*Hazine-i lûgat*; 1838; 174], что означает *сапа, мотыга*. Возможно, фамилия происходит от данного слова.

МУСОРИЩИК

На профессию – *мусорщика* указывает фамилия **Боклукчу** [Мошков, 1901, 27], [ГРМ, 1973; 605, [Дрон, Курогло, 1989. 123]. В современном гагаузском языке слово **bokluk** означает

мусор. [Генов, Кырмызы, 2024; 388]. В османском языке слово **بوقلق** (боклук) означало – *грязь*. [Lehce-i Osmani; 1876; 234].

МЫЛОВАР

На профессию *мыловара* указывает фамилия **Сапунжи** [<https://www.facebook.com/maria.sapunzi>]. В гагаузском языке присутствует слово **sabun** в значении *мыло* [Генов, Кырмызы, 2024; 389]. В румынском бытует слово **șăpun** и означает *мыло* [DEX; 2009]. Слово **сапун** — заимствование из арабского **šābūn** (صابون), [Баранов, 2006; т. 1 с. 428], в османском (турецком) **صابون** (сабун) означает *мыло*. [Kâmûs-ı Türkî; 1901; 797]. Фамилия **Сапунжи** распространена в Кирсово [ТС, 1978].

МЯСНИК

На профессию мясника могут указывать следующие фамилии **Касаджи, Касаджик, Касап, Яхныджы**. Фамилия **Касаджи** (уменьшительная форма - **Касаджик**) [Дрон, Курогло, 1989, 143] означает *мясник*, но может иметь и переносное значение - *палач* [https://vk.com/topic-117652_1974850?post=5311]. Фамилия **Касаджик** встречается среди гагаузов, которые переселились на Кавказ [Субботина; 2024; 70]. Фамилия **Касаджи** встречается в Комрате [ТС, 1978], **Касаджикова** в Чадыр-Лунге [ТС, 1998; Чадыр-Лунга]. **Касап** [Дрон, Курогло, 1989, 143]. В гагаузском языке **kasap** означает *мясник* [Генов, Кырмызы; 2024; 390]. Слово бытовало в османском языке в форме **قصاب** (касаб) [Lehce-i Osmani; 1876; 1274] - мясник. Фамилия **Касап** встречается в Комрате, Бешалме, Дезгинже [ТС, 1978], Чадыр-Лунге [ТС, 1998; Чадыр-Лунга]. **Яхныджы** [Дрон, Курогло, 1989, 180]. Может происходить от турецкого **yahni** – *рагу, тушеное мясо* [Богочанская, Торгашова, 2009; 428]. В гагаузском языке **Йахны йааны** – *мясо, мясной бульон, йааныжы* – *любитель мясных блюд, мясник* [ГРМ, 1973; 207]. В османском языке слово **يخني** (яхни) [Kâmûs-ı Türkî; 1901; 1546].

ПАСТУХ

К фамилиям, которые обозначают пастуха относятся: **Буга, Бузаджи, Вакареску, Данажи, Данаржи, Ёкюзчю, Зыртма (Сыртмач), Камчи, Мандажы, Мокан, Моканаш, Мокану, Паскаръ, Чебан, Чебаника, Чобан, Чобаника, Карачобан**. **Буга** [Дрон, Курогло, 1989; 124]. В гагаузском языке слово **буга** означает *бык, тяжёлое животное* [ГРМ, 1973; 94]. Слово присутствовало и в османском языке **بوغا** (буга) – *бык* [Kâmûs-ı Türkî; 1901; 315]. Фамилия означает либо как *бык сильного человека, либо того, кто занимается крупным рогатым скотом*. Фамилия **Бузаджи** [Мошков, 1901, 27] означает *телятника* [Каранфил, 2008; 124-136]. Варианты: **Бузажы, Бузаажы** [ГРМ, 1973; 605] **Бузажы, Бузаажы, Бузаджи, Бузайджи** [Дрон, Курогло, 1989; 124]. В современном гагаузском языке есть слово **бузаажы** [ГРМ, 1973; 94] - *скотник, телятник*. В османском языке присутствовало слово **بوزاغي** (бузаги) – *телёнок* [Kâmûs-ı Türkî; 1901; 311]. Фамилия **Бузаджи** получила распространение в Комрате, Конгазе, Чок-Майдане [ТС, 1978], Чадыр-Лунге [ТС, 1998; Чадыр-Лунга], а также среди переселенцев с Бессарабии на Кавказ [Субботина; 2023; 70]. Фамилия **Вакареску** [Мошков, 1901, 5, 27], по мнению Гюллю Каранфиль, имеет румынское происхождение [Каранфил, 2008, 124-136] и происходит от слова **vacă** (румынский) — *корова* [DEX; 2009], с добавленным суффиксом **-escu**, который указывает на *принадлежность* или *происхождение от кого-то*. В итоге, **Văcărescu** буквально означает: *потомок пастуха, коровника* или *из рода того, кто пас коров*. **Данажи, Данаржи** [Дрон, Курогло, 1989]. В гагаузском языке имеется слово **дана** и означает – *тёлка* [ГРМ, 1973; 132]. Слово присутствовало в османском языке в форме **طنا** (тана) и одним из его значений было *телёнок*. [Kâmûs-ı Türkî; 1901; 887]. Фамилия **Данаджи и Данажи** распространена в селах **Баурчи и Казаклия** [ТС, 1983]. **Ёкюзчю** [Дрон, Курогло, 1989, 134]. В гагаузском слово **ёкүзчү** означает – *пастух волов* [ГРМ, 1973; 354]. Слово **اوکوز** присутствовало в османском языке [Lehce-i Osmani; 1876; 145] в значении *кастрированный, рабочий бык*, иногда просто - *бык*. Фамилия в форме **Екюшу** распространена в с. **Баурчи Зыртма** [Мошков, 1901, 28], [ГРМ, 1973; 606], **Сыртмач** [Дрон, Курогло, 1989, 168] и **Сыыртмач** [ГРМ, 1973; 610]. Фамилия *может представлять собой искажённую форму слова - сыртмач либо съртмач*. В гагаузском бытуют слова **sirt** - *спина* [Генов,

Кырмызы, 2024; 647], **сыртлык** – *спинной ремень* [ГРМ, 1973;453], **sırtnaç** – *настух* [Чеботарь, Дрон; 2002; 579]. **Камчи** [ГРМ, 1973; 607], [Дрон, Курогло, 1989; 140]. В гагаузском зафиксировано слово **камчы** [ГРМ, 1973; 240] – *кнут, плетъ*. В османском языке бытовало слово قامچی (камчы) [Kâmûs-ı Türkî; 1901; 1038] и имело значение *верёвка, кнут*. **Кечиджи** [Дрон, Курогло, 1989, 144]. В гагаузском языке слово **keçi** [Генов, Кырмызы, 2024;295] означает *коза*. Слово бытовало в османском языке в форме كچی [Kâmûs-ı Türkî; 1901; 1151], и также означало *коза*. **Мандажи** [Дрон, Курогло, 1989, 154]. В гагаузском **manda** означает буйвол, [ГРМ, 1973; 325]. Поэтому фамилия могла обозначать человека, который занимался разведением *буйволов*. Фамилия встречается в Баурчи, Казаклии, Томае [ТС, 1983], Чадыр-Лунге [ТС, 1998; Чадыр-Лунга]. Фамилия **Мокан, Моканаш, Мокану** [Дрон, Курогло, 1989; 156] имеет румынское происхождение - **mocan** [DEX; 2009] и означает *овцевод, настух, чабан, житель горных областей Трансильвании и Карпат*. Фамилия характерна для Етулии [ТС, 2013; Етулия] и Чадыр-Лунги [ТС, 1998; Чадыр-Лунга]. Фамилия **Паскаръ** [Дрон, Курогло, 1989; 161], может являться производной от румынского слова *păstor*. В румынском языке **păstor** — *настух а* **pășuna** — *пасты* / существительное *pășcar* или *păscar* могло быть региональным вариантом [DEX; 2009]. Фамилия представлена в Чадыр-Лунге [ТС, 1998; Чадыр-Лунга].

Широко распространена среди гагаузов и фамилия **Чебан** [Грек, 2010, 289 – 340] [ГРМ, 1973; 610], [Дрон, Курогло, 1989, 175], **Чабан** [Дрон, Курогло, 1989, 175]. Также упомянуты варианты **Чебаника** [Дрон, Курогло, 1989, 176] и **Чебанов** [https://vk.com/wall-92463537_373086], [ГРМ, 1973; 610], [Дрон, Курогло, 1989, 176]. Существует фамилии **Чебаногло** [Грек, 2010, 289 – 340] и **Карачебан** [Мошков, 1901;27], [Каранфил, 2008, 124-136], [Дрон, Курогло, 1989, 114, 142]. Фамилия **Чебаника** более редкая и более сложная в интерпретации, но почти наверняка **производная от фамилии Чебан**, которая, в свою очередь, также происходит от тюркского слова **чобан / çoban** — *настух*. А также **Чобан** [Мошков, 1901; 28], [ГРМ, 1973; 611]. [Дрон, Курогло, 1989, 177] и ее вариации - **Чобаника** [Мошков, 1901; 28], **Чобанов** [Дрон, Курогло, 1989, 177], **Чобаногло** [Дрон, Курогло, 1989, 177], **Чобаноглу** [Дрон, Курогло, 1989, 177], **Чобану** [Дрон, Курогло, 1989, 177]. Данная фамилия означает *чабана - настух овец*. Существуют форма **Карачобан** [ГРМ, 1973; 606] [Дрон, Курогло, 1989, 142], по мнению авторов исследования она связана с тюркским микроэтнонимом и означает *черный чабан*. Фамилия **Чобан**, и все ее варианты происходит от тюркского слова *Çoban*. В гагаузском языке слово **чабан** существует в форме **çoban, koyun çobanı** [Генов, Кырмызы, 2024; 761]. Это слово бытовало и в османском языке в форме چوبان (чобан) и означало *настуха, который пасет овец* [Lugât-i Nâcî; 1899; 337]. Наиболее широко представлены фамилии: **Чебан** - в Комрате, Бешалме, Дезгинже, Кирсово, п. Буджак, Конгазике, п. Светлом, Чок-Майдане [ТС, 1978], Етулии [ТС, 2013; Етулия], в Гайдар, Томае, Казаклие [ТС, 1983]; **Чебанов** и **Карачебан** - в Конгазе [ТС, 1978]; **Чебаника** - в Комрате и Дезгинже [ТС, 1978]; **Чобан** в Комрате, Дезгинже [ТС, 1978], Казаклии [ТС, 1983]; **Чобану** - в Русской Киселии [ТС, 1978]. В Чадыр-Лунге встречаются варианты фамилий: **Чебан, Чебаника, Чебанов, Чебану** [ТС, 1998; Чадыр-Лунга]. При исследовании гагаузских фамилий, связанных с профессиональной деятельностью, был сделан вывод, что в XIX веке основными занятиями гагаузов были земледелие и скотоводство. Именно с данными направлениями деятельности связано наибольшее количество профессиональных фамилий. Мы выяснили, что спектр ремесел знакомых гагаузам и ставших для них традиционными, весьма обширен. На это указывает частота и разнообразие фамилий, связанных с ними. Среди них ткачество, изготовление ковров, ювелирное и кузнечное дело, обувное и кожевенное ремесло и др. Часть традиционных фамилий указывает на связь гагаузов с военным делом и государственно-религиозной деятельностью. В списке гагаузских фамилий, указывающих на профессиональную принадлежность их носителей существуют фамилии, которые в ходе исторического развития получили молдавское (румынское) окончания –**жиу**. Так к тюркскому суффиксу **-жи** (и вариантам), было добавлено румынское окончание **-у**, например, Арабаджиу,

Фучиджиу. При этом может существовать вариант фамилии имеющий, например, суффикс **-джи** и суффикс **-джиу** **Фучиджи, Фучиджиу** Ряд фамилий подвергся славянскому культурно-историческому влиянию, что так же отразилось на их написании и наряду с суффиксом **-джи** могут иметь суффикс **-джиев** **Дерменджи, Дерменджиев**. Это могло произойти под влиянием как болгарской, так и русской традиций. В некоторых случаях в образовании встречается наличие двух языковых компонентов тюрко-славянского, либо тюрко-румынского. В этой связи, следует отметить, фамилию **Ковалджи**, которая имеет смешанное тюрко-славянское происхождение. **Ковал** это славянское (украинское) слово *ковать*, кузнец, а суффикс **джи**, обозначает профессию в тюркских языках. Также следует отметить в целом тюркскую фамилию **Табунщик** со славянским суффиксом, обозначающем деятельность **-щик**. Примером тюрко-румынской фамилии является фамилия **Чобанеску**, где **чобан** это тюркское слово, означающее *пастух*, а **еску** румынское окончание, которое тождественно тюркского **оглу** или **огло**. Поэтому, **Чобанеску** - это сын чобана.

Библиография:

1. *A magyar nyelv értelmező szótára* https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/szotar.php?utm_source=chatgpt.com
2. **DEX '09 (Dicționarul explicativ al limbii române)** Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”. *Dicționarul explicativ al limbii române* (ediția a II-a, revăzută și adăugită). București: Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009 *Hazine-i lûgat; 1838*;
3. Сырф В. Что означают гагаузские фамилии? https://vk.com/topic-117652_1974850?post=5311
4. Сапунжи <https://www.facebook.com/maria.sapunzi>
5. Şemseddin Sâmî. Kâmûs-ı Osmânî : [Osmanlı Türkçesi sözlüğü] : в 4 т. / Şemseddin Sâmî. — İstanbul: İkdâm Matbaası, 1317–1318 [1899–1900]. — 4 т
6. Şemseddin Sâmî. Kâmûs-ı Türkî: [Türkçe sözlük] / Şemseddin Sâmî. İstanbul: İkdâm Matbaası, 1317 [1900]. 1 т. Репринт Şemseddin Sâmî. Kâmûs-ı Türkî / haz. Paşa Yavuzarslan. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2009. 928 s
7. . **Sami, Ş.** *Lehce-i Osmânî = لَهجَةُ عُثْمَانِي* : словарь османского языка. — Константинополь : [б. и.], 1876. — 2 т
8. **Nâci, M.** *Lugât-i Nâcî = لُغَاتِ نَاجِي* : словарь османского языка. — Константинополь : [б. и.], 1899.
9. **Баранов, М. А.** Арабо-русский словарь / М. А. Баранов, М. А. Салахова, О. В. Харламова. 6-е изд., испр. М.: Русский язык. Медиа, 2006. 880 с.
10. Булгар С.С. Православные священники и монахи гагаузского происхождения в странах Юго-Восточной Европы в XVII–XX веках // Теология: теория и практика. 2023. Т. 2. № 3. С. 143–153. DOI: 10.24412/2949-3951-2023-0340
11. Генов, В., Кырмызы, Э. Словарь полиглот: Русско - гагаузско - турецко - румынский = Ghenov, V., Cârmașă, M. Dicționar poliglot: rus - găgăuz - turc - român. - Ed. a 2-a. - Chișinău: [S.n.], 2024. - 876p
12. Грек. И. Ф. Антропонимия «задунайских переселенцев» (последняя треть XVIII — начало XIX вв.) *Stratum plus* №6. 2010 с. 289 – 340
13. Гайдаржи Г.А. Колца Е.К. Покровская Л.А. Тукан Б.П. Гагаузско-русско-молдавский словарь под редакцией Баскакова Н.А. М.: Сов. Энциклопедия, 1973. – 664 с. (ГРМ)
14. Губогло М. Н. Гагаузская антропонимия как этногенетический источник // Советская тюркология, 1973, № 2. С. 84-92



15. Дрон, И.В., Курогло, С.С. Современная гагаузская топонимия и антропонимия / И.В. Дрон, С.С. Курогло; Отв. ред. Г.А.Гайдаржи. - К.: Штиинца, 1989. - 216с.
16. Кара Н. Язык болгар Молдовы: история и современность. Сборник статей. Кишинэу: S.Ș.B., 2017, 210 с
17. Каранфил Г. Антропонимическая лексика гагаузов (имена и фамилии) *Türkbilig*, 2008/16. С.124-136
18. Мошков В.А. Гагаузы Бендерского уезда» 1901
19. **Речник на българския език:** в 3 т. / Ин-т за български език при БАН. — София: БАН, 1955–1959. Т. 1–3;
20. Список абонентов телефонной сети с. Етулия. Етулия, 2013
21. Справочник абонентов **Комратского района Молдавской ССР**. Кишинёв: Минсвязи МССР, 1978. 240 с.
22. Справочник абонентов **Чадыр-Лунгского района Молдавской ССР**. Кишинёв: Минсвязи МССР, 1983. 265 с.
23. Справочник абонентов Чадыр-Лунгской городской и сельской телефонной сети Чадыр-Лунга 1998
24. Субботина Ирина Алексеевна Численность и расселение гагаузов в Российской империи, Советском Союзе и Российской Федерации (XIX — начало XXI вв.) // *Journal of Gagauz Studies*. 2023. №1. с. 32-50.
25. Субботина И.А. Гагаузы и болгары села Нижний Малгобек (Северная Осетия-Алания): антропонимические сюжеты // *Journal of Gagauz Studies*. 2024. Т. 2. № 1. С. 67–72. DOI: 10.24412/3034-1957-2024-0050;
26. **Сырф, В. И.** Современная антропонимия гагаузов села Томай (на материале фамильных имен и уличных прозвищ) // *Revista de Etnologie și Culturologie*. 2007. Vol. II. С. 141–144
27. **Гагаузско – русско – румынский словарь = Gagauzça-Rusça-Romîna sözlük / Gagauz-Rus-Român dictionary.** — Составители: Петр Афанасьевич Чеботарь, Ион Дрон; редактор: Иванна Банкова. — Chişinău: Pontos, 2002. — 739 с.

CZU 94(498.8):070

PRESA ȘI ORGANIZAȚIILE CULTURALE ALE MINORITĂȚILOR ETNICE DIN BUCOVINA INTERBELICĂ: ÎNTRE REZILIENȚĂ IDENTITARĂ ȘI INTEGRARE STATALĂ (1918–1940)

VIIERU Ivan

student doctorand

Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

Suceava, România

e-mail: ivan.viieru1@student.usv.ro

viieru1990@gmail.com

orcid id: 0009-0006-9579-9936

Abstract. The interwar period in Bukovina constitutes a historical laboratory of remarkable complexity, defined by the overlay of a new national administration – the Romanian one – upon a cultural and social substrate deeply marked by a century and a half of belonging to the Habsburg Empire. The Act of Union on November 28, 1918, did not merely represent a change in political sovereignty, but inaugurated a laborious and often tense process of reconfiguring the relationships

between state and society within a space characterized by an ethnic, linguistic, and confessional heterogeneity rarely encountered in Europe at that time. Chernivtsi, the provincial metropolis, maintained its role as an authentic multicultural space where the press and associative activity moved beyond the sphere of entertainment, becoming essential tools for affirming and negotiating identity and power. For minority communities – Germans, Jews, Ukrainians (Ruthenians), and Poles – cultural organizations and newspapers became institutional substitutes for lost or restricted political autonomy. During a period when the Romanian national state aimed for homogenization and administrative consolidation, these intermediary structures played a dual role: on one hand, preserving ethnic specificity in the face of Romanization policies, and on the other, mediating and integrating these populations into the new constitutional realities of Greater Romania. This report offers an exhaustive analysis of the cultural infrastructure of Bukovinian minorities between 1918 and 1940. Structured around demographic, legislative, and institutional pillars, the study explores how the legal framework of interwar Romania – from the 1924 Law on Legal Entities to the 1938 state of siege – shaped the destiny of associations such as „Deutsches Haus”, „Dom Polski”, or „Ukrainskyi Narodnyi Dim”. Additionally, it analyzes the phenomenon of the polyglot press in Chernivtsi, unique in the Romanian landscape for its circulation figures and its function as a political tribune exercised by publications such as „Czernowitzer Morgenblatt”, „Ostjüdische Zeitung”, or „Chas”. Beyond statistical data, this research investigates the intellectual climate of the era, marked by the emblematic figure of „Homo Bucovinensis” – the tolerant, polyglot, and cosmopolitan citizen – and the way this ideal was eroded by the rise of extremist nationalism and the geopolitical pressures that culminated in the Soviet ultimatum of 1940.

Keywords: Interwar Bukovina, ethnic minority, press, National House, newspaper, society, state integration, romanianization.

Pentru a evalua corect rolul și necesitatea rețelelor culturale minoritare, este necesară o analiză a realităților demografice din perioada studiată. Bucovina nu a constituit niciodată o provincie etnic omogenă, întrucât politica austriacă de colonizare și toleranță a favorizat formarea unui cadru multicultural în care nicio etnie nu a exercitat o dominație majoritară absolută, echilibrul fiind susținut printr-o fină armonizare socială și culturală. Tranziția de la administrația austriacă la cea românească a adus schimbări semnificative nu doar în cifre, ci și în metodologia de recensare, reflectând noile priorități politice. Ultimul recensământ austriac din 1910 indica o populație de aproximativ 800.000 de locuitori, cu o structură etnică echilibrată, dar care favoriza, prin criteriul „limbii de comunicare” (*Umgangssprache*), elementul german și culturalizarea în această limbă. Evreii, de exemplu, erau adesea înregistrați ca vorbitori de germană, ceea ce masca identitatea lor etnică distinctă în statisticile oficiale imperiale [1, p. 129-130]. Recensământul general al populației României din 1930 a oferit o imagine mult mai detaliată și, în multe privințe, mai fidelă a conștiinței etnice, introducând criteriul „neamului” (etniei) separat de cel al limbii materne [2, p. 101]. Conform acestui recensământ, pe teritoriul istoric al Bucovinei locuiau 839.519 persoane. Grupul etnic al românilor era format din 368.539 de persoane, reprezentând 43,9%, înregistrând o consolidare prin politicile administrative și educaționale și un aflus de funcționari din Regat [3, p. 31]. Ucrainenii sau cum erau numiți în perioada studiată – rutenii, erau în număr de 248.232, reprezentând 29,6%, procentul variind în funcție de includerea huțulilor (cca. 12.000) și/sau a lipovenilor, fiind o populație preponderent rurală [3, p. 34]. Comunitatea evreiască prezenta o discrepanță majoră între etnie și limbă, mulți declarând germana ca limbă maternă, nu idișul. Din cele 839 519 persoane care locuiau în Bucovina, 91 698 (10,9%) erau mozaici, 91 089 (10,8%) se considerau evrei, însă numai 72 942 (8,7) au indicat idiș ca limbă maternă [3, p. 38]. Germanii reprezentau un număr de 75.039 persoane (8,9%), rămânând o comunitate extrem de influentă economic și cultural. De menționat, că 93.367 de locuitori (11,1%) au declarat germana limbă maternă, inclusiv reprezentanți de etnie evreiască [3, p. 37]. Polonezii numărau 30.569 de persoane (3,6%), în scădere față de 1910 din cauza repatrierii, mai ales a intelectualilor, în Polonia renăscută [3, p. 40; 23, p. 53], în timp ce alte grupuri (maghiari, armeni, lipoveni, rromi) însumau aproximativ 18.000 de persoane (2,1%) [3, p. 42, 43, 45]. Datele relevă persistența unui bloc minoritar

masiv, care însuma peste 55% din populație. Această realitate demografică a impus autorităților române o abordare prudentă, oscilând între dorința de integrare rapidă și necesitatea menținerii stabilității sociale într-o provincie de graniță.

Statistica generală ascunde o fractură fundamentală între mediul urban și cel rural, esențială pentru înțelegerea consumului de presă și a vieții asociative. Mediul rural era dominat de români în sud și centru și de ucraineni în nord și nord-vest. Aici, viața culturală era organizată în jurul bisericii și al societăților de lectură sătești, precum „Prosvita” pentru ucraineni și „Casele Naționale” pentru români, având un caracter popular și agrar. Mediul urban, reprezentat de Cernăuți, capitala provinciei, prezenta o structură radical diferită. În 1930, orașul avea 112.427 locuitori, dintre care evreii reprezentau cel mai numeros grup etnic (37,9%, adică 42.592 persoane), urmați de români (27% sau 30.367 persoane), germani (14,5% sau 16.359 persoane), ucraineni (10% sau 11.130 persoane) și polonezi (8% sau 8.986 persoane) [22, p. 447-455]. Această compoziție etnică a Cernăuțiului explica supraviețuirea limbii germane ca *lingua franca* a comerțului, culturii și presei liberale. Deși administrația impunea limba română în instituții, spațiul public cernăuțean a rămas, până la sfârșitul anilor '30, profund marcat de cultura germană. Recensământul din 1930 arată că, din cei 42.592 de evrei cernăuțeni, doar 32.731 (77%) au declarat idișul ca limbă maternă, restul de aproximativ 10.000 optând pentru germană, semn al gradului înalt de aculturație și integrare în modelul cultural austriac [3, p. 38-39]. Acest fenomen a asigurat o bază de cititori vastă pentru ziarele germane precum „Czernowitzer Morgenblatt” sau „Czernowitzer Allgemeine Zeitung”, care erau consumate nu doar de etnicii germani, ci de o mare parte a populației educate, inclusiv români și polonezi.

În plan legislativ și administrativ, activitatea de organizare a minorităților în asociații culturale, precum și editarea publicațiilor în limbile materne, s-au realizat în limitele unui cadru juridic definit de Constituția din 1923, dar modelat și restricționat de legi specifice și de realitățile stării de asediu. Un moment de cotitură în evoluția vieții asociative l-a constituit adoptarea Legii nr. 21 din 6 februarie 1924 pentru persoanele juridice (Asociații și Fundații), cunoscută ca Legea Mârzescu. Această lege a înlocuit vechile reglementări austriece, mult mai liberale, impunând un control strict al statului asupra societății civile. Articolul 3 stipula că asociațiile „nu pot dobândi personalitatea juridică decât pe temeiul unei decizii motivate a tribunalului civil în circumscripția căreia s-au constituit”, emisă după consultarea ministerului de resort, creând un filtru birocratic prin care statul putea bloca organizațiile considerate periculoase pentru ordinea publică sau unitatea statului. Articolul 10 interzicea persoanelor juridice să primească liberalități fără “o autorizare regală pe baza unui jurnal al consiliului de miniștrii” [4]. Această prevedere viza direct capacitatea minorităților de a-și finanța instituțiile culturale prin donații din străinătate sau prin marii filantropi locali, obligându-le la o transparență totală în fața autorităților de la București. Pentru asociațiile bucovinene cu tradiție, precum „Ognisko” poloneză sau societățile evreiești, legea a însemnat necesitatea reînregistrării și adaptării statutelor la noile exigențe naționale. Deși majoritatea au reușit să se conformeze, procesul a fost adesea greoi și a oferit prefecturilor pârgăhii de presiune politică asupra liderilor comunitari.

Politica școlară promovată de ministrul Constantin Angelescu, centrată pe principiul „statul național, școala națională”, a avut consecințe directe asupra vieții culturale. Școlile publice cu predare în limbile minorităților au fost treptat transformate în școli românești sau au văzut introducerea obligatorie a limbii române și a istoriei și geografiei în română. Ca reacție, minoritățile s-au refugiat în învățământul particular, permis de Legea învățământului particular din 22 decembrie 1925, dar aflat sub un control riguros [5, p. 220]. Comunitățile germană și evreiască, având resurse financiare superioare, au reușit să mențină o rețea puternică de licee și gimnazii particulare, devenite bastioane ale culturii lor. În schimb, comunitatea ucraineană, lipsită de resurse și privită cu suspiciune de iredentism, a suferit o reducere drastică a oportunităților educaționale în limba maternă, ceea ce a potențat rolul societății de lectură „Prosvita” ca substitut educațional.

Libertatea presei, garantată constituțional, a fost frecvent limitată de starea de asediu, instituită periodic în zonele de frontieră și care a devenit de facto în anii 1930. Conform articolului 4, alineatul 3 din Decretul-lege nr. 1626 din 1918, comandantii militari aveau dreptul de a cenzura presa și orice publicații, de a suspenda ziarele care tulburau ordinea, precum și de a controla sau opri orice

corespondență poștală [8, p. 1163-1164]. De obicei, birourile de cenzură funcționau pe lângă prefecturi, verificând șpalturile ziarelor înainte de tipărire. Ziarul „Glasul Bucovinei” era singurul care se bucura de libertatea presei. În rest, atât „Bucovina” cât și ziarele minoritare, în special cele germane, evreiești și ucrainene apăreau frecvent cu spații goale sau înlocuite de tipografie cu inscripția „cenzurat”, semne ale intervenției cenzorului [6]. Cenzura presei nu reprezenta un fenomen nou în Bucovina, fiind aplicată anterior și de autoritățile imperiale în diferite contexte. De fapt, administrația românească a menținut până în 1922 cadrul legislativ austriac în acest domeniu, modificându-l de două ori în anul 1919. În aceste condiții, fiecare ediție a unei publicații trebuia înregistrată la un birou special al presei și nu putea fi tipărită fără aprobarea prealabilă a acestuia. Activitatea de informare a instituțiilor statului și a ziarelor era coordonată chiar de Ion Nistor. Chiar și în aceste condiții restrictive, anul 1919 a fost marcat în Bucovina de apariția unui număr considerabil de publicații periodice noi [7, p. 79, 84, 88]. Această combinație între acordarea unor drepturi și impunerea unor restricții a influențat considerabil viața socială și culturală a minorităților din regiune. Pentru a surprinde mai bine modul în care aceste comunități și-au afirmat identitatea culturală, studiul de față se concentrează pe o analiză a activității presei și a asociațiilor culturale ale principalelor minorități din Bucovina, evidențiind atât oportunitățile pe care le-au avut, cât și obstacolele cu care s-au confruntat.

Deși numeric reprezentau doar 8-9% din populație, germanii bucovineni au exercitat o hegemonie culturală și economică moștenită din epoca imperială, considerându-se purtători de cultură și menținând o infrastructură instituțională impresionantă. Presa germană din Cernăuți nu se adresa strict etnicilor germani, ci întregii elite educate a provinciei, reprezentând cel mai puternic segment al presei bucovinene atât ca tiraj, cât și ca influență politică. „Czernowitzer Morgenblatt”, fondat de Julius Weber și Elias Eliahu Weinstein, a fost nava amiral a presei liberale. Ziarul a apărut între 14 mai 1918 și 28 iunie 1940, având un număr total de 6470 de ediții, ceea ce reprezintă aproximativ 39.000 de pagini tipărite. Deși proprietarii și mulți redactori erau evrei, ziarul era scris într-o germană impecabilă și promova valori democratice europene, fiind o școală de jurnalism și literatură care a lansat carierele unor scriitori precum Alfred Margul-Sperber. Ziarul a militat constant pentru drepturile cetățenești ale tuturor minorităților, rămânând loial statului în timp ce critica excesele administrației românești [9; 10]. „Czernowitzer Allgemeine Zeitung”, fondat în 1904 de Philipp Menczel, era recunoscut pentru calitatea rubricilor economice și culturale, adoptând inovații tehnice precum rotativa care i-au permis tiraje mari la prețuri accesibile. În 1924 apare cotidianul „Czernowitzer Deutsche Tagespost” care ocupă locul lăsat liber pe piață după dispariția în 1920 a ziarului „Czernowitzer Tagblatt”. Bineînțeles, pe piața presei erau prezente publicații care reflectau diverse orientări politice. După anul 1933 se poate remarca, în cazul unei părți a presei de limbă germană din Bucovina, accentuarea treptată a unei orientări german-naționale. A doua jumătate a anilor '30 a prefigurat evoluții nefavorabile în acest domeniu. Radicalizarea discursului politic a devenit tot mai evidentă, iar transformările politice și administrative de la nivel european, central și local s-au reflectat direct și asupra jurnalismului german din Cernăuți. Odată cu apariția ultimului număr al publicației „Czernowitzer Allgemeine Zeitung”, în 1940, s-a încheiat definitiv un secol de presă de limbă germană în Bucovina [11, p. 366].

Simbolul fizic al prezenței germane a fost „Deutsches Haus” (Casa Germană), o clădire monumentală în stil Jugendstil – un curent artistic și arhitectural de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX – situată pe strada Iancu Flondor, finalizată în 1910 după planurile arhitectului Gustav Fritsch [12, p. 112]. Clădirea adăpostea o bibliotecă vastă, săli de concerte, sediile asociațiilor studențești precum „Alemania”, „Arminia” sau „Teutonia” și ale societăților de lectură, fiind locul unde se desfășurau balurile germane și conferințe pe teme agricole sau economice [13, p. 398]. În a doua jumătate a anilor '30, Deutsches Haus a devenit teatrul luptei dintre vechii germani, loiali tradiției austriece, și mișcarea de reînnoire (Erneuerungsbewegung) de inspirație nazistă. Treptat, organizațiile din Casa Germană au fost acaparate de radicali care au impus excluderea membrilor de origine evreiască sau ne-germană din asociațiile care funcționau sub egida Casei, marcând sfârșitul convivibilității interetnice în acest spațiu.

Evreii bucovineni, reprezentând aproape 11% din populația regiunii și circa 38% din cea a Cernăuțiului, au constituit motorul modernității, fiind profund urbanizați și germanofoni cultural, dar cu o identitate evreiască modernă extrem de puternică. Presa evreiască a reflectat fracturile interne ale comunității (sioniști vs. bundiști vs. asimilaționiști) și dualitatea lingvistică germană-idiș. Ziarul „Ostjüdische Zeitung” (Ziarul Evreiesc de Est) înființat în 1919 sub conducerea lui Mayer Ebner, a fost vocea sionismului bucovinean, fiind folosită pentru a combate antisemitismul, a polemiza cu liderii asimilaționiști precum Benno Straucher și a mobiliza votul evreiesc [14, p. 127]. Ebner a documentat minuțios incidente precum asasinarea studentului evreu David Fallik, care în 1926 a fost împușcat de un elev român chiar în Palatul de Justiție din Cernăuți [15, p. 1-27]. Pentru masele mai puțin integrate în cultura germană înaltă, presa idiș precum „Tšernowitzer bleter”, „Arbeter Tsaytung” și „Di frayhayt” a fost esențială în menținerea vitalității culturii idiș. În 1908, la inițiativa conducerii comunității, condusă la acea vreme de Benno Straucher, a fost ridicat grandiosul edificiu „Jüdisches Haus” (Casa Națională Evreiască). Aceasta găzduia Consiliul Național Evreiesc, organizațiile sioniste și societățile caritabile susținute de Joint-ul american („The American Jewish Joint Distribution Committee”, cunoscut sub numele de „The Joint”, cea mai importantă organizație umanitară evreiască din lume, fondată ca răspuns la temerile legate de amenințările la adresa comunităților evreiești din multe zone ale globului în timpul Primului Război Mondial). Studenții evrei de la Universitatea din Cernăuți, confrunțați cu antisemitismul crescând, s-au organizat în societăți precum „Hasmoneea”, „Zephirah”, „Hebronia”, „Humanitas”, „Emunag” și „Hetid”, care funcționau nu doar ca cercuri culturale, ci și ca unități de autoapărare și solidaritate [16, p. 79]. Viața culturală a fost dominată de personalități precum Eliezer Steinberg, care a condus o societate culturală ce promova teatrul și literatura idiș, și poetul Itzik Manger, care a activat și el la Cernăuți în această perioadă. „Toynbee Hall” din Cernăuți oferea cursuri și prelegeri pentru educarea adulților, fiind un model de universitate populară accesibilă celor defavorizați [17, p. 31-34].

Ucrainenii din Bucovina s-au aflat într-o poziție mai delicată, fiind supuși unei supravegheri stricte de către autoritățile române care îi considerau susceptibili de iredentism (dată fiind vecinătatea cu URSS și revendicările istorice asupra nordului provinciei). În condițiile în care publicațiile politice erau adesea suspendate, presa ucraineană a trebuit să navigheze cu prudență printre interdicțiile cenzurii. „Chas” (Timpul) (1928–1940) a fost cel mai longeviv și influent cotidian ucrainean, supraviețuind prin concentrarea pe teme culturale și economice. Primul proprietar și redactor a fost Teodosie Hlynsky. Din 1929 a fost deținut de o asociație editorială care avea propria tipografie, condusă de Teodor Ivanytsky. Din 1938 a fost deținut de o societate pe acțiuni condusă de Emmanuil Turushanko [18, p. 641]. Principalii editori au fost V. Mehydyniuk (1928), Yurii Serbyniuk (1929-1932) și Lev Kohut (1932-1940). Ziarul informa cititorii despre realitățile din Ucraina Sovietică, inclusiv despre Holodomorul din 1932-1933, și din Galiția poloneză. Avea și o secțiune dedicată femeilor (editată de Olha Huzar) și un număr săptămânal pentru fermieri [19, p. 355]. Alte publicații precum „Rada” (ziarul Partidului Național Ucrainean) și „Samostiinist” (cu o orientare naționalistă mai radicală) au fost frecvent ținta suspendărilor.

În lipsa unui sistem școlar de stat în limba ucraineană (numărul școlilor cu predare în ucraineană a scăzut drastic după 1918, majoritatea fiind transformate în școli românești), societățile culturale au preluat sarcina educației. Societatea „Prosvita” (Iluminarea) a fost coloana vertebrală a rezistenței culturale în mediul rural. Prin rețeaua sa de case de lectură și biblioteci sătești, „Prosvita” a organizat coruri, trupe de teatru de amatori și cursuri de alfabetizare. A luptat pentru drepturi egale pentru limba ucraineană în sistemul educațional. A publicat manuale ucrainene, nu numai pentru Galiția, ci și pentru Bucovina și Ungaria [20]. Deși autoritățile române au privit cu suspiciune activitatea sa, uneori închizând sedii locale, structura sa descentralizată i-a permis să reziste. „Ukrainskyi Narodnyi Dim” (Casa Națională Ucraineană), situată vizavi de Biserica Armenească, a fost centrul coordonator al elitei ucrainene. Aici își aveau sediul Partidul Național Ucrainean (condus de senatorul Volodymyr Zalozetsky-Sas, un diplomat abil care a negociat cu guvernele românești) și societățile studențești precum „Zaporoje”, „Soyuz” sau „Ciornomore” [16, p. 79; 21].

Polonezii bucovineni, deși o comunitate mică de aproximativ 30.569 persoane în 1930, au beneficiat de un statut privilegiat datorită alianței strategice și militare dintre România și Polonia stabilită prin „Convenția de alianță defensivă între Regatul României și Republica Polonă” din 3 martie 1921. Ei au fost văzuți de autoritățile de la București ca un element loial, un factor de stabilitate și o punte diplomatică între cele două state. Centrul nevralgic al comunității a fost „Dom Polski” (Casa Poloneză), situată pe str. Iancu Flondor 40, vizavi de Casa Germană, clădire extinsă și modernizată la începutul secolului XX de către asociația „Polska Czytelnia” (Societatea polonă de lectură din Cernăuți) care a găzduit o densitate uimitoare de organizații. Aici funcționau Corporația Academică „Lechia” – corpul polonez, înființat după modelul societăților germane, asociația de gimnastică și sport „Sokół” (fondată în 1892), societățile sportive „Polonia” și „Gwiazda” și numeroase asociații de caritate, fiind locul unde se organizau sărbătorile naționale poloneze la care participau adesea oficialități române de rang înalt. O altă instituție importantă a fost „Ognisko”, societatea academică a studenților polonezi (începe activitatea în 1875, imediat după înființarea Universității „Franz Joseph” din Cernăuți, însă s-a constituit oficial ca societate independentă și separată în anul 1884), care a oferit burse, a gestionat o bibliotecă și o cantină, menținând legături strânse cu centrele universitare din Lviv și Cracovia [23, p. 52; 24, p. 259].

Peisajul publicistic polon din perioada interbelică a fost dominat de „Kurjer Polski w Rumunji”, considerat cel mai important ziar al acestei minorități. Lansat la Cernăuți în august 1933, cu sediul în Casa Polonă sub redacția lui Julian Rachmister și direcția lui Kazimierz Zukowski, ziarul a evoluat de la un săptămânal la un cotidian influent care, după mutarea la București în 1939, a ajuns la un tiraj record de peste 13.000 de exemplare sub conducerea senatorului Tytus Czerkowski. O importanță semnificativă au avut-o și alte publicații din Cernăuți, precum săptămânalul democratic „Gazeta Polska” (a apărut la Cernăuți în perioada 1921-1932), un ziar ce promova cultura poloneză, având un rol de informare dar și de a educa în spiritul valorilor naționale [23, p. 52], „Głos Prawdy”, organul de presă al cercului condus de Grzegorz Szymonowicz, sau săptămânalul „Polak w Rumunji”. Deși viața editorială era concentrată masiv la Cernăuți, unde au mai apărut sporadic titluri precum „Czernowiecka Gazeta Polska” sau inițiative efemere cu tentă naționalist-muncitorească ca „Głos Ludu”, un caz aparte l-a reprezentat „Gazeta Suczawska” din Suceava. Aceasta din urmă a fost singura publicație polonă identificată în afara spațiului cernăuțean, fiind însă un ziar local modest, dactilografiat în doar câteva exemplare (pe parcursul anului 1936), ce reflecta viața internă a comunității sucevene [25; 26, p. 37-38].

Invazia Poloniei de către forțele naziste și sovietice în septembrie 1939 a pus la încercare capacitatea de mobilizare a organizațiilor poloneze din regiune. În contextul în care un flux masiv de refugiați, dar și înalți oficiali ai guvernului polonez, au trecut granița în Bucovina, comunitatea locală a reacționat prompt și unitar. Printre cele mai active entități s-a numărat Societatea Română a Prietenilor Poloniei, care dispunea de filiale în centre urbane importante precum București, Iași, Cluj și Cernăuți. Acestui demers s-a alăturat și asociația „Fraternitatea” din Suceava [27, p. 535].

Instaurarea dictaturii regale a lui Carol al II-lea în februarie 1938 a reprezentat începutul declinului pentru autonomia culturală a minorităților, proces accelerat de adoptarea noii Constituții care a interzis partidele politice, inclusiv pe cele etnice [28, p. 493]. În acest context, liderii comunităților au fost constrânși fie să se retragă din viața publică, fie să adere la Frontul Renașterii Naționale, în timp ce asociațiile culturale și studențești au fost desființate sau absorbite în structuri oficiale precum „Straja Țării” sub presiunea cenzurii și a stării de asediu permanente [29, p. 195]. Dezintegrarea finală a fost declanșată de ultimatumul și ocupația sovietică a nordului Bucovinei în iunie 1940, moment în care clădirile-simbol precum „Jüdisches Haus”, „Dom Polski”, „Deutsches Haus” și „Ukrainskyi Narodnyi Dim” au fost confiscate și transformate în cluburi muncitorești sau sedii administrative. Această perioadă a fost marcată de o represiune dură, lideri precum Lev Kohut fiind condamnați, în timp ce numeroși activiști sioniști, polonezi și români au fost deportați în Siberia. După semnarea Tratatului de la 5 septembrie 1940 dintre Germania și URSS cu privire la schimbul de populație, începe emigrarea organizată a etnicilor germani [30, p. 21]. Aproximativ 95.700 de

persoane, au fost repatriate forțat din Bucovina în Germania, lăsând în urmă instituții culturale pustii și punând capăt unei prezențe istorice de peste un secol și jumătate.

Analiza presei și a organizațiilor culturale ale minorităților din Bucovina în perioada dintre cele două războaie mondiale scoate la iveală o societate incredibil de diversă și de complicată. Această lume a reușit să reziste datorită unei balanțe delicate între respectarea regulilor statului român și dorința fiecărei comunități de a-și păstra tradițiile și limba. Publicații de referință, cum au fost „Czernowitzer Morgenblatt” sau „Chas”, alături de clădiri emblematice precum „Deutsches Haus” sau „Dom Polski”, au reprezentat mult mai mult decât niște simple locuri de întâlnire sau surse de știri, ele au fost adevărații piloni care au susținut întreaga viață socială și civică a regiunii.

Datorită acestei rețele culturale bine dezvoltate, a putut să reziste în timp idealul cunoscut sub numele de „Homo Bucovinensis”. Acest concept descria locuitorul capabil să vorbească mai multe limbi și să se simtă acasă în mai multe culturi în același timp, chiar și atunci când curente naționaliste deveneau tot mai puternice. Totuși, acest mod de viață s-a dovedit a fi destul de vulnerabil atunci când au apărut regimurile totalitare. Cadrul legislativ românesc, deși restrictiv prin birocrăția sa (Legea Mârzescu din 1924, cenzura), a oferit totuși un spațiu de manevră pe care regimurile totalitare ulterioare (sovietic și nazist) l-au anihilat complet. Distrugerea acestui ecosistem cultural în 1940 rămâne una dintre marile pierderi ale civilizației europene estice, lăsând în urmă doar ecourile unei lumi dispărute, păstrate în paginile îngălbenite ale ziarelor din arhive.

Bibliografie:

1. Vladimir Trebici, *Demografie. Excerpta et Selecta*, București, Editura Enciclopedică, 1996, 190 p.
2. Alexandrina Popescu-Cruceanu, *Structura etno-lingvistică și confesională a populației Bucovinei în perioada interbelică (1918–1940)*, Analele Bucovinei, XXIX, 1 (58), Rădăuți – București, 2022, 336 p.
3. Constantin Ungureanu, Călin Pantea, *Atlasul etno-lingvistic și confesional al Bucovinei. 1774–2002*, Suceava, Editura „Karl A. Romstorfer”, 2018, 190 p.
4. Legea nr. 21 din 6 februarie 1924 pentru persoanele juridice (Asociații și Fundații). În: „Monitorul Oficial”, nr. 27, 6 februarie 1924.
5. Simona Lupu, Elena Parascovici, Vlad Pascu, *Antologia legilor învățământului din România*, București, Institutul de științe ale educației, 2004, 490 p.
6. „Bucovina”, anul I, nr. 179, 1 noiembrie 1919, p. 1; „Deutsche Volkszeitung”, anul II, nr. 36, 20 iulie 1919, p. 1; „Ostjüdische Zeitung”, anul I, nr. 30, 1 noiembrie 1919, p. 1.
7. Markus Winkler, *Jüdische Identitäten im kommunikativen Raum: Presse, Sprache und Theater in Czernowitz bis 1923*, Bremen, Editura lumière, 2007, 322 p.
8. „Monitorul Oficial”, nr. 79 bis/1(14) iulie 1918.
9. Ioana Rostoș, *Czernowitzer Morgenblatt: Eine Monografie*, Suceava, Editura Universității, 2008, 474 p.
10. Alfred Margul-Sperber, 1898–1967, URL: <https://uelex.de/uebersetzer/margul-sperber-alfred/> (accesat la 19.01.2026)
11. Ion Lihaciu, *Un secol de presă de limbă germană în Bucovina*, Analele Bucovinei, XXVII, 2 (55), Rădăuți – București, 2020, p. 357–708.
12. Paolo Cornaglia, *Czernowitz to Chernivtsi by Cernaui: A multicultural townscape as heritage of a plural society*, International conference of the european architectural history network, Dublin, 2016.
13. Vladimir Trebici, *Relațiile dintre societățile studențești române și germane de la Universitatea din Cernăuți, ca model de înțelegere interetnică (1875-1938)*, Analele Bucovinei, IX, 2, București, 2002, p. 313-620.
14. Elias Weinstein, *The Jewish Press in Bukovina*, Geschichte der Juden in der Bukowina, Edited by Hugo Gold, Tel Aviv, „Olamenu”, vol. 1: 1958, 172 p.

15. Manfred Reifer, *History of the Jews in Bukovina (1919 – 1944)*, Geschichte der Juden in der Bukowina, Edited by Hugo Gold, Tel Aviv, “Olamenu”, vol. 2: 1962, 230 p.
16. Marian Olaru, *Mișcarea națională a românilor din Bucovina la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea*, pref.: Gheorghe Platon. – Rădăuți, Septentrion, 2002, 256 p.
17. Ann Harding, *The jews of Chernivtsi: Destruction and revival in the Ukraine*, Jewish Quarterly, 47(3), London, 2000, p. 31-34.
18. *Bukovyna. Yii mynule i suchasne* [Bukovina – Past and Present], za red. D. Kvitkovskoho, T. Bryndzana & A. Zhukovskoho, Paryzh; Filadelfia; Ditroit, 1956, 965 s.
19. Romaniuk, M. *Ukrainska presa Pivnichnoi Bukovyny yak dzherelo vvychennia suspilno-politychnoho zhyttia kraiu (1870–1940 rr.)* [Ukrainian press of Northern Bukovina as a source of study of socio-political life of the region (1870–1940)], Lviv: Feniks, 2000, 588 s.
20. *Prosvita*, Encyclopedia of Ukraine, vol. 4, Toronto, 1993.
21. Arkadii Zhukovsky, *Ukrainian National party*, Encyclopedia of Ukraine, vol. 5, Toronto, 1993.
22. Constantin Ungureanu, *Populația Bucovinei în 1910 și 1930. Evoluții etno-demografice*. In: In onore Alexandru Moșanu: Studii de istorie medievală, modernă și contemporană a românilor, Cluj-Napoca, Editura Academia Română. Centrul de Studii Transilvane: Presa Universitară Clujeană, 2012, 730 p.
23. Toader Nicoară, *Istorie. Istoria și tradițiile minorităților din România*, București, Ministerul Educației și Cercetării, 2005, 79 p.
24. Rudolf Wagner, *Vom Moldauwappen zum Doppeladler. Ausgewählte Beiträge zur Geschichte der Bukowina. Festgabe zu seinem 80.Geburtstag*. Herausgegeben i. A. Der Landsmannschaft der Buchenlanddeutschen (Bukowina) e. V. Von Paula Tiefenthaler und Adolf Armbruster, Augsburg, Hofmann Verlag, 1991, 625 p.
25. Arhivele Statului, fond Ministerul Propagandei Nationale, dosar 141, f. 90. Tablou de numărul și felul publicațiilor periodice și ziarele ce apar la Cernăuți elaborat de Prefectura de Poliție Cernăuți nr. 24 639/1929.
26. Florin Anghel, *Studiu preliminar al evoluției minorității polone din Romania Mare, 1918-1940*, În „Revista istorică”, tom VIII, nr. 1-2, București, Editura Academiei Române, 1997, p. 1-150.
27. Florin Anghel, *Câteva date despre polonezii din România. Minoritatea polonă și refugiații, 1939-1940*, În „Revista istorică”, tom VIII, nr. 7-8, București, Editura Academiei Române, 1997, p. 463-568.
28. Radu-Florian Bruja, *Între ideal național și extremism politic: societăți culturale academice din Bucovina în perioada interbelică*, Analele Bucovinei, XX, 2 (41), București, 2013, p. 353-704.
29. Ramona Miron, *Aspecte ale Focșanilor în anii dictaturii carliste (1938-1940)*, În *Cronica Vrancei*, vol. 11, Coordonator: Horia Dumitrescu, Focșani, Editura Pallas, 2011, 372 p.
30. Emilian Dranca, *Emigrarea etnicilor germani din nordul Bucovinei*, În *Glasul Bucovinei*, Nr. 1, Anul XXV. Nr. 97, Cernăuți-București, Institutul Cultural Român, 2018, 106 p.

ТРАНСФОРМАЦИЯ И ЗАПАЗВАНЕ НА ОБРЕДИТЕ НА „БАБИН ДЕН” В СЪВРЕМЕННАТА ПРАКТИКА НА ГАГАУЗИТЕ И БЪЛГАРИТЕ ОТ БУДЖАК

ДУЩКОВА Н.И.

Магистър, университетски асистент

КГУ, гр.Комрат, РМ

Докторант на УНИБИТ гр.София

Република България

e-mail: natadushkova@mail.ru

orcid id: 0000-0002-0534-0659

Annotation. The article provides an analysis the traditional women's calendar holiday "Babinden" (also known as Babu günü) within the culture of the Gagauz and Bulgarians of Budjak. The southern part of Bessarabia—Budjak—was shaped as a polyethnic space due to intensive migration processes from the late 18th to the 19th centuries. This led to the integration of distinctive Gagauz and Bulgarian rites into the cultural landscape, among which the Babinden holiday holds a special place. The tradition of the holiday stems from a complex set of calendar and family rituals associated with childbirth, protection, and the well-being of both mother and child. Under contemporary conditions, the rite is undergoing noticeable transformation while preserving its symbolic meanings and social functions.

Keywords: Gagauz, Bulgarians, Budjak, Babinden, women's rites, calendar holidays, traditional culture, transformation of traditions.

Южната част на Бесарабия, известна в историческата литература под името Буджакска степ, през края на XVIII – първата половина на XIX век е била пространство на интензивни миграционни и колонизационни процеси. В резултат на преселението на заддунавски българи и гагаузи и тяхното продължително съвместно съществуване с молдовската, а по-късно и с други етнически групи, в региона се формира сложна полиетнична и поликултурна среда. Това обстоятелство обуславя формирането на специални модели на междуетническо взаимодействие, проявили се, наред с другото, в сферата на традиционната култура и обредност.

Изследването на междуетническите отношения и традиционната култура на гагаузите и българите от Буджак има дълга научна традиция. Един от първите изследователи, обърнали внимание на особеностите на взаимодействието между тези етнически групи, е руският етнограф В. А. Мошков. В своите трудове той подробно описва формите на социално и културно общуване на гагаузи с българи, молдовани и други народи на Бесарабия, вкл. на материал от село Кирсово, Бендерски окръг, подчертавайки устойчивостта на добросъседските връзки и взаимното културно влияние [9].

Преселението на български и гагаузки колонисти в Бесарабия в началото на XIX век е съпроводено с пренасяне на установените на Балканите форми на стопанство, езикови практики, семейни норми, обичаи и обреди. В условията на нова природно-географска и социална среда традиционната култура се превръща във важен механизъм за адаптация и запазване на груповата идентичност. Празниците и обредите изпълняват не само сакрална, но и интегративна функция, спомагайки за сплотяването на общността и поддържането на устойчиви социални връзки.

Особено място в системата на календарните празници на гагаузите и българите от Буджак заема „Бабин ден” – народен женски празник, посветен на почитането на бабата-повивалка и родилките. Неговата устойчивост, широко разпространение и дълбока символична наситеност правят този обред важен обект на етнологичен анализ. В условията на модернизация, институционализация на медицината и трансформация на социалната

структура на селските общности празникът претърпява забележими промени, но не губи своето културно значение.

В полиетничното пространство на Буджак обредната култура става зона на активна интерференция. Общността на аграрния уклад, сходните жизнени цикли и ценностни нагласи спомагат за формирането на близки по структура и семантика празнични комплекси при различни етнически групи. Бабин ден, известен при българите като Бабинден, а при гагаузите като Babu günü, е ярък пример за такъв културен паралелизъм, съчетаващ балкански архетипи с локални регионални особености. Традиционната форма на празнуване се запазвала доскоро при всички заддунавски преселници (българи – Бабинден, гагаузи – Babin den / Babu günü) [3, С.143-144], [7, С.75-76]

Според народната традиция Бабин ден (8/21 януари) се отбелязвал в дома на повивалката. Бабата от вечерта приготвяла угощение за всички, а сутринта при нея идвали напичени жени, на които тя в своето време е помагала при раждането. Те поднасяли на Бабата ракия, калач с варен пилешки бут (каниска). Подаръците / даровете (сапун, престилка или пар плат, кърпа), поднасяни в този ден на бабата-повивалка, имат символично значение. Освен посочените задължителни предмети Бабата също се дарувала с носна кърпа, чорапи, пачови, кълбо вълна и т.н. Така обредността на празника Бабин ден, символизиращ женското начало и приемственост, ритуално фиксира (вкл. чрез даруване и дарообмен) взаимоотношенията между родилките и повивалката. В селото имало няколко такива „знаещи” баби, умеели да приемат раждане и да окажат необходимата помощ. И всяка жена отивала с подаръци точно при онази Баба, която ѝ е помагала. В отговор на поднесените от бившите родилки дарове Бабата организираща за всички жени угощение в дома си, което може да се разглежда като една от формите на отдаряне [6, С.189-190].

Един от ключовите ритуали на Бабин ден е бил измиването на ръцете на повивалката, съпроводено със символични формули за здраве и благоденствие на децата. Водата в този контекст е универсален символ на очистване и животворност, а актът на измиване – форма на ритуално възнаграждение за дара на живота. Не по-малко значим елемент е била престилката (престилката), поднасяна на бабата като дар. Като част от женския костюм тя има изразена семиотична натовареност, свързана с идеите за защита, плодородие и стопанска годност.

Карнавалните елементи на празника – преобличане, каране на повивалката на шейни или на каруца, поливане с вода – са имали ясно изразен продуциращ характер и символизируют прераждане, обновление и продължение на живота. Временното нарушаване на социалните норми, допустимо в рамките на празника, създава специално „обредно пространство”, в което се затвърждава водещата роля на жената като носителка на жизнена сила.

Специален интерес за изследването представлява локалната традиция на празнуване на Бабин ден в село Кирсово, където обредът се запазил в най-разгърната и архаична форма до средата на XX век. В Кирсово Бабинден се възприема не само като празник на повивалката, но и като важен маркер за завършване на годишния празничен цикъл. Жените, на които бабата е помагала при раждането, се събирали в дома ѝ със задължителни дарове. Характерна локална особеност е, че повивалката, в отговор на поднасянията, дарувала всяка жена с букетче босилек, връзано с червена вълнена конец, което засилва охранителната и апотропейна символика на обряда [10, С.78-80].

След общата трапеза следвал най-зрелищният етап от празника – карането на бабата из селото на каруца или шейни, последвано от поливане с вода при кладенеца. Този ритуал, документиран и в други български и гагаузки села, в Кирсово се отличавал със специална театрализация: участничките се преобличали, използвали елементи на шутовско поведение, което сближава този обред с формите на традиционния народен карнавал. Изследователите отбелязват, че подобни действия символично възпроизвеждат акта на раждане и обновяване на живота [8, С.62-63].

Бабин ден в традиционната култура на гагаузите и българите от Буджак представлява устойчив елемент на женската календарна обредност, запазващ семантичното си ядро в

условията на дългосрочни социокултурни трансформации. Въпреки загубата на ред архаични елементи и промяната в социалните функции на бабата-повивалка през XX–XXI век, празникът продължава да изпълнява важна символична и интегративна роля в живота на общността.

Сравнителният анализ на гагаузката и българската традиции разкрива общност на обредната структура, символиката и ценностните нагласи, което потвърждава наличието на единен балкански културен субстрат, адаптиран към условията на полиетничното пространство на Буджака. Едновременно с това се констатират локални варианти, обусловени от исторически, демографски и социокултурни фактори.

В условията на XXI век Бабин ден губи първоначалната си функция на елемент от родилната обредност, но не изчезва от културната практика на гагаузите и българите от Буджак, а се трансформира в символичен празник, отразяващ съвременните представи за майчинство, женска солидарност и социална приемственост. Този процес трябва да се разглежда не като разрыв на традицията, а като нейна адаптация към нови социокултурни реалности. Отскоро в Гагаузия се опитват да възродят този празник. През 2016 г. башканът на Гагаузия – И. Ф. Влах, заедно с майка си, взе участие в празнуването на Бабин ден, което се проведе в гр. Чадыр-Лунга. Анализът на съдържанието му позволява да се заключи: запазена е традиционната за този празник полова насоченост, докато формата му придобива съвременен контекст [6, С.192].

Съществени промени претърпява и пространствената организация на празника. Преместването на празнуването от домашното пространство в публичната сфера (домове на културата, кафенета, ресторанти) свидетелства за изместване от ритуалното действие към форми на социална комуникация и културна репрезентация. Въпреки това се запазва женският характер на празника, елементите на карнавалност и символичното обръщане на социалните роли, което осигурява приемственост на неговото семантично ядро.

Важен фактор за актуализирането на Бабин ден в съвременното общество става неговото включване в дискурса на нематериалното културно наследство. Празникът се осмисля като маркер на етнокултурна идентичност и се използва в практиките на културната политика, музейната и фестивалната дейност. В село Кирсово този процес се проявява особено ясно: местните инициативи, дейността на музеите и участието на общността спомагат за запазване и публична репрезентация на традицията, адаптирана към очакванията на съвременното общество.

Така Бабин ден може да се интерпретира като форма на „жива традиция”, способна да се адаптира без загуба на своето смислово съдържание. Неговото съвременно съществуване свидетелства за значителен потенциал на традиционните обреди в процесите на поддържане на етнокултурната идентичност и колективната памет в условията на глобализация.

Списък на литературата:

1. Губогло М. Н. Институты соционормативной культуры // Гагаузы в мире и мир гагаузов. Т. II. Мир гагаузов. Комрат–Кишинев, 2012. С. 444-495.
2. Квилинкова Е. Н. Календарная обрядность гагаузов в конце XIX – начале XX вв. — Кишинёв, 2001. — 266 с.
3. Квилинкова Е. Н. Традиционная духовная культура гагаузов: этнорегиональные особенности. Кишинев: Buziness-Elita, 2007a. 840 с.
4. Квилинкова Е. Н. Процесс межэтнического взаимодействия как один из критериев адаптации: бессарабский пласт в культуре гагаузов // Этнические меньшинства Молдовы. Республиканская научная конференция. Кишинев, 2012. С. 76-81.
5. Квилинкова Е. Бессарабский пласт в духовной культуре гагаузов в связи с процессом социально-культурной адаптации // Журнал гуманитарных исследований «Bilgilär». Комрат, 2019. № 2. С. 67-73

- 6.Квилинкова Е. Н. Соционормативная культура гагаузов: традиции и трансформации / Елизавета Квилинкова ; Институт культурного наследия Молдовы. – Кишинэу : Б. и., 2020 (Tipogr. «Print-Caro»). – 344 p.:
- 7.Ковалов А. Календарная обрядность болгар Республики Молдова. — Кишинёв: Tip. Reclama, 2017. — 260 с.
- 8.Курогло С. С. Семейная обрядность гагаузов в XIX – начале XX вв. — Кишинёв: Штиинца, 1980. — 138 с.
- 9.Мошков В. А. Гагаузы Бендерского уезда: этнографические очерки и материалы // Этнографическое обозрение. — Москва, 1901. № 2, № 4.
- 10.Soroşanu E. Gagauzların kalendar adetleri: Etnolingvistik araştırması = Гагаузская календарная обрядность: этнолингвистическое исследование. — Chişinău: Gunivas, 2006. — 256 с.

УДК 94(478)"1941":929

ДРАМА ГАГАУЗСКОЙ СЕМЬИ ДРАГАНОВЫХ ПРИ ДЕПОРТАЦИИ 1941 г.

Капанжи Светлана

Докторант, Молдавский государственный университет мун. Кишинев,

e-mail:snkapanji@gmail.com

orcid id:0000-0002-9293-9896

Abstract. The fate of the parents of scientists — Gagauz by origin — Boris Draganov and Gleb Dragan was dramatic. Their parents, Harlampiy and Alexandra Draganov, were teachers with many years of experience. On June 13, 1941, they were arrested in the city of Bender (Moldavian SSR). The father, Harlampiy Draganov, was sentenced to eight years of corrective labor camps on charges of violations related to the National Peasant Party of Romania and served his term in Ivdellag (Sverdlovsk Region). After his release, he spent another eight years in exile in the Kustanay Region of the Kazakh SSR. The mother, Alexandra Draganova, was deported into exile to the Omsk Region of the RSFSR, where she worked at various state enterprises in the Far North. On December 1, 1956, the Judicial Collegium for Criminal Cases of the Supreme Court of the Moldavian SSR closed the case against H. Draganov due to the absence of corpus delicti. In 1957, the Draganov spouses returned to Moldova and settled in the town of Novi Aneny.

Keywords: Gagauz, Draganovs, arrested June 13, 1941, Moldavian SSR, Ivdellag, exile, Kazakh SSR, Omsk Oblast

В 2025 г. исполнилось 105 лет со дня рождения выдающихся ученых, гагаузов по происхождению Бориса Драганова и Глеба Драган. Борис Драганов - ученый в области тепловой энергии, жил и работал в Украине, а его брат-близнец Глеб Драган стал ученым в области электроэнергетики в Румынии. Об их научной деятельности и больших достижениях в области технических наук написал в своих работах ученый-историк Степан Булгар. В этих работах также освещена биография ученых, но было мало сведений об их родителях. Было упомянуто, что они подверглись политических репрессиях в 1941 г. и были депортированы в Сибирь. Отец был осужден на 8 лет и отправлен в Ивдельлаг, а мать депортирована в пос.Березово на Урале [7, с.16-17].

Однако, судьба родителей братьев Драгановых была чрезвычайно драматической. Тут надо отдать должное Глебу Драган, который посвятил теме репрессий две книги. Причем первая его работа «Deportații. Tragedii basarabene» (Депортации. Бессарабские трагедии) считается в молдавской историографии истории репрессий одной из первых работ по этой теме. О репрессиях семьи Г.Драган рассказал и в свих интервью румынским СМИ. Напротив, Борис Драганов в интервью украинской журналистке Светлане Попазогловой в 2010 г.очень сдержанно коснулся этой темы. В Национальном архивном агентстве РМ хранится уголовное

дело их отца Драганова Харлампия Трифоновича, арестованного 13 июня 1941 г. и выжившего в Ивдельлаге. Меня заинтересовала его судьба, т.к. из этого лагеря спаслись только 1 из 10 бессарабцев, и он был одним из них. За что Драганов Х. Т. был осужден, сколько лет провел в заключении, как ему удалось выжить в ГУЛАГЕ, что произошло с его супругой в ссылке, какова их дальнейшая судьба, как судьба родителей повлияла на детей. Этим вопросам и посвящена данная статья.

Исследованные в процессе работы над статьей опубликованные и неопубликованные источники позволяют дополнить биографию известных ученых, а также раскрыть драму семьи Драгановых в самый тяжелый период их жизни

По признанию Глеба Драган его и брата называли в честь святых Бориса и Глеба, младших сыновей киевского князя Владимира, поминаемых 6 августа. При этом он иронически заметил, что он единственный Глеб во всей Румынии, к тому же создатель области высоковольтной техники [8]. Его брат Борис Драганов в своем интервью подчеркивал, что они были воспитаны в русской культуре. По его словам в семье всегда царила теплая и дружелюбная атмосфера. Несмотря на разлуку, они с братом были очень близки. И в трудное для них время приняли решение, что Глеб будет заботиться о сестре, а Борис о родителях [12, 13]. Эта близость чувствуется даже спустя многие годы. Так, в интервью румынской газете «Adevarul» в 2014 г. Глеб Драган подчеркнул, что его брат-близнец из Киева лучше него. Когда они были студентами, его оценки были немного лучше. Он считал, что Борис был более усердным, и он всегда старался дать ему понять, что он остается номером первым. С другой стороны, Глеб вспомнил о том, что при первой встрече спустя многие годы Борис сказал ему «Пожалуйста, забудь, что ты мой брат». Он принял просьбу брата во внимание, потому что его ситуация в тот момент была намного сложнее [6]. Действительно Борис Драганов открыто говорил в интервью в 2010 г. что он никогда не состоял ни в какой партии, потому что хотел заниматься наукой, а не политикой. Но ему всегда говорили, что он сын врага народа [13].

Б.Драганов в своем интервью С.Попазогловой рассказал о семье родителей. Отец его Драганов Харламбий Трифонович - гагауз, родом из с.Александровка (Саталык-Хаджи) Аккерманского уезда, мать которого была молдаванкой. У отца было четыре брата: Максим, Степан, Михаил, Георгий. Он с ними встречался до наступления голода в 1946 г., и уже тогда чувствовалось, что в селе нет того изобилия, что было раньше [12]. Мать братьев Драгановых Александра Спиридоновна была из Комрата, там жила ее семья. Ее отец был гагауз по фамилии Киор, а мать болгарка по фамилии Сибова. В семье была еще одна дочь Василиса, звали ее по домашнему Васена. Борис также навестил бабушку и тетю в Комрате в 1946 г. [12]. По сведениям С.Булгар дедушка по матери братьев Драгановых был родом из с. Кубей и звали его Киор Спиридон Федорович. Его супругой была Анна Киор. Их дочь Александра родилась в 1900 г. и окончила Комратскую женскую гимназию [7, с.15, 32].



Фото 1, 2. Борис Драганов с женой Долорес и съемочной группой программы «Ана TaraŃi». Киев, 2010 г. Фото из архива С.Попазогловой-Минчевой

Борис Драганов вспоминал, что родители работали учителями в селе Татар-Копчак, там и познакомились, а в августе 1919 г. поженились. 19 августа 1920 года в этом же селе у них родились близнецы — Борис и Глеб, а в 1922 году появилась на свет их сестра Валентина. С раннего детства братья проявляли интерес к математике и в свободное от учёбы время с увлечением решали задачи. Когда им было около четырёх с половиной лет, семья переехала в Комрат. Там они окончили начальную школу в 1931 году [12]. Позже семья перебралась в уездный город Бендеры. По показаниям двух родителей братьев Драгановых уехали из Комрата в 1939 г. [1, л. 40,53]. Там учились их сыновья, которые поступили в лицей имени Штефана чел Маре с математическим уклоном. В 1939 году они завершили обучение, окончив 12 классов с отличием и получив среднее образование. В том же году Борис и Глеб поступили в Политехнический университет города Тимишоара [8, с.271].

Проучившись один год в Тимишоаре, братья приехали на каникулы к родителям в г.Бендеры, где вскоре 28 июня 1940 г., как по всей Бессарабии, была установлена советская власть. Семья Драгановых осталась в СССР, и братьям надо было решать, что делать дальше. Они узнали, что в Кишинев приезжает специальная комиссия для отбора молодых людей в институты Одессы. Они прошли конкурс и поступили на первый курс Одесского политехнического института. 1 октября 1940 г. Борис и Глеб отправились в Одессу на учебу. Спустя 9 месяцев 16 июня 1941 г. они узнали, что их родители были депортированы в Сибирь [7, с.15-16]. Это трагическое событие разлучило всю семью Драгановых: сын Борис остался в СССР, а сын Глеб и дочь Валентина уехали в Румынию. Что на самом деле произошло с их родителями, братья Драгановы узнали только в 1957 г., когда вся семья встретилась.

Действительно, в Книге памяти жертв тоталитарного коммунизма, том I, изданной в 1999 г., среди репрессированных граждан г.Бендеры под № 79 указан Драганов Харлампий 1898 г.р. Там также содержится информация о том, что он был Примаром, обвинен в национализме и приговорен 8 годам каторги [3, с.108]. О дальнейшей судьбе депортированной семьи Драгановых мы узнаем из уголовного дела Драганова Харлампия Трифоновича, хранящегося в НАА, из интервью и публикаций братьев Драгановых, из книги Глеба Драган «Депортации. Бессарабские трагедии», изданной в 1992 г. в Бухаресте.

Депортация 12-13 июня 1941 г. в Молдавской ССР имела свои особенности. Арестовывали по списку всю семью и в сопровождении конвоя доставляли на ближайшую железнодорожную станцию. Там или на другой станции глав семей выводили и отправляли отдельным эшелонам. Семьи отправляли в ссылку только на основе справки НКГБ о том, что глава семьи подлежит аресту. [9, с.511, 515]. В книге Г.Драган подчеркивается, что депортация в южных уездах Бессарабии, вошедших в состав Украинской ССР, проходила по более мягкому сценарию. Большая часть семей не была разлучена [4, с. 55]

Так произошло и с семьей Драгановых. Арестовали Драганова Харлампия и его супругу Александру, детей дома не было. Их квартирант, капитан Дубинин сообщил 16 июня 1941 г. братьям, что их родители арестованы. Их сестра Валентина, которая находилась у бабушки в Комрате и братья избежали депортации, потому что их не было дома, но они были внесены в список [5].

Драганова Х.Т. арестовали на основании справки Бендерского уездного отдела НКГБ МССР, в которой было указано, что он был офицером царской, белой и румынской армий, активным членом Комитета кузистской партии и был назначен на пост Примара. Указанные данные не соответствовали действительности. Эта справка была составлена лишь на основании двух документов. Это Протокол допроса от 17 февраля 1941 г. свидетеля Маринова П.Д., уроженца Чадыр-Лунги, директора рынков г.Бендеры. Он сообщил сотрудникам НКВД, что знает Драганова Харлампия, что он является учителем народной школы и был членом национал-христианской партии. Также 6 июня 1941 г.Бендерским уездным государственным историческим архивом НКВД МССР была выдана справка о том, подпоручик Драганов Харлампий состоял членом «Союза офицеров запаса и в отставке» за 1934 г. [1, л.2]. Таким

образом, арестован был Драганов без санкции прокурора и при отсутствии достаточных к тому оснований.

Постановление об избрании меры пресечения, предъявление обвинения и анкета арестованного Драганова Х.Т. производились спустя 6 месяцев после даты фактического ареста – 24 декабря 1941 г в Ивдельлаге Свердловской области. Постановление было составлено следователем следственной группы НКВД УССР Свирским. В нем ему было предъявлено обвинение по статье 58 п.13 УК РСФСР (активная борьба против рабочего класса и революционного движения). В анкете содержится информация как об обвиняемом, так и об его супруге. Драганов Харлампий родился в 1898 г. в с.Саталык-Хаджи Аккерманского уезда в семье крестьянина-середняка. По национальности гагауз, образование среднее, окончил 2-классную учительскую школу. До ареста работал в начальной средней школе № 5 г.Бендеры. Супруга его Александра 1900 г.р. родилась в с. Кубей Кагульского уезда. В ходе допросов Драганов Х.Т. рассказал, что свою педагогическую деятельность начал в 1914 г. в возрасте 16 лет. Работал учителем начальной школы до 1916 г. Потом его мобилизовали в царскую армию. Он имел чин прапорщика после окончания Одесского пехотного училища [1, с. 1-8]. Его показания о службе в царской армии подтверждаются данными портала «Офицера РИА», где среди выпускников Одесского военного училища значится и Драганов Харлампий. По приказу Армии и Флоту от 1 июня 1917 г. по окончании училища он был произведен из юнкеров в прапорщики с зачислением по армейской пехоте [14].

Далее в ходе допросов Драганов сообщил следователю, что в конце 1917 г. демобилизовался как учитель народной школы и выехал на родину – в Бессарабию. С этого времени и до момента ареста 13 июня 1941 г. он занимался учительской деятельностью. В период 1918–1926 гг. учительствовал в с. Татар-Копчак. Затем семья переехала в г.Комрат. [1, с. 8, 24]. Согласно Ежегоднику начального образования в 1932–1933 учебном году в Комратской школе для мальчиков № 3 работал Харлампий Драганов, который имел педагогический стаж 19 лет и II дидактическую степень. Его супруга Александра Драганова преподавала в Комратской школе для девочек № 1, имела педагогический стаж 15 лет и была аттестована [2, с.626].

В своих показаниях Драганов Х.Т. настаивал на том, что в белой армии он не участвовал, в румынской армии не служил, но числился лейтенантом запаса. Он сообщил также, что на протяжении 12 лет состоял членом национал-царанистской партии Румынии (1926–1938), был ее активным деятелем, участвовал в конгрессах партии, проводил агитацию. От этой партии в 1929 г. он был избран Примаром г.Комрат и находился на этом посту два с половиной года (1929–1931). Также в 1937–1938 гг. он состоял членом Бендерского уездного комитета национал-царанистской партии. На Драганова Х.Т. было составлено новое Постановление о предъявлении обвинения от 8 февраля 1942 г. из-за изменения статьи обвинения. Он признал себя виновным в предъявленном ему обвинении по ст.54 – 4 УК РСФСР (враждебная по отношению к СССР деятельность). Тогда на Драганова Х.Т. было составлено обвинительное заключение, утвержденной начальником НКВД следственного отдела и зам.прокурора Свердловской области в апреле 1942 г. Согласно ему дело Драганова Х.Т. было вынесено на рассмотрение Особого Совещания при НКВД СССР. Рассмотрев обвинительное заключение, ОС при НКВД СССР 27 июня 1942 г. приговорило его за принадлежность к контрреволюционной партии к 8 годам ИТЛ с отбывтием наказания в Ивдельлаге [1, с.9-18].

В интервью румынской газете Adevărul Глеб Драган рассказал, что его родители были честными, порядочными, образованными людьми. Но из-за принадлежности отца к национал-царанистской партии и нахождения на посту Примара г.Комрат, семью депортировали. Отец «провел восемь лет в тюрьме в Ивделе, за Уралом, работая в лесу. Там у них не было имен: у каждого был номер. Например, его номер был 313. Мою мать депортировали в Березово.... Моя мать была очень сильной женщиной. Она пережила тяжелые времена: ее зарезали голодные молодые люди, укравшие ее еду, она упала с корабля в воду между льдинами, она жила одна, как могла. Она узнала, где мой отец, и отправила ему посылку с носками и

необходимыми вещами. Когда он понял, что моя мать жива и заботится о нем, он еще больше укрепился в своем сопротивлении лагерю. Это придало ему сил.... Помимо заботы, которую проявляла моя мать, у моего отца был еще один большой шанс. У него было особое качество: он не писал буквы, а рисовал их. У него был особый талант к каллиграфии. Русские выбрали его из числа депортированных, чтобы он писал некоторые их лозунги, как «Да здравствует СССР !», хотя он был антикоммунистом. Но так он выжил» [6].

Планом по депортации семей из МССР 12-13 июня 1941 г. было предусмотрено их размещение в Казахской ССР, Омской и Новосибирской областей РСФСР, но некоторые попадали и в другие регионы [9, с.511]. Согласно сведениям Управления НКВД от 10 сентября 1941 г. о расселении выселенных в Омскую область из Молдавской ССР там были размещены 6085 чел. в 41 районе области. В Березовском районе были размещены 230 чел, занятые на лесных работах и в сельском хозяйстве [11, с.174-176]. В их числе в этих суровых краях на крайнем Севере оказалась и Драганова Александра Спиридоновна. Поселок Березово на реке Северная Сосьва тогда был расположен в Омской области и находился на севере в Ханты-Мансийском национальном округе [10, с. 50].

Трагическое пребывание родителей в местах заключения нашло отражение в книге Глеба Драган «Депортации. Бессарабские трагедии». Эпиграфом к произведению стали слова Вергилия: «Душа содрогается при воспоминании». Эти строки точно передают эмоциональную атмосферу романа. Хотя книга является литературным произведением, в её основе лежат реальные события, которые отражены и в других источниках. Автор глубоко и проникновенно раскрывает страдания и драматизм, вызванные депортациями из Бессарабии в 1941 году. Роман посвящён травматическому опыту людей, насильственно выселенных из региона в период военного времени. Произведение исследует причины и обстоятельства принудительных депортаций населения Бессарабии, а также последствия, отразившиеся на судьбах людей в будущем. В книге подробно описана жизнь героев до и после высылки, показаны тяжёлые испытания, выпавшие на их долю, и глубокие раны, нанесённые семьям и целым общинам гагаузов, молдаван, болгар, евреев и др.

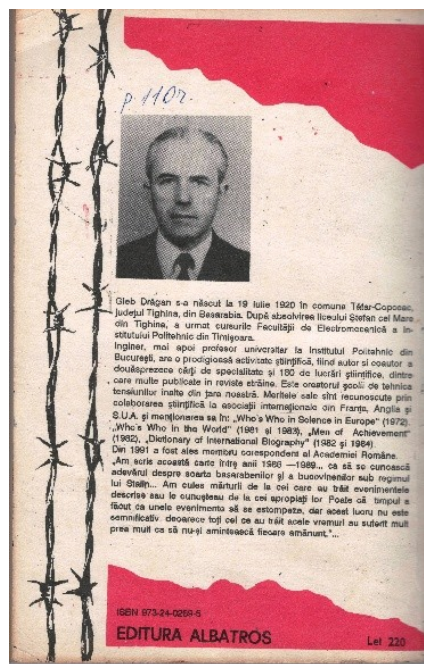
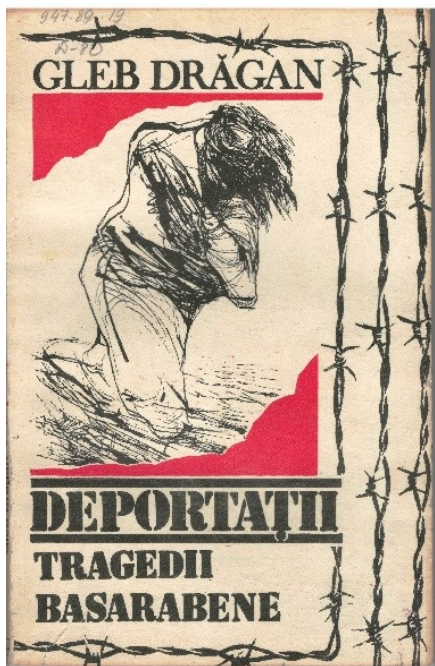


Фото3, 4. Обложка книги Г.Драган «Депортации. Бессарабские трагедии», изданной в Бухаресте в 1992 г.

Глеб Драган создаёт сложные, психологически достоверные образы, отражающие многообразие и трагическую сложность судеб жителей Бессарабии. В предисловии к изданию

1992 года автор подчёркивал, что описанные в книге события реальны, как и имена большинства персонажей, за редким исключением. В судьбах главных героев — Теодора и Анны Ламбу — отчётливо угадывается судьба его родителей, Харлампия и Александры Драгановых. Он изменил их имена в книге, а также придал больше трагизма их судьбе. По сюжету книги Анна Ламбу едет в Одессу, чтобы узнать об участии детей. Там она узнает, что сын и дочь умерли от тифа и дизентерии. Вскоре она получает сообщение, что ее муж Теодор Ламбу находится в ссылке в Кустанайской области. Она едет к нему, спустя некоторое время Теодор заболевает и умирает. Анна остается совсем одна и возвращается в Бессарабию. Но все остальные факты и события их биографии совпадают.

Книга раскрывает не только личные трагедии, но и солидарность и надежду, рождавшиеся перед лицом испытаний. Глеб Драган показывает, как люди находили в себе силы выстоять и сохранить человеческое достоинство, несмотря на страдания и унижения, которым они подвергались в лагере и в ссылке.

Ознакомившись с содержанием книги, понимаешь, какой ужас пришлось пережить Теодору в лагере, а Анне в ссылке. Теодор выжил не благодаря чуду или благоприятным обстоятельствам, а ценой невероятной внутренней борьбы и сопротивления лагерной жизни. На протяжении всего времени пути в лагерь его не покидало чувство вины: он считал, что семья пострадала из-за него, что все они были разлучены, а их дальнейшая судьба неизвестна. Эти мысли довели его до отчаяния и даже до намерения покончить с собой. В тот момент, когда он уже был готов сделать роковой шаг, в лесной избушке ему попались несколько листов, накрытых камнем. Это были страницы старой Библии с рассказом о страданиях Иова. Прочитанное стало для него спасением. С этого времени он стал обращаться к Богу и черпать в вере силы для жизни [4, сс. 66-67, 79-81].

Главными врагами заключённых в лагере были голод и холод — именно они уносили больше всего жизней, особенно зимой. Погибали и те, кто смирялся со своей участью и переставал бороться. Теодор усвоил жестокий урок лагерной жизни: здесь нужно молчать и делать вид, что ничего не замечаешь. Однако и среди заключённых встречались люди необыкновенной силы духа. Они оставались внутренне цельными даже в самые тяжёлые времена. Тихие, стойкие, негибкие, они пользовались наибольшим уважением среди заключённых [4, сс. 91-93].

Прототип Теодора — Харламбий Драганов — был именно таким человеком. Ценой невероятных усилий ему удалось выжить в Ивдельлаг, где он провёл семь самых страшных лет своей жизни. Срок наказания для него был сокращен на 11 месяцев «за хорошую и добросовестную работу». После освобождения из лагеря в 1948 году его отправили в «бессрочную ссылку» в Кустанайская область Казахской ССР. С 5 января 1949 г. он стал работать учителем начальных классов в Тарановской семилетней школе, а с 1 сентября 1951 г. преподавателем русского языка и литературы. В характеристике, подписанной заведующим Тарановским РОНО Кустанайской области, Драганов Х.Т. характеризуется как добросовестный опытный, квалифицированный педагог [1, лл. 34-36].

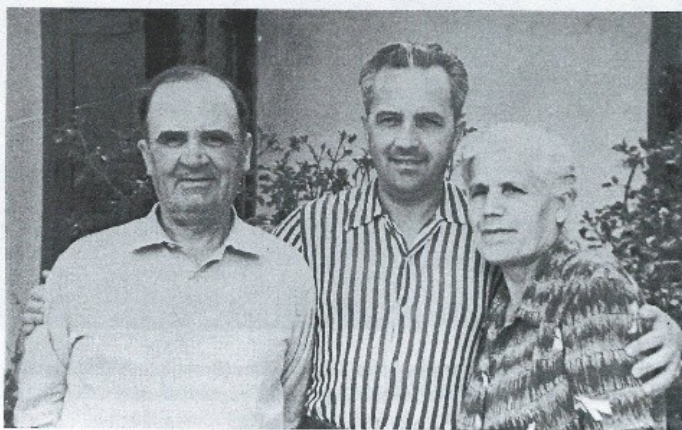
О судьбе матери братьев Драгановых было написано в молдавской газете Moldova Suverană от 8.03.2015 г. в статье посвященной юбилею братьев Драгановых под символическим названием «Судьбы, свершившиеся вопреки бурям истории». Драганова Александра Спиридоновна была депортирована в поселок Березово, в северную часть Уральских гор Омской области, затем работала в Салехарде и в других сибирских поселениях — Ханты-Мансийск, Тюмень. По словам сына Глеба, она пережила невообразимые испытания и чудом избежала смерти, сохранив огромное желание жить и воссоединиться со своей семьей. Выжила она также благодаря своему оптимизму и умению адаптироваться к условиям жизни. В некотором смысле она помогала и поддерживала мужа, узнавая, где он находится в заключении, и отправляя ему письма и, раз в полгода, продуктовые посылки [5]. Когда Харлампия Драганова отправили в ссылку в Казахстан, Александра поехала туда, чтобы находится рядом с мужем и помогать ему [7, с. 18].

Все эти события и места ссылки отражены в судьбе героини книги Г. Драган Анну Ламбу. С самого начала Анна испытывала большие трудности и всегда благодаря своему стойкому характеру преодолевала их. Когда женщин и детей привезли в Омск на железнодорожный вокзал, они просили воды. К Анне подошла женщина и тихо сказала ей, чтобы она не соглашалась на работу на рыбном заводе, т.к. она тяжелая особенно зимой. Когда ей предложили такую работу, она отказалась. Тогда начальник пригрозил, что её не будут кормить. В тяжёлых условиях она провела немало времени, пока случайно не узнала, что на завод требуется бухгалтер: прежний сотрудник ушёл на пенсию. Несмотря на отсутствие опыта, Анна разыскала бывшего бухгалтера и за двое суток освоила азы профессии. Вскоре она начала работать в бухгалтерии, где её ценили за ответственность и трудолюбие. Именно там она познакомилась с начальником Ивдельлага и попросила его сообщить ей о судьбе мужа. Позже она осмелилась передать ему посылку. Так Теодор узнал, что Анна жива, и это придало ему огромные силы [4, сс. 74-75, 83-84, 123-124].

Книга «Депортации. Бессарабские трагедии» — важное произведение для всех, кто интересуется современной историей Молдовы и судьбами людей в контексте трагических событий XX века. Автор не только подробно описывает хронологию депортаций 1941 года, но и размышляет о человеческой природе, мужестве и духовной стойкости. Это книга о необходимости сохранения исторической памяти и сочувственного понимания страданий жертв репрессий. Её необходимо издать в Молдове на румынском, русском и гагаузском языках, поскольку это одно из первых исследований в молдавской историографии, посвящённых депортации 1941 года и первая книга о судьбе гагаузов в лагере и ссылке.

После пяти лет нахождения в ссылке и через 13 лет со дня ареста 12 июня 1954 г. Драганов Х.Т. обращается в Генеральную Прокуратуру СССР с заявлением о снятии с него ссылки и предоставлении возможности выехать на Украину, где у него проживали родственники. Но ответа на это заявление он так и не получил. Тогда, спустя год 31 октября 1955 г. он обращается в Президиум Верховного Совета СССР с заявлением о снятии с него судимости. С аналогичной просьбой он обращается и в Генеральную Прокуратуру СССР. Не получив и на эти заявления ответ, Драганов Х.Т. 6 февраля 1956 г. повторно обращается в Президиум Верховного Совета СССР. В этом и других заявлениях он обоснованно ставит вопрос о законности применения к нему повторном наказания в виде ссылки за преступление, в котором его обвинили в 1941 г. Только тогда его дело было направлено на рассмотрение в КГБ МССР. Сотрудники этого ведомства допросили 6 свидетелей, повторно пересмотрели его дело, но вынесли заключение, что Драганов Х.Т. был осужден обоснованно. Но это дело уже находилось и в ведении прокуратуры. Поэтому Генеральная прокуратура СССР вынесла свое решение, которое направило в Судебную коллегия по уголовным делам Верховного Суда МССР. Этот Суд 1 декабря 1956 г. вынес следующее решение. «Протест Генерального Прокурора СССР удовлетворить. Постановление ОС при НКВД СССР от 27 июня 1942 г. в отношении Драганова Х.Т. отменить и дело на него производством прекратить за отсутствием в его действиях состава преступления» [1, лл. 24-25, 34-35, 39-40, 84-93].

Спустя пятнадцать лет после ареста Драганова Х.Т., справедливость восторжествовала - он был полностью оправдан. Получив судебное решение в 1957 г., супруги Драгановы вернулись в Молдавию и обосновались в г. Новые Анены. В том же году состоялась их долгожданная встреча с детьми [7, сс. 28, 38]. В последующие годы контакты с семьёй поддерживались регулярно, однако возраст давал о себе знать. В 1981 г. родители переехали в Киев к сыну Борису. Харлампий Драганов ушел из жизни в 1984 г., его супруга Александра – в 1993 г. [5]. Так завершился земной путь удивительных и мужественных людей - героев своего времени, которые преодолев тяжелейшие испытания, сумели вернуться к полноценной жизни и вновь обрести семью. В том же духе они воспитали и своих детей. Несмотря на драматические события, связанные с депортацией родителей, братья Драгановы смогли реализовать себя в науке и состоялись как учёные.



В.Н. Draganov ana-boba erindă musaafirliktă. Aneniy Noy kas, Moldaviya, 1961 y. sentâbrinin 2-si (В.Н. Draganovun arhivindân)

Б. Х. Драганов в гостях у родителей в г. Новые Анены в Молдавии.
2 сентября 1961 г. (из архива Б. Х. Драганова)

38

Фото 5 Карта Омской области и ХМАО

Фото 6 из книги С.Булгар, 2008 г.

Список сокращений

- ГУЛАГ – Главное управление лагерей
- ИТЛ – исправительно-трудовой лагерь
- КГБ – Комитет государственной безопасности
- МССР – Молдавская советская социалистическая республика
- НАА – Национальное архивное агентство
- НКВД – Народный комиссариат внутренних дел
- НКГБ – Народный комиссариат государственной безопасности
- ОС - Особое Совещание
- РСФСР – Российская советская федеративная социалистическая республика
- РИА – Российская императорская армия
- РОНО – районный отдел народного образования
- СМ - Совет Министров
- СССР – Союз советских социалистических республик
- УССР – Украинская советская социалистическая республика



Библиография:

1. ANA (Agenția Națională a Arhivelor Republica Moldova) F. 3401, inv. 1, d. 3119
2. Anuarul învățământului primar. București, 1933
3. Cartea Memoriei. Catalog al victimelor totalitarismului comunist. coord. și red.șt. Elena Postică. Vol. I. Chișinău: Știința, 1999. 465 p.
4. Drăgan Gleb. Deportării. Tragedii basarabene. București: Albatros, 1992. 211 p.
5. Fratii gemeni Gleb Dragan si Boris Draganov – destine implinite in pofida vitregiilor istoriei. https://moldova-suverana.md/article/fratii-gemeni-gleb-dragan-si-boris-draganov-destine-implinite-in-pofida-vitregiilor-istoriei_11595 (Дата обращения 27.01.2026)
6. INTERVUI. Academician Gleb Drăgan, 94 de ani: „Fratele meu geamăn de la Kiev e mai bun decât mine“ .<https://adevarul.ro/stil-de-viata/cultura/academician-gleb-dragan-94-de-ani-fratele-meu-1518966.html> (Дата обращения 27.01.2026)
7. Булгар Степан. Гагаузы Борис Драганов и Глеб Драган – выдающиеся ученые XX в. Комрат: НИЦ Гагаузии им.М.В.Маруневич, 2018. 100 с.
8. Булгар Степан. 100 гагаузов – деятели культуры и науки. Выдающиеся личности в истории XIX–XX вв. Книга 1. Комрат: Lexon-Prim, 2025. 550 с.
9. Капанжи Светлана. Первая массовая депортация гагаузских семей 12-13 июня 1941 г. с территории МССР в документах и воспоминаниях // *Международная научно-практическая конференция «Наука, образование, культура», посвященная 34-ой годовщине Комратского государственного университета. Сборник статей. Том 3.* 2025. Комрат: А&V Poligraf, 663 с.
10. Малый атлас СССР. Москва: Фабрика № 2 Главного управления геодезии и картографии при Совете Министров СССР, 1973. 80 с.
11. Пасат Валерий. Трудные страницы истории Молдовы 1940–1950 гг. Москва: Терра, 1994. 800 с.
12. Интервью Світланы Попазогловой с Борисом Драгановым в Программе «Ана Tарafi», часть 1. Киев.2010, продолжительность 28,19 мин. <https://www.youtube.com/watch?v=mgVKKZVjNEk&t=2s> (Дата обращения 7.02.2026).
13. Интервью Світланы Попазогловой с Борисом Драгановым в Программе «Ана Tарafi», часть 2. Киев.2010, продолжительность 28,03 мин. https://www.youtube.com/watch?v=xVh_Mpn1FxY&t=11s&pp=ygUf0KHQstC10YLQu9Cw0L3QsCDQnNC40L3Rh9C10LLQsA%3D%3D (Дата обращения 7.02.2026).
14. Портал «Офицера РИА» <https://ria1914.info/index.php?title=Одесское> военное училище. (Дата обращения 28.01.2026).

УДК 395(=512.165)

«EL ÖRMÄK» - ОБРЯД ЦЕЛОВАНИЯ РУКИ У ГАГАУЗОВ

Капаклы Мария Ивановна (М. Мержанка)
Музеограф НГИЭМ им. Д. Кара Чобана

“Biz gezärdik senselelerdä,
El öpärdik her bir köşedä,
Sän – kolaçlan biyâz boşçada,
Bän – şaraplan eşil şişedä.”

D. Kara Çoban

“... По пути в гости к родственникам,
на каждом перекрёстке
целовали всем руку.
Ты с калачом в белом узелке,
я с вином в зелёной бутылке».
Д. Кара Чобан

Abstract. In this article, the author reveals the essence and elements of the Gagauz hand-kissing ritual. This tradition was observed in various life situations and celebrations and served as a demonstration of reverence and respectful relationships among people in society.

Key words: Orthodox faith, customs, rituals, hand kissing, Gagauz people, khoru, ceremonies, groom, bride, D. Kara Choban.

Поцелуй как сакральный акт существует чуть ли не с Адамовых времен. Жива ещё традиция целовать священные предметы. Чаше верующие лишь слегка прикасаются к ним пальцами, которые затем и целуют. Отсюда происходит христианский обычай целовать Евангелие, святые мощи и иконы.

В библейские времена целование было обычной формой почтительного приветствия, особенно целование руки. Чтобы сделать это, надо было склониться к руке другого человека, поцеловать ее и провести ею по своему лбу. Целование, как символ любви и уважения, было воспринято и ранними христианами.

Целуются люди в православном храме. Духовенство — в алтаре (в оба плеча, как принято на Востоке), миряне — троекратно в щеки во время пения Символа Веры.

Целование руки священника — трансформированный древний знак почитания родителей.

Собственно, с поцелуя начинается и им же кончается жизнь христианина: при крещении младенца подносят к алтарной иконе, при отпевании — живые отдают усопшему «последнее целование».

Поцелуй приветствия был усвоен и первыми последователями Христа, причем они вложили в него новый смысл. Поцелуй стал рассматриваться христианами как символ взаимной любви и единения последователей Христа.

В то же время поцелуй приобрел семантическую двойственность, характерную в целом для основных символов христианства: Иуда римским воинам указал на Христа, поцеловав его в губы, в связи с чем, поцелуй стал не только символом духовной любви и братства, но и их прямой противоположности — предательства и коварства («Иудин поцелуй»).

Кисть человеческой руки – ладонь с пятью пальцами – со времён палеолита стала одним из более распространённых знаков.

И конкретно поэтому, что рука стала эмблемой божества, появился обряд целования руки священника, а потом и обычай целования руки даме, который, согласно преданию, сохранился с рыцарских времен.

В одном из сборников обычаев, появившемся в начале XIII-ого века, говорилось, что необходимо целовать руку, дающего вам какую-то вещь, либо пищу, к примеру хлеб. Поцелуй рук, ног либо одежды выражал почтение, либо благодарность. С мыслью: «Да не оскудеет рука дающего».

В до средневековые времена руку целовали мужчинам, причем мужчинам более знатным по положению - представителям церкви или власти, раб целовал руку хозяина. А хозяевами, владельцами были в основном мужчины. Вассал целовал руку господина. Раб и слуга – руку хозяина. Жена – руку мужа.

А целовать руку женщине начали в Средневековой Европе, во времена увлечения культом Прекрасной Дамы. В таком действии был глубокий смысл: целованием руки мужчина выражал восхищение, как бы ставил себя на ступень ниже. Поцелуй в щеку, в губы или объятия были недопустимы на людях.

Е многих восточных народов целуют руки взрослым и пожилым людям. Дети целуют руки своим родителям, даже если родителям 20-25 лет. В старину жена целовала руки мужу.

В нынешние времена жест поцелуев в руку является несколько старомодным, но от этого еще более романтичным. В прошлые времена это был формальный поцелуй для приветствия дамы – поцелуй внешней стороны руки. Но сейчас он может означать внимание, ухаживание, или даже обожание, большее, чем любовь.

Немаловажную роль в отношениях людей имеет поцелуй в лоб.

Лоб — это один из энергетических центров человека. Если умело воздействовать на центр, то можно получить положительный результат. Целуйте и вкладывайте программу, мысли о своей любви, все свои уважения к человеку и надежды на светлое и радостное будущее счастье.

Поцелуй в лоб - поцелуй покровителя, выражение заботы. Чаще всего мужчины целуют любимых женщин в лоб, когда жалеют.

Мировая православная культура родственных народов проникала в среду определенного народа и становилась целым пластом его духовной жизни в форме обрядов и обычаев.

Общеизвестно, что гагаузы – тюркский народ с православной верой. И, переходя конкретно к обычаям целования руки у гагаузского народа, отметим, что за сотни лет и его культура впитала в себя обычаи множества *народов*.

Это говорит о том, что народ жил компактно, ревностно оберегая себя от ассимиляции, но не изолированно от мировой культуры, общепринятых православных традиций и сообразно своему менталитету перенял и приобщил их к своей культуре.

Неписанные законы межличностных отношений в среде народа незримо ощущаются и переходят от поколения к поколению.

В общественных местах: в магазине, на улице, в больнице целование руки или отказ подавать руку на поцелуй – это показатель почитания, уважения или неуважения между здоровыми, приветствующими друг друга персонами («севиндим, елими өптү», «елими биле өпмеди», «вермеди елини өпмәй»).

Это особо наблюдалось при встречах, на сельских воскресных танцах (*хору*), на посиделках (*дернектә*).

На случай целования её руки детьми или молодыми людьми, женщины, в особенности пожилые, в потайном кармане нижнего платья (*алтынкы фистан*) имели всегда сладости: кусковой сахар, конфеты, бублики домашнего печения. Позже сладости сменили монетами или мелкими бумажными деньгами.

Необязательное нежелательное появление пожилых людей на каких-либо церемониях часто воспринималось, как нарочитое предоставление руки для поцелуя («гелди елини өптүрмәй»).

Иногда на предложение поцеловать руку была реакция как нарочитое показное нежелание подавать руку для поцелуя («Саа ол, ама не, кәр елими өпмәй ми ләйзым»)

По неписаному закону вежливости при приветствии или просьбе «прощения» друг у друга последним целовать руку должен младший. Происходит это так: при встрече младший первый целует старшему руку, но, если в ответ он целует руку младшего, то, тот должен повторно поцеловать руку старшего.

У гагаузов нежность, чувственность чаще скрыта, и особо не выражается.

Что касается целования в губы, то оно считалось даже между женщинами странным, неприличным, предосудительным и греховным. Мотивируется это тем, что Иуда предал спасителя целованием в губы.

Но, зато у нашего народа чрезвычайно распространен обычай целования руки. Так если в дом приходит гость хотя бы и молодой, но женатый, то все холостые парни в доме, девушки и дети без исключения целуют его руку. Если же гость холостой, то руку его целуют только маленькие дети, а он целует руку у всех, кто старших его.

Соответственно родству между гагаузами и их взаимной титуловке устанавливаются и правила обращения между ними при встречах. Так, равный с равным подают друг другу правую руку, при чём мужчины должны первые подать руку женщине. Исключение составляет только тот случай, когда парень приходит к девушке в её дом. Тогда уж она протягивает ему руку.

На улице один у других рук не целуют, за исключением руки крёстного отца и крёстной матери. Крестник должен целовать руку, где бы он их ни встретил. Если встреча произошла в поле, на работе, то крестник должен оставить работу и подойти к руке крестных.

Между гагаузами, как в домах, так и на улице, кроме рукопожатий и целований рук, существует множество выработанных раз и навсегда обязательных для всех приветственных правил, различных на разные случаи: вставание при появлении постороннего старшего человека.

Шапку при встречах не поднимают, разве только тогда, когда встречающиеся находятся друг от друга на таком расстоянии, что голос их не долетает, тогда они подают друг другу сигналы, сниманием шапки и подниманием её вверх.

В общественном и семейном положении гагаузской женщины ещё много чисто восточного. Общепринятый обычай, чтобы женщина не могла себе позволить перейти дорогу старшим себя людям и мужчине, даже если это мальчик. Даже самая почётная и пожилая женщина останавливается и пережидает, пока мужчина не перейдёт дорогу.

Этнограф Валентин Мошков пишет, что в более ранний период у гагаузов существовал довольно редкий случай целования **коленей и подошвы** сапога. Этот обряд чаще всего происходил на свадебных церемониях и празднествах.

Запястья рук (**билек**) отличаются особой чувствительностью. Касание этой точки удобно тем, что делать это можно в любом месте, даже в присутствии других людей. Запястья чаще всего оголены и прикосновения к ним не считаются чем-то интимным.

Во времена Пушкина женское запястье было источником мужской мечты и вдохновения.

Совсем обратное наблюдается у гагаузов: православная гагаузская женщина не позволяла держать себя за запястья. Рукава платья и другой одежды у гагаузки были такой длины, чтобы запястья были закрыты от чужого взгляда. Манжеты часто были на резинке, чтобы рукав не скатывался и не открывал запястье.

Считается, если целуют запястье, то это уже сексуальность и откровенность. Кроме того, по мнению психологов, этот жест может обозначать намерение подчинить партнера себе.

У нашего народа распространен обряд: раздавать угощение (**ўлештирмăк**) за чье-либо здоровье или поминание усопших, к примеру, на день святой Варвары раздаётся обрядовая лепёшка, намазанная мёдом (**баллы пита**).



На день 40—ка мучеников (**кырк айоз**) угощение обрядовым хлебом в форме восьмёрки (**символ знака бесконечности**) и т.д., при этом, с почтением целуется хлеб и рука дающего.



Самым важным днём Масленицы является Прощеное воскресенье, которое включает в себя обычай коллективного раскаяния (**Прост олмак**). По обычаю, в этот день полагается навести родителей, старших родственников, кумовьев и соседей, у которых просят прощения, целуя руку. После совершения обряда раскаяния, гости одариваются горячей свечой и варёным яйцом, при получении которых тоже целуют дающую руку.

Обряд крещения сопровождается целованием руки кумы и пожилых гостей. Покрестив ребёнка, кума и повивальная бабка несут его домой, и передают матери при зажжённых свечах через порог, на который клали сито вверх дном. При этом желают ребёнку быть здоровым, счастливым, долго жить и приговаривают: «Неверным приняли, христианином вернули» (чыфыт алдым, христиан гетирдим). Мать берёт ребенка, ступив на кусок железа, и, трижды поклонившись, **целует руки** крестной и лобик ребёнка. Войдя в комнату, она кладёт дитя на застланную овечью шкуру или полушубок.

У гагаузов, после крещения в церкви, вечером, в доме у виновницы торжества собираются женщины на обряд «**ушаа мирудан чыкармаа**», во время которого крёстная купает ребенка при зажженных свечах по углам корыта. После чего, завернув ребёнка во все ею принесённые пелёнки, одеяльца (**пляна, кундак**), дает дитя матери. Прежде чем взять ребёнка, молодая мама, после трёхразового преклонения колен перед иконой, целует крёстной руку.

Свадьба у гагаузов тянется не одну неделю и богата обрядовыми действиями. Черета свадебных обрядов начинается со сватовства «**дүнүржүлүк**» и сговора «**гóда**», при положительном исходе которых происходит «**рукобитие**» и обоюдное «**целование**» рук между родственниками жениха и невесты.

Емиш (изюм) – так называется следующая за сговором или заручинами часть свадебного обряда, совершающаяся через одну или две недели после сговора. Этот обычай сопровождается угощением изюмом «**емиш**». После того, как невесту наряжают в «**емиш фистаны**» - платье для проведения церемонии сговора, невесте завязывают новый платок с пришитой к уголку позолоченной монистой. Этот платок она носит до свадьбы. Невеста угощает вином всех присутствующих, а они дают ей монеты, при этом, невеста целует каждому руку, не исключая самых маленьких участников торжества. (Этот обычай повторяется при плетении косы и одевании невесты в свадебный наряд).

Во время обряда приглашения на свадьбу «деверь» подаёт «**чотру**» с вином (специальный декоративно украшенный деревянный сосуд) приглашаемому и происходит обряд целования руки.

Обряд прощания с родными «**прост олмак**» является одним из эмоциональных моментов свадьбы. Он совершается перед отправлением молодых на венчание. Молодые, каждый у себя дома, перед родителями становится на колени и, перекрестившись, целуют им руки и колени, просят прощения и благословения на брак. Родители, крестясь, желают молодым счастья и целуют их в щёку. С близкими родственниками молодые прощаются стоя, но также целуют им руки. После прощания жених угощает присутствующих вином.

Невеста прощается со своими родителями и родственниками после того, как её нарядили к венцу. Во время этого обряда исполняются грустные мелодии «**ааламак хавасы**».

Невеста при прощании целует руку каждому в доме без различия пола и возраста, таким образом, выражает признаки почтения и унижения.

После свадьбы новобрачные, в течение определённого времени, ходили в гости к родственникам. По дороге встречающимся односельчанам целовали руку. В доме родственников всем также оказывали почитание целованием руки.

В первое время невеста в новом для неё доме по утрам целует руку свёкру, свекрови и всем членам семьи.

Эти моменты удачно показаны Д. Кара Чобаном в фильме «Свадебный обряд», снятом им в шестидесятые годы XX века. Здесь же видим передачу подарков, калачей, сопровождающихся целованием подарков, обрядового хлеба и рук друг друга.



«Обычаи родимой стороны,
О, как я горд, что тоже к вам причастен.
Вы среди зла и горя рождены
Людской неистребимой верой в счастье».

Д. Кара Чобан

В некоторых домах, где проживали несколько поколений: дедушка с бабушкой, родители, дети, внуки, можно наблюдать уважительное отношение друг к другу, сопровождающееся целованием руки.

Найдется немало людей, уважающих своих родителей, которые часто искренне целуют руку матери и отцу, чтобы выразить свою благодарность, уважение и любовь. В былые времена так поступали не задумываясь.

Хотя, целование руки, как таковое, не означает унижения, но сегодня поцелуй руки чаще считается старомодным поступком.

В современном обществе мужчины перестали целовать руки своим избранницам, а если это и делают, то шутя, привлекая всеобщее внимание. Этот жест утратил свою значимость, и все чаще и чаще вызывает усмешку. Да и современные женщины не привыкли принимать в свой адрес подобные знаки внимания. Так что, сегодня можно сильно удивиться, если увидеть, как мужчина целует руки женщине.

Сейчас все упростилось, молодые люди охотно целуют при встрече своих друзей в щёку, обнимают их, даже если не слишком близко знакомы. Ну и тренд на равноправие, возможно, сделал свое дело в "устаревании" такого жеста, как поцелуй руки при встрече или знакомстве.

Библиография.

1. Мошков В.А. «Гагаузы Бендерского уезда». Кишинёв. 2004 г.
2. Курогло С.С. «Семейная обрядность гагаузов». Кишинёв. «Штиинца». 1980 г.
3. Курогло С.С., Маруневич М.В. «Социалистические преобразования в быту и культуре гагаузского населения МССР». Кишинёв. «Штиинца». 1983 г.
4. Маруневич М.В. «Материальная культура гагаузов». Кишинёв. «Штиинца». 1988 г.
5. Квилинкова Е.Н. «Традиционная духовная культура гагаузов: этнорегиональные особенности». Кишинёв. «Business-Elita». 2007 г.

УДК 94(450) «15»:929

ОТ ТРИУМФА К ОСТРАКИЗМУ: НИККОЛО МАКИАВЕЛЛИ – ДИПЛОМАТ ФЛОРЕНЦИИ (1509-1512)

Павлов Кирилл

аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет, Институт истории

г. Санкт-Петербург, Россия

e-mail: Kir2014Sch603@gmail.com

orcid id: 0009-0008-7779-3631

Abstract. In the work of the Florentine diplomat, thinker, writer and historian of the Italian Wars of 1494-1559, Niccolò Machiavelli (1469-1527), various aspects have been studied with varying degrees of thoroughness. However, certain episodes of Machiavelli's biography in the service of the Florentine Republic, as secretary of the Ten of Liberty (*Dieci di Liberta*) from 1498 to 1512—the body responsible for formulating and implementing diplomatic decisions in the Tuscan city-state—have not been examined in depth. Therefore, the aim of this study will be to substantively analyze the years 1509–1512 in the Machiavellian political practice—a period that became for Niccolò Machiavelli something of a "point of no return". Such an examination is impossible without a brief preliminary commentary on the structure of the Italian Wars during this period, as well as the problems facing Florence in the pan-Italian conflict, which Machiavelli the political practitioner witnessed and attempted to resolve.

Keywords: Italian Wars, Machiavelli, Florence, Pisa, diplomacy.

Итальянские войны 1494-1559 гг. в истории международных отношений в Европе явились тем периодом, который классик итальянской историографии П. Пьери назвал «великим кризисом конца XV столетия, последовавшим в особенно деликатный момент» [13, Р. 175]. Разделяя точку зрения Пьери, отметим деликатность подобного момента, прежде всего, для итальянской политической истории: одной из ключевых причин войн на Апеннинах явился неразрешенный внутренними усилиями параллельный кризис власти в трех крупнейших городах-государствах Италии в начале 1490-х гг. – Флорентийской республике, Миланском герцогстве и Неаполитанском королевстве [3, С. 162-163]. Вторжение короля Франции Карла VIII Валуа (1483-1498) в пребывавший без наследника Неаполь в 1494 г. под предлогом реставрации т.н. «анжуйского наследия» французского королевского дома стало «срывом ведшегося в то же время деликатного процесса урегулирования» между городами-государствами Италии [13, Р. 202]. В результате французской экспансии, почти все весомые

политические силы внутри Апеннин вынуждены были вовлекаться в новую военно-дипломатическую структуру, модифицировавшуюся во многом на ходу собственного становления.

Основная проблема структуры итальянского военно-дипломатического кризиса 1494-1559 гг. и его затяжной продолжительности, с нашей точки зрения, заключалась в том, что внутри трех главных «болевых точек» политической системы самой Италии к 1494 г. – Флоренции, Милана и Неаполя – смыкались также интересы трех крупнейших держав-гегемонов континентальной Европы того периода – Франции, Испании и Империи Габсбургов [3, С. 162-164]. Так, Неаполитанское королевство, столкнувшееся с кризисом престолонаследия и оказавшееся к 1494 г. фактически «ничейным», более полувека управлялось ветвью Арагонской династии испанского правящего дома, но имело и опыт французского владения анжуйской линией дома Валуа [3, С. 162]. В свою очередь, Миланское герцогство традиционно придерживалось ориентации на Империю Габсбургов, более того – как указывает современная итальянская исследовательница истории международных отношений И. Лаццарини, герцоги Милана даже не считались законными правителями своего города на европейской арене, если не получали инвеституру германского императора [10, Р. 17]. Тогда как новый правитель города, одиозный узурпатор Лодовико Моро, в условиях непризнания собственного статуса герцога Милана большинством международных элит своего времени, по справедливому наблюдению современного американского историка Дж. Ганье, сделал неожиданный «гамбит» и поддержал французское вторжение в расчете на поддержку Карлом узаконения его власти [8, Р. 78]. Наконец, исторически франкофильская, ввиду выгодной торговли с французами, Флоренция после смерти знаменитого правителя Лоренцо Медичи Великолепного (1469-1492) в лице его наследника Пьеро II (1492-1494) совершенно непредсказуемо для всех сторон итальянского конфликта в его стартовой фазе кратковременно заняла испанскую сторону. Это произошло ввиду личного устремления молодого правителя, по ироничному замечанию Пьери, продиктованному «охотой Медичи к трансформации порядков города таким образом, чтобы они как будто бы говорили на их языке» [13, Р. 167]. Соответственно, все выше перечисленные стороны оказались в войнах на Апеннингах перед лицом серьезных угроз собственному положению в итальянской политической системе и понесли потери – для флорентинцев таковые, пожалуй, стали наиболее болезненными.

Осенью 1494 г. против власти Флоренции успешно восстала Пиза – порт на реке Арно, обеспечивавший тосканской республике беспрепятственный выход к Лигурийскому морю и внушительное место в системе морской торговли городов-государств Апеннин, обоюдно выгодное флорентийским грандам и пополам [11, Р. 21-22]. Британские историки Итальянских войн М. Маллетт и К. Шоу указывают на интересный нюанс вокруг факта мятежа: инспирированное соучастием крупнейшей морской республики Италии – Венецией – выступление пизанцев было встречено флорентинцами как повод уже к внутреннему восстанию и изгнанию в ноябре 1494 г. из города Пьеро Медичи [11, Р. 21-22]. После некоторого периода в «вакууме власти», в городе установился полностью про-французский режим доминиканского монаха Джироламо Савонаролы (1494-1498). Однако демократические реформы фра Джироламо, направленные преимущественно на экономию средств города после значительных трат медичейского режима [13, Р. 106], не привели ни к процветанию внутри города, ни к сколь бы то ни было существенным военно-дипломатическим успехам. В мае 1498 г. Савонарола был казнен, и во Флоренции наступил этап новой политической трансформации в условиях Итальянских войн – т.н. «паритетное правительство» Пьеро Содерини, опиравшееся на курс вооруженного нейтралитета, равновесный диалог с Францией в рамках действовавшего с 1502 г. оборонительного союза и ставившее своей целью возврат Флоренции территории Пизы.

Сам Содерини, как упоминал впоследствии его крупнейший биограф, аббат второй половины XVI в. Сильвано Рацци, использовал заключение союза с королем Франции

Людовиком XII Валуа (1498-1515) для упрочения личной власти до пожизненного правления городом, став «вечным гонфалоньером» (*gonfaloniere perpetuo*) [16, Р. 38-39]. Появление самой должности пожизненного правителя, по меньшей мере, спорной в условиях республиканских начал флорентийской государственности, однако, преподносится Рацци как «...введенной при всеобщем согласии всех граждан» [16, Р. 38], а фигуры Пьеро Содерини, утвержденного в этой должности – как прошедшего несколько кругов отбора на голосованиях флорентийских политических советов [16, Р. 39]. Ключевой же причиной введения подобного поста Рацци обозначил стремление флорентинцев противостоять некой «конфедерации поддержки пизанцев», в состав которой он включал Геную, а также – папство в лице авантюриста и кондотьера на службе понтифика Александра VI (1492-1503), герцога Валентинуа Чезаре Борджиа [16, Р. 30-31]. Из служебной документации Никколо Макиавелли, секретаря ответственного за внешнюю политику Флоренции Совета Десяти и одного из главных действующих лиц флорентийской дипломатии эпохи гонфалоньерата Содерини, нам неизвестно о существовании подобной конфедерации, однако известно о всеобъемлющей активности самих флорентинцев в разрешении проблемы возврата Пизы [12, Р. 1018-1037]. Так, только за период 1499-1502 гг. флорентинцами было предпринято, по меньшей мере, три полноценные кампании против Пизы, опиравшиеся как на привлечение наемных войск [12, Р. 1018; Р. 1022-1023], так и на инженерно-фортификационный проект превращения реки Арно в судоходную с тем, чтобы перерезать пизанцам пути водной коммуникации [12, Р. 1035-1037]. Однако ни одна из них не увенчалась успехом, и некоторое время спустя для реализации цели взятия Пизы руководством Флоренции был предпринят принципиально новый шаг – создание в тосканской республике народного ополчения (*Militia*), руководить которым, посредством создания Комиссии Девяти, было доверено Никколо Макиавелли. Секретарь флорентийской дипломатии в 1506 г. написал для создававшегося ополчения и устав (*Ordinanza*) с сопроводительной документацией по вопросам системы снабжения [12, Р. 37-47]. Несмотря на чрезвычайный характер и военную направленность *Ordinanza* Макиавелли, этому документу присуща высокая гуманистическая этика: так, в тексте устава ополчения и сопроводительных к нему документов трижды упоминается понятие «доблесть» (*virtù*) как категория регулирования действий солдат [12, Р. 41; Р. 45; Р. 47]. Общая обстановка в Итальянских войнах, однако, складывалась таким образом, что новый проект флорентинцев оказался сопряжен с риском перехода их военного участия на новый уровень – вооруженного выступления не против Пизы, а против Венеции.

Крупнейшая морская республика Италии к рубежу 1508-1509 гг. оказалась вынуждена противостоять союзу Франции с германским императором Максимилианом I Габсбургом (1493-1519), каковой был в декабре 1508 г. в рамках договора о создании Камбрейской лиги поддержан также Испанией и папством [3, С. 164-165]. Причиной подобному решению стало, для папства - расширение Венецией в результате военно-дипломатической активности своих итальянских владений за счет почти всех территорий Романьи, до 1503 г. де-факто временно бывших под властью Чезаре Борджиа, а де-юре – включенных в папский домен, а для Франции – взятие теми же венецианцами прибрежных районов Апулии [3, С. 164-165]. Кроме того, по упоминанию младшего современника и соотечественника Макиавелли, автора знаменитой «Истории Италии» (*Storia d'Italia*) Франческо Гвиччардини, венецианцы также продвинулись на Севере Апеннин и заняли Кремону [6, Р. 424]. Это обстоятельство настроило против них Империю, ведь Кремона, по словам венецианского дипломата Маркьонне Тревизана, речь которого сенату Республики Св. Марка воспроизведена Гвиччардини в «Истории Италии», «...включена в область имперской юрисдикции» [6, Р. 424]. Для Испании прямого конфликта экспансивных интересов с Венецией на тот момент войн на Апеннингах возникнуть не могло, однако арагонская монархия вступила в Камбрейскую лигу, исходя из условий действовавшего с 1505 г. союза с Францией [11, Р. 80]. Присоединилась ли нейтральная Флорентийская республика к общеевропейскому проекту устранения Венеции?

Как отмечает современный американский историк деятельности Макиавелли Н. Каппони, республике удалось сохранить привычный для себя нейтралитет, но весьма внушительной ценой: Флоренция, по сути, вынуждена была откупаться от вступления в Камбрейскую лигу, выплатив странам – организаторам лиги общую ссуду в 100 тыс. дукатов, получив тем самым одновременно и свободу действия в отношении пизанской кампании [1, С. 163]. Секретарь флорентийской дипломатии, Никколо Макиавелли высказывает истинное негодование в адрес Лиги, заставившей Флоренцию платить за право возврата Пизы, описывая данный эпизод в своей поэме «Десятилетия» (*Decennali*) следующим образом: «Так что, желая совершить определенный подвиг, стало нужно каждому нечестивцу заткнуть рот, который он держал открытым» [12, Р. 953]. Тем не менее, он подчеркнул важность отведения войны с Венецией от Флорентийской республики как угрозы приоритетному пизанскому предприятию, упомянув, что Камбрейская лига не смогла лишить Венецию политической самостоятельности: «Я не мог бы вам сказать, как скоро после поражения венецианцев их государство исчезло» [12, Р. 954]. Уважительная оценка Макиавелли-дипломата к венецианской политике «сдержек и противовесов», позволявшей Республике Св. Марка определенное время пребывать в войнах на Апеннинах в наиболее выгодном из всех итальянских городов-государств положении, сочетаемая им с признанием ее военной несостоятельности в столкновении с силами Камбрейской лиги, впоследствии будет выражена в следующем фрагменте его сочинения «О военном искусстве»: «Венецианцы основали бы новую всемирную монархию, если бы они проявили в своем военном устройстве такую же государственную мудрость, какой проникнуты их другие учреждения» [2, С. 47]. Из подобных рассуждений Никколо очевидно следующее – опыт «образцового» режима Венеции как «аристократической республики», по мнению американского исследователя М. Халлианга, существовавший в сознании большинства флорентинцев-современников Макиавелли [9, Р. 49], для него не несет в себе какой-то догматический ореол или «про-римский образец для идеализации» [9, Р. 49]. Венеция для Макиавелли – такая же современная и такая же далекая от римского идеала республика, как и Флоренция. Последней, для поддержания моральной идеологии «доблести» (*virtù*) – одной из ключевых в этике Макиавелли-политического практика - в своей политике в Итальянских войнах, требовалось разрешение проблемы Пизы.

Результатом успешной осады пизанских рубежей 10 марта 1509 г., руководимой Никколо Макиавелли как главой Комиссии Девяти по работе республиканского ополчения, упорно сопротивлявшиеся мятежники вынуждены были начать вести с Флоренцией переговоры о мире [1, С. 168-169]. Наконец, в начале июня 1509 г. между Флоренцией и Пизой был подписан мир, заключенный при формальном посредничестве властителя Пьомбино Якопо д'Аппиано, роль которого в «пизанском вопросе» ранее не без ехидства была оценена секретарем флорентийской дипломатии в поэме «Десятилетия» как «...стремление возобновиться нашей дочерней землей» [12, Р. 945]. Мир 1509 г. возвращал не только флорентийское владение Пизой, но и «status quo» в положении пизанцев – им прощались все долги и недоимки по состоянию на момент совершения мятежа [1, С. 171]. Вскоре после пизанского триумфа Флоренции, республика переключилась на проблемы диалога с Максимилианом I: от имперских репрезентантов был предъявлен запрос с ультимативным пожеланием получить второй транш средств, предназначенных государству Габсбургов из общей суммы в 100 тыс. дукатов, а именно – 10 тыс. флоринов. Исполнителем поручения Синьория назначила своего дипломатического секретаря. Но с неизвестным Максимилиану условием: оказавшись в ноябре 1509 г. на миссии в Вероне, Никколо Макиавелли должен был еще и тайно добывать сведения о положении имперских войск [1, С. 177-179]. По сути, как иронично отметил сам Макиавелли в своем ноябрьском письме к Луиджи Гвиччардини - своему старому товарищу еще со времен учебы в университете Флоренции - Студии, он «...за неимением охранной грамоты мог бы при неудачном случае прослыть шпионом» [15, Р. 90]. В том же письме Никколо делится с Гвиччардини частыми слухами из Мантуи о том, что «...император придет и все мамелюки, которые следуют за его двором, контролируют его» [15, Р.

90]. Подробности реального положения Максимилиана I либо конкретно на тот момент были в Мантуе никому не известны, либо – Макиавелли о них умолчал, боясь перехвата письма нежелательными лицами. Кроме всего прочего, из того же письма Никколо мы узнаем о болезни союзника Флоренции – правителя Пьомбино Якопо д'Аппиано, у которого «...снова началась лихорадка» [15, Р. 90]. Таким образом, Макиавелли продолжал генерировать для флорентийских нужд различную дипломатическую информацию – де-факто, без его донесений Синьория почти теряла контроль над ситуацией вокруг Империи Габсбургов, а вместе с тем – и вокруг всей Камбрейской лиги.

В январе 1510 г. секретарь «Десятки» получил отзыв со своей миссии, но вскоре последовало новое назначение – к королю Франции Людовику XII, на переговоры касательно перспектив продления действовавшего между государствами оборонительного договора. Итогами этих переговоров для Флоренции стало сохранение нейтралитета (пусть и с требованием Франции увеличить объем выплаты по договоренности начала 1509 г., впрочем, тосканским государством проигнорированным), а для ее выдающегося дипломата – убежденность в необходимости вести диалог с Францией крайне осторожно: «Несмотря на то что Содерини твердо отстаивал союз с Людовиком XII, Макиавелли, очевидно, имел на этот счет определенные опасения. Горький опыт предыдущих лет научил его не доверять Франции, и Никколо считал ее союзником абсолютно ненадежным и недальновидным» [1, С. 187]. У Макиавелли на основе очередного «багажа» знаний дипломатической практики, а именно - на примере переменчивости действий Людовика в рамках участия в Камбрейской лиге, - сформировалось еще более устойчивое представление о феномене общей ситуативности политики современных ему правителей, чем при анализе действий Максимилиана [14, Р. 100]. Вместе с тем, как отмечает современный итальянский исследователь Ф. Раймонди, Никколо, анализируя внутривластное устройство французского королевства в сравнении с наблюдаемой им ранее имперской децентрализацией, выделяет те черты этого устройства, которые не позволяют «распасться» абсолютизму Людовика – военно-экономическая слабость баронов и, как следствие, отсутствие вооруженной оппозиции королю в провинциях [14, Р. 101-102]. По мнению итальянского исследователя, однако, флорентинец не заключает о возможности построения в его республике абсолютистского государства «по аналогии» с Францией: «Централизация власти, таким образом, сама по себе не может породить гражданский и свободный образ жизни, поскольку народ полностью лишен добродетели, не готов к войне и зажат в условиях экономического неравенства» [14, Р. 102]. Не разделяли такую точку зрения секретаря флорентийской дипломатии противники гонфалоньера республики Пьеро Содерини.

Взятие Флоренцией Пизы произвело анти - эффект на правящий режим гонфалоньерата. Сформировавшаяся в оппозиции к Содерини новая дипломатическая элита государства, выдвинувшая центральной фигурой возглавившего Совет Десяти Аламанно Сальвиати, оценила пизанский триумф как перспективу к последовательному росту флорентийских притязаний в войнах на Апеннинах, невозможную в своей реализации при сохранении действовавшего нейтралитета республики. В то же время, следует обратить внимание на некоторое снижение дипломатической активности Макиавелли в 1511 г. по сравнению со всеми предыдущими в его политической практике. Из относительно важных заданий можно отметить разве что переговоры Никколо с владельцем Сиены Пандольфо Петруччи о статусе спорного местечка Монтепульчано, которое Петруччи обязался вернуть Флоренции, и также визит к правителю Монако, пирату Лучано Гримальди, с целью освобождения захваченного им флорентийского корабля [1, С. 211]. Причиной подобного «понижения в классе» мог стать конфликт Никколо с первым лидером «мудрых» Аламанно Сальвиати, связанный с критиковавшимся Сальвиати определенным информационным вакуумом, сопутствовавшим уже упомянутой выше миссии Макиавелли «по следам» императора Максимилиана [1, С. 195]. Продолжатели линии Аламанно перестали воспринимать Никколо как «проводника» курса республики – ведь сменился сам этот курс, как сменились и лица, его осуществлявшие. Эти

лица отличались иными взглядами и, что немаловажно, иной социальной природой – в большинстве своем все это были представители флорентийских семейств, ранее близких к дому Медичи на правах т.н. «узаконенной дружбы» (*pro iure amicitie*) [5, Р. 48]. В этой связи, данная группа флорентийской элиты, нашедшая опору в союзе с Испанией, в 1512 г. осуществила ревизию государственного курса Флоренции и поспособствовала возвращению к власти в городе династии Медичи [4, С. 112]. В жизни же самого Макиавелли, смена власти во Флоренции в 1512 г. повлекла за собой радикальные изменения.

Попав под подложное обвинение в измене режиму Медичи, бывший секретарь «Десятки» вынужден был отбыть краткое тюремное заключение, после которого участие в политической практике стало для него невозможным. По меткому выражению классика петербургской школы медиевистики В. И. Рутенбурга, Макиавелли «...был осужден на вынужденное бездействие и превратился из динамичного путешественника в домоседа» [4, С. 112]. На смену Никколо пришли дипломаты новой флорентийской генерации – его младшие соотечественники, отказавшиеся, вместе с обновлённой про-медичейской элитой республики, от службы государству на основании высшей идеи «доблести» (*virtù*), каковой он всегда руководствовался, в пользу идеи ничем не маскируемого и априорно оправданного приспособленчества. Это приспособленчество проявилось даже в отношении ближайшего к Макиавелли «младшего товарища» - Франческо Веттори, под руководством Никколо осуществившего успешную миссию ко двору Максимилиана в 1507-1508 гг. и в значительной степени ему обязанного – к новому положению бывшего секретаря флорентийской дипломатии. В своем «Изложении истории Италии 1511-1527 гг.» (*Sommario della Istoria d'Italia*), описывая события вокруг реставрации власти Медичи во Флоренции в 1512 г., Веттори называет Никколо «секретарем Синьории» - «*secretario della Signoria*» [7, Р. 143], а не секретарем Совета Десяти, что соответствовало его должности, не без ехидства намекая тем самым на отстранение Макиавелли от занимаемого поста как жертву его верности персоне и курсу теперь уже бывшего гонфалоньера и главы Синьории Содерини. Таким образом, уделом выдающегося флорентинца в результате применения к нему необоснованного ostracismo стала жизнь «домоседа» и политическая теоретика. В этом и состоит трагедия исторической судьбы Макиавелли-дипломата, ко всему прочему, также послужившая отправной точкой в искусственном создании веками приписывавшегося ему мифического «макиавеллизма».

Библиография:

1. Каппони Н. Макиавелли / Пер. с англ. А.Л. Уткина. М.: Вече, 2012. 372 с.
2. Никколо Макиавелли. О военном искусстве / пер. с ит. А.К. Дживелегова // Никколо Макиавелли. Сочинения. М.-Л.: Наука, 1934. С.27-250.
3. Павлов К.В. Специфика «дипломатии союзов» в Итальянских войнах: от общности декларируемых целей к конфликту результативных интересов (на примере Камбрейской лиги) // CLIO MODERNA-3: исторический опыт развития стран Запада и Востока в новое и новейшее время: сборник материалов международной научной конференции / ред. кол.; гл. ред. Н.Н.Баранов. Екатеринбург: УрГПУ, 2024. С.159-169.
4. Рутенбург В.И. Титаны Возрождения. СПб.: Наука, изд. 2-е, испр., 1991. 162 с.
5. Bryce J. The Donati-Ardinghelli Wedding of 1465: A Closer Reading of Braccio Martelli's Letter of April 27 to Lorenzo de' Medici // Renaissance Quarterly 77 (2024). P. 26-58.
6. Francesco Guicciardini. Storia d'Italia (libri I–X) // Opere di Francesco Guicciardini / a cura di E. Scarano. Vol. 2. Torino: UTET, 1981. 1045 p.
7. Francesco Vettori. Sommario della Istoria d'Italia // Francesco Vettori. Scritti storici e politici / a cura di E. Niccolini. Bari: Laterza, 1972. P. 135-246.
8. Gagne J. Milan Undone: Contested Sovereignities in the Italian Wars. Cambridge / London: Harvard University Press, 2021. 465 p.
9. Hulliung M. Citizen Machiavelli. NJ: Princeton University Press, 1983. 320 p.

10. Lazzarini I. Records, Politics and Diplomacy: Secretaries and Chanceries in Renaissance Italy (1350 – c. 1520) // Secretaries and Statecraft in the Early Modern World / ed. by P. M. Dover. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2016. P. 16–36.
11. Mallett M., Shaw C. The Italian Wars, 1494-1559: War, State and Society in Early Modern Europe. Routledge: Taylor&Francis Group, 2012. 391 p.
12. Niccolò Machiavelli. Tutte le opere / a cura di M. Martelli. Firenze: Sansoni, 1971. 1284 p.
13. Pieri P. Il Rinascimento e la crisi militare italiana. Torino: Einaudi, 1952. 703 p.
14. Raimondi F. Constituting Freedom. Machiavelli and Florence. Oxford: Oxford University Press, 2018. 178 p.
15. The Letters of Machiavelli / Trans. by A. Gilbert. Chicago: University of Chicago Press, 1961. 256 p.
16. Vita di Piero Soderini, gonfaloniere perpetuo della Republica Fiorentina. Scritta dall'abbate Silvano Razzi. Padova: Nella Stamperia del Seminario, 1737. 350 p.

УДК 271.2-523.41(477.74-21Бол)-722.53:929Даниловы

СВЯЩЕННИКИ СПАСО-ПРЕОБРАЖЕНСКОГО СОБОРА В БОЛГРАДЕ ФЕДОР СЕРГЕЕВИЧ И ПЛАТОН ФЕДОРОВИЧ ДАНИЛОВЫ

Пушков Игорь,
исследователь, учитель
Каракуртский лицей Васильевского
сельсовета Одесской области Украина
e-mail: puscov_bolgrad@ukr.net
orcid: 0000-0002-7534-8947

Abstract: Currently, the scholarly literature contains a number of individual articles and monographs that, to varying degrees, examine the life and work of parish clergy. Most of these publications are part of comprehensive studies devoted to the historical past of a settlement, church, or parish. Individual articles describing the lives and work of priests or clerical families in Bessarabia are few, but they do exist. Moldovan Bulgarian scholars N. N. Chervenkov and I. I. Duminica, as well as the author of this article, are quite active in the historiography of this topic.

Keywords: Bulgarian Bessarabia, Transfiguration Cathedral in Bolgrad, dean priests, F.S. Danilov, P.F. Danilov.

Постановка проблемы и актуальность исследования. 1812 г. принес населению Бессарабии долгожданный мир, обширная территория Подунавья вошла в состав Российской империи. Началась активная гражданская колонизация края, образовывались новые населенные пункты украинскими поселенцами из Подолья и задунайскими переселенцами из Болгарии. Разноплеменное, но православное население возводило храмы, образовывались новые церковно-административные общины. Все перечисленное требовало большого количества активных молодых и образованных специалистов во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в духовном ведомстве.

Новый этап в формировании духовенства Буджака приходится в основном на период 1814-1818 гг. В некоторых населенных пунктах имелись причты, оставшиеся от Прайлавской епархии. Были примеры формирования церковных клиров еще в 1812 г., но это единичные случаи. В 1812-1813 гг. Российская империя находилась в активной фазе войны с бонапартистской Францией, решала экзистенциальный вопрос о своем существовании и поэтому буквально все процессы в Бессарабии заметно ослабились. Церковное начальство для формирования епархиальных органов, православных причтов принимало в свой состав

духовенство из пограничных епархий ПРЦ на территории Украины. Преподавательский коллектив местной семинарии сформировался из выпускников Киевской духовной академии. Одним из таких клириков, переведенных в Бессарабию по необходимости службы был Ф. С. Данилов.

Изучение жизни и деятельности духовных лиц представляет особый интерес, так как они не замыкались только на исполнении своих функциональных обязанностей, но и выступали в качестве преподавателей, писарей, статистов, по месту своего служения изучали историю местности и быт населения, а также являлись важным связующим звеном между задунайскими переселенцами и русской администрацией. В связи с этим особую актуальность представляют исследования, посвященные изучению жизни и деятельности приходского духовенства. С одной стороны они служат в приходе, с другой – осуществляют коммуникационную деятельность с себе подобными приходскими, их паствой и начальством гражданских ведомств и епархии. Автор уже обращался к подобной теме [26], данная статья – продолжение начатой работы.

Не меньший интерес представляет изучение жизни и деятельности духовенства, служившего в селениях Болгарского водворения Бессарабии в период 1850-1870 гг. – национально-освободительной борьбы болгарского народа.

Целью статьи является составление портрета священника Ф. С. Данилова, рассмотрение его деятельности в приходах Болгарского водворения Бессарабии, а также его сына П. Ф. Данилова, избравшего по примеру своего отца духовное служение.

Анализ последних исследований и публикаций. В настоящее время в научной литературе имеется целый ряд отдельных статей и монографий, в которых в той или иной степени рассматривается жизнь и деятельность приходского духовенства. Большинство публикаций – составная часть комплексных исследований, посвященных изучению исторического прошлого населенного пункта, храма или церковного прихода. Отдельные статьи, рассказывающие о жизни и деятельности священников или духовных родов в Бессарабии немногочисленны, но имеют место быть. В историографии темы достаточно активно работают молдавские болгаристы Н. Н. Червенков, И. И. Думиника, а также автор данных строк.

Что же касается героя нашей статьи – священника Д. С. Данилова, то о нем имеются краткие упоминания [2, с. 328; 27, с. 56-57].

Изложение основного материала. Федор Сергеевич Данилов родился в 1787 г. в семье дьячка Екатеринославской епархии. Его отец занимал одну из низших должностей в церковной иерархии, но делать на основании этого далекоидущие выводы не следует, так как в истории Церкви имеется много персонажей, занимавших должности церковных иерархов, вышедших из семейств пономарей и дьячков. В Бахмутском уезде фамилия Даниловых не была редкой, в начале XX в. выходцы из этого рода служили в приходах Екатеринославской епархии на должностях как церковнослужителей, так и священнослужителей. [31, с. 103, 287, 345]

Сын С. Данилова в духовной семинарии не обучался, но получил необходимые знания и образование в родном доме, как это было принято в среде духовенства, принадлежал к «нации из великороссов». В 1806 г., 6 мая прошел обряд посвящения во стихарь (т. е. чтеца), хиротессию перед литургией осуществил преосвященный Платон, архиепископ Екатеринославский [20, л. 148]. При совершении этого обряда архиерей возлагает руку на голову посвящаемого, произносит соответствующие молитвы и под пение тропарей совершает крестовидный постриг. Каждое действие совершается под чтение молитв. После пострига следует облачение в короткую фелонь, а после чтения новопосвященным Апостола, переоблачают в стихарь.

Церковное начальство определило Ф. С. Данилова в Николаевский приход шанца Луганского Бахмутского уезда к новостроящейся церкви, где он занял должность дьячка [20, л. 148]. Селение было основано еще в 1701 г. запорожскими казаками [4, с. 188], но после

присоединения территории к Российской империи казацкий зимовник использовали для образования воинского поселения. Как и многие населенные пункты, находящиеся на Украинской оборонительной линии, Луганское было обнесено рвом и земляными валами, имелись и другие полевые оборонительные сооружения. С целью предоставления населению большего времени для спасения, между поселениями имелись редуты. На основании этого населенные пункты называли шанцами, то есть укрепленными селениями. Находящееся на границе Луганское вновь заселили в 1779 г., здесь находилась таможня и процветала торговля. В Луганском проводились 3 ярмарки в год: 25 марта – на Благовещение, в день Сошествия Святого Духа и 1 октября на праздник Покрова Богородицы [23, с. 291]. Большую часть торгового люда составляли греческие и русские купцы из числа старообрядцев [25, с. 94].

При этом территория вокруг поселения являлось диким полем. Вот как описывает И. Мурзакевич в кратких, но емких словосочетаниях данную территорию: «... Воздух и в реках вода здоровы, земля плодородна, но по новости заселения как казенных, так и владельческих селений, не довольно еще обработана; рыб в реках и озерах мелкой обыкновенной довольно. Лесов, кроме малого количества тернового, бузинового и чернокленника вовсе нет, и доставляют на строение из других мест; а больше поселяне делают мазанки, оплетывая хворостом и обмазывая глиною; отапливаются же соломой и камышом, выращивая притом рассадкою и посевом разного рода деревьев. Жители упражняются в хлебопашестве и скотоводстве, получая из того себе пропитание». [23, с. 291]

В отношении подразделений, располагаемых по населенным пунктам, по мнению О. Посуныко, однозначных ответов нет [25, с. 58]. После передачи земель Славяносербии в состав вновь образованной Новороссийской губернии, полки генералов И. Шевича и Р. Прерадовича расформировали, а на их основе созданы новые воинские объединения. Таким образом, сформирован 1 пикинерский полк, в состав которого вошел и немногочисленный Бахмутский казачий полк. В шанце Луганском дислоцировалась 15, 16 роты [25, с. 58] и штаб-квартира пикинерского полка [23, с. 291]. За поселением, вплоть до 1923 г. сохранялось название «15 рота» [4, с. 188].

Церковно-административная община в селении Луганском до 1806 года не существовала [34], шанец являлся приписным селением к существующему на тот момент ближайшему приходу и в указанный год была только сформирована по желанию местного населения. Каменный храм во имя Святителя Николая в населенном пункте построен тщанием прихожан в 1811 г. [31, с. 370]. Население Николаевского прихода состояло не только из местных украинцев, но и многонационального личного состава пикинерских рот: сербов, молдаван, валахов, болгар, греков и др. Именно в таком разнородном окружении происходило формирование молодого клирика, вырабатывало в нем необходимые для дальнейшей службы умения и профессиональные навыки.

12 марта 1813 г. преосвященным Йовом, архиепископом Екатеринославским произведен в дьякона и находился в штате архиерея, но через месяц, 13 апреля уволен с должности и определен в г. Тирасполь к соборной Николаевской церкви [20, л. 148]. Сейчас в Тирасполе имеется новопостроенный Св. Николаевский храм, но здание старого собора не сохранилось, оно было уничтожено в период антирелигиозной борьбы новой власти с Церковью в 1930-х гг. На новой должности Ф. С. Данилов служил на протяжении 3-х лет после чего в интересах духовного ведомства переведен к новому месту служения.

19 февраля 1816 г. преосвященным Гавриилом, митрополитом Кишиневским и Хотинским хиротонисан в священника Тираспольского уезда помещицкой слободы Реймаровки [20, л. 148], которая имела и второе, более звучное название – Волчья, в настоящее время это с. Римаровка, Красноокнянского района Одесской области. Иоанно-Предтеченский приход являлся одним из старейших в уезде и возник еще в конце XVIII в. (до 1795 г.) [3], здесь молодой священник служил на протяжении 7 лет.

Ф.С. Данилов родился на Дону среди свободного казачьего люда, поэтому служение в помещицкой слободе среди подневольных прихожан вызывало у него дискомфорт, к этому

прибавлялись конфликты и разбирательства с владельцем селения. 11 июля 1823 г. его рапорт с просьбой о переводе в другой приход епархии был рассмотрен и архиереем наложена положительная резолюция. Распоряжением архиепископа Дмитрия (Сулима) священник переведен в Бессарабскую область в распоряжение Болгарского колониетского управления. Церковным начальством определен в недавно основанную задунайскими переселенцами колонию Александровку Нижне-Буджакского колониетского округа [20, л. 148].

Ранее переселенцы из Болгарии поселились на берегу речки Ялпук вблизи Татар-Копчака, но из-за недостатка земли перешли на новое место. Эти земли находились в ведении министерства государственных имуществ и не предполагались для отведения колониетам, но по факту их самовольного поселения власти колониетского управления вынуждены были официально зарегистрировать основание новой колонии в 1821 г. Задунайские переселенцы поселились на реке Малом Катлабуге в бывшем ногайском ауле Саталык-Хаджи [30, с. 48]. Интерес представляет тот факт, что переселились в это селение они гораздо раньше официальной даты и на 1818 г. количество населения составило 219 человек обоих полов [5, с. 99]. Немногим позже в колонию подселились выходцы из украинских земель, предположительно из Подольской губернии.

Размещение жителей на новом месте диктовала сама местность. Селение разрезала на две части балка, по которой протекала речка Малый Катлабуг, на карте она числится как ручей, но речка, степная. Поселенцы разместились по обеим сторонам речки и ее балки. На каждую колониетскую семью власти Болгарского водворения выделили по 60 дес. удобной земли, что составило 3240 дес. Свободная земля в колонии имела для поселения еще 33 колониетских семейств – 1980 дес. [32, с. 459, 460]. Украинские поселенцы землей не наделялись и такое неравенство в положении нарушало комплиментарные отношения и приводило к конфликтам.

Местоположение новой колонии было достаточно удобным, имела пахотная и сенокосная земля, имела речка и питьевая вода в колодцах. Селение соседствовало с другими болгарскими колониями: Дмитровкой, Ивановкой, Чийшией, Гасан-Батыром и не заселенным земельным участком под № 42.

При наличии большого количества пахотной земли задунайские переселенцы земледелием в начале XIX в. не занимались. Их усилия сосредоточились на животноводстве, так как успехов в данном направлении можно было достичь гораздо быстрее. В этом начинании их активно поддерживала местная колониетская власть. В 1827 г. в колонии у жителей имелось из живности: 91 лошадь, 414 шт. крупного рогатого скота и 963 овцы [32, с. 459].

Количество жителей в Александровке постоянно изменялось, среди причин можно усмотреть и естественную убыль населения, многочисленные смерти людей во времена эпидемий и переселение, прежде всего украинцев, на другой, более удобный земельный участок. Так, к примеру, в 1825 г. в Александровке проживало 310 мужчин и 278 женщин, а всего 588 человек, что составляло 77 $\frac{1}{2}$ двора. Количество болгарских колониетов было меньше, чем украинских и составляло: дворов – 27, население муж. пола – 115 чел., а жен. пола – 113 [14, л. 823-833]. Конечно, данные за следующий год не покажут большой динамики, но и они представляют интерес. В 1826 г. в колонии насчитывалось 109 дворов, 333 мужчин и 303 женщины. При этом, болгарский контингент составлял 42 двора, муж. пола – 123 чел., жен. пола – 123 чел. Украинская махала по населению превышала болгарскую почти в 1,5-2 раза, их количественные показатели составили: дворов – 67, муж. пола – 210, жен. пола 180 чел. [19, л. 766-774].

В конце 1827 г. в колонии также имеются некоторые подвижки и насчитывается 120 семейств жителей, мужчин – 384 чел., а женщин – 299. При этом на долю колониетов болгар приходилось 54 семейства, где мужского пола – 144 чел., а женского – 138. Жители украинской национальности по-прежнему превышали их своим числом: 66 семейств, жителей муж. пола – 240, женского – 161 [32, с. 459].

После эпидемий чумы 1828, 1829 гг. и холеры 1830, 1831 гг., прокатившихся по землям Бессарабской губернии, количество жителей в колонии Александровка уменьшилось. В 1831 г. в селении проживало население: муж. пола – 234 чел. и жен. пола – 238. Болгарское население насчитывало: 51 двор, мужчин – 134, а женщин 149 чел. Число украинского населения значительно снизилось и составило: 39 дворов, жителей муж. пола – 100, жен. пола – 89 чел. [20, л. 150 об.]. Вот в таком национальном составе священник Ф. С. Данилов продолжил свое служение. Впрочем, порубежье всегда многонационально.

Так как колония Александровка (Саталык-Хаджи), являлось «молодым» поселением, то и храма здесь построено еще не было. Сельское общество тратило большие средства для обустройства на новом месте жительства и свободных денег на иные нужды не имелось. Так, на начало 1828 г. в селении насчитывалось 49 жилых домов, 4 ветровых мельницы и 11 колодцев [32, с. 459]. Священник, понимая трудности своей паствы не настаивал на срочной постройке большой церкви, но убедил жителей возвести небольшое здание молитвенного дома для совершения треб, как-то: крещение младенцев, отпевание покойников и др. В 1826 г. храм в селении был построен: «Поелику в сей колонии церкви не имеется, а для оной приуготовления и сохранения церковного имущества... тцанием прихожан построен молитвенный дом». В прочем, колонисты построили не только здание молитвенного дома, но и дома для семейства своего священника. Подчеркнем, не квартиры для сельского духовенства, а собственного дома священнослужителя на своей колонистской земле [20, л. 148].

Храм мало чем отличался от обыкновенного дома, являлся плетневым, а крыша была покрыта камышом. Престола в молитвенном доме не предусматривалось, так как богослужения проводятся только в церкви. Обеспечение храма утварью было минимальным, богослужебных предметов хватало только для проведения необходимых ритуалов, то есть, как написано в клировой ведомости, «средственно». Священник в колонии служил в одиночестве, так как по штату в молитвенном доме церковнослужители не предусматривались. [20, л. 148].

У приходского священника работа никогда не заканчивается, особенно большой пласт деятельности клирика лежит в социальной сфере. Однако молодой, активный и самое главное – грамотный священник не мог остаться в стороне от внимания не только окружного благочинного начальства, но и епархиального. Так, 20 января 1824 г. Ф. С. Данилов назначен на должность сотрудника Попечительства о бедных духовного звания.

Данная организация в Кишиневской епархии была создана на основании требований закона, утвержденного 12 августа 1823 г. Она ставила перед собой цель помогать и заботиться о бедных больных священнослужителях и церковнослужителях, а после их смерти о бедных вдовах и сиротах духовенства, оставшихся без кормильца и средств существования. Законопроект по давно назревшей в Церкви проблеме подготовил известный иерарх Православной российской церкви митрополит Московский Филарет (Дроздов). Закон предусматривал установку специальных кружек во всех приходских церквях для сбора средств на нужды беднейших лиц православного духовенства. Капитал попечительств также пополнялся за счет государственных ассигнований и взносов благотворителей [24].

В число обязанностей Ф. С. Данилова, как сотрудника, находящегося за пределами областного города, входил сбор денежных средств, составление соответствующих ведомостей и отсылка денег в епархиальное ведомство. Средства кружечного сбора передавались приходскими священниками в окружное благочиние. Поэтому именно с благочинными священниками сотруднику Попечительства приходилось чаще всего общаться по роду своей новой деятельности.

Впрочем, только этим дополнительная нагрузка не завершилась, в 1825 г. клирик определен от духовенства Прутского колонистского округа депутатом. Депутат с духовной стороны обязан был присутствовать в светском суде при разборе дел, где рассматривались действия духовенства. Конечно предписывалось не задействовать депутатов в других должностях и не обременять их общественными поручениями, чтобы они имели возможность

качественно исполнять свои функции. Однако, в условиях резкого дефицита грамотных и толковых лиц, в епархиальном ведомстве часто от существующих правил отходили, а клирики вынуждены были исполнять разные дополнительные обязанности, порученные им. Такая же ситуация наблюдалась и в отношении Ф. С. Данилова. Это можно утверждать, так как в клировой ведомости факт освобождения от должности сотрудника Попечительства отсутствует.

В своей статье «Духовные лица украинского происхождения...» молдавский историк И. И. Думиника отмечает, что вместо бежавшего из Петропавловского прихода болгарской колонии Чийшия священника Мартина Черноморцева в качестве благочинного назначили священника Ф. С. Данилова [2, с. 328]. Так и было, к уже существующим функциям клирика добавились обязанности исправляющего должность благочинного Прутского округа. Обязанности эти он исполнял на протяжении более 3-х лет и только 20 января 1832 г. архиепископ Дмитрий (Сулима) утвердил его в должности действительного частного благочинного [15, л. 4об.-5].

Необходимо отметить, благочинные священники старались подбирать в свой приход грамотных клириков, способных работать с многочисленной церковной документацией приходов в церковном округе. Именно поэтому после смерти священника Спасо-Преображенской церкви И. М. Лисевича, последовавшей 30 июня 1831, Ф.С. Данилова в очередной, но последний раз переместили 24 августа этого же года на новое место служения в центральную болгарскую колонию Болград [20, л.3]. На его место в селение Александровку к молитвенному дому определен приходским 25 ноября 1831 г. «вышедший из-за Дуная священник Дмитрий Киранов...». [20, л. 149]. От обязанностей благочинного Ф.С. Данилова не освободили, и он далее их исполнял, будучи вторым священником в храме колонии Болград. [21, л. 1].

Благочинные священники являлись помощниками архиерея на местах. Для качественного выполнения административных функций благочинные располагали большими правами. Они могли самостоятельно разбирать по горячим следам многочисленные, но маловажные дела, примирять стороны конфликта. За проступки и нарушения подчиненного им духовенства накладывали административные взыскания: выговоры, поклоны, штрафы, удерживали доход нарушителям и даже временно запрещали священнослужителей. Круг обязанностей благочинного довольно обширен. Для качественного выполнения всех возложенных на него функций священнослужитель должен был не менее одного раза в полугодие посетить входившие в его округ приходы, освидетельствовать их, проверить ведение многочисленной документации, а по возвращении из поездки все свои замечания и предложения изложить в рапорте на имя правящего архиерея. Сюда необходимо добавить обязательное присутствие на сборе сельского общества, где предполагалось рассмотрение церковных вопросов, особенно в случае постройке храма. В данной ситуации благочинный не просто присутствовал на собрании, но и лично осматривал выбранное под постройку место, проверял качество и количество заготовленных для постройки строительных материалов (бут: четверик и восьмерик, наличие ям для гашения извести, собранные денежные средства в серебре). На собрании задавал соответствующие вопросы, чтобы удостовериться в серьезности намерений прихожан. Говорить об обязанностях благочинного священника можно много и долго, в данном случае скажем, что для их выполнения клирику необходимо было напрягать все свои силы и умения для правильного управления вверенного в его попечение церковного округа и своевременно принимать меры для решения возникающих проблем.

Рассказать о дальнейшей деятельности священника на новом и ответственном месте из-за отсутствия церковных документов возможности нет, но об успешности его деланий говорят поощрения, полученные от епархиального начальства. Так, 15 сентября 1831 г. клирик получил от архиепископа Дмитрия (Сулима) благословение на ношение скуфьи из черного плиса, а в 1834 г. «за ревностное служение» награжден набедренником [15, л. 5об.].

Необходимо добавить, что к концу своей жизни, за ревностное служение Церкви был удостоен звания протоиерея.

В семье у священника Федора Данилова и его жены Екатерины Кирилловны было 7 детей – 2 сына и 5 дочерей: Анна (1812 г.р.) и Евдокия (1814 г.р.), Мария (1824 г.р.) и Платон (1825 г.р.), Трифон (1830 г.р.) и Наталия (1833 г.р.), Анна (1836 г.р.) [14, л. 823; 15, л. 4об.; 16, л. 14об.; 19, л. 786; 21, л. 1; 22, л. 1]. Имеется основание предполагать, что дочери вышли замуж и проживали со своими мужьями в ново созданных семьях. Нельзя исключать возможность ранней смерти детей, такое опасение имеется в отношении старшей их дочери Анны и младшего сына Трифона. Жизненный путь старшего сына священника удалось проследить и сейчас мы вкратце рассмотрим его жизнь и деятельность.

После смерти Ф. Д. Данилова, состоявшейся в 1847 г. осталась его жена, вдова, у которой на попечении находились две ее дочери Наталия и Анна. Все они числились в приходе Спасо-Преображенского собора на положении «Вдовствующих» и «Сиротствующих». [16, л. 14об.]. В 1856-1857 гг. на попечении Екатерины Кирилловны оставалась только младшая дочь Анна, достигшая к тому времени своего 20-летия. Вдовица с дочерью проживали в своем доме на собственном пропитании. [17, л. 15об.; 18, л. 17об.].

Платон Данилов, старший сын Федора Данилова, как мы уже указывали родился в 1825 г. на территории Бессарабии в болгарской колонии Александровка (Саталык-Хаджи). В противовес своему отцу, который везде подчеркивал свою принадлежность к «нации великоросской», П. Ф. Данилов указывает своей национальностью – «малоросс». Таким образом, отношение его отца к «великороссам», с определенной долей уверенности, можно поставить под сомнение.

П. Ф. Данилов получил хорошую домашнюю подготовку и окончил курс в Болградском училище, поступил в Кишиневское духовное уездное училище, которое окончил в 1843 г. По окончании курса обучения был переведен в Кишиневскую духовную семинарию. В 1849 г., после завершения обучения в семинарии 21 октября хиротонисан высокопреосвященным Иринархом, архиепископом Кишиневским и Хотинским во священника Спасо-Преображенского собора колонии Болград. Рукоположение к родному храму. в родном селении – явление достаточно редкое и возможно только в случае наследования места своего умершего родителя. В 1856 г. П. Ф. Данилов числится в церковном клире на должности второго священника. [17, л. 6об., 7об.]. Однако, уже в 1857 г., после смерти Д. Панайотова и перехода южной части Измаильского уезда под власть Молдавского княжества, перемещен на должность первого священника в храм. [18, л. 6об., 7об.].

Молодой священник характеризовался по службе положительно, поведения был хорошего, под судом и следствием не состоял. Кроме того, он «по назначению проповеди говорил», т.е. читал, так как в то время приходским священникам запрещали произносить от себя проповеди. [17, л. 7; 18, л. 7].

Во времена «молдавского» и «румынского» периодов П. Ф. Данилов служил с разными священно и церковнослужителями. Члены церковного клира, с которыми он начинал службу в Спасо-Преображенском соборе, большей частью перевелись в приходы «Русской Бессарабии». Более 20 лет он служил вместе с благочинными священниками Иоанникием Григорьевичем Стадниковым и Михаилом Васильевичем Казанакли, которые в то время носили титулы сакеллариев. В состав церковного клира входили также священник Андрей Иванович Параладов, дьячки Фома Ефремович Кириллов и Иван Николаев, пономарь Стефан Николаевич Бунжук и др. клирики [7, л. 4об-9об.]. С 9 августа 1866 г. по 1878 г. настоятелем собора и старшим благочинным Болградского уезда служил протоиерей Иосиф Никитич Глизян. Интерес вызывает тот факт, что назначение последнего на должность старшего благочинного являлось не церковным решением, а политическим актом. Назначение и перевод осуществлены на основании декрета домнитура (господаря) Соединённых княжеств Молдавии и Валахии князя Карла (Карл Эйтель Фридрих Людвиг фон Гогенцоллерн-Зигмаринген) [6, л. 3об.].

Вольно или невольно принимал участие в национально-освободительной и национально-церковной борьбе болгарского народа. Сотрудничал с ведущим в крае учебным заведением Болградским Центральным училищем им. Кирилла и Мефодия. Учащиеся этого учебного заведения присутствовали на богослужениях, праздновали День равноапостольных братьев Кирилла и Мефодия. Священник активно общался с преподавателями училища, а также участвовал в подборе необходимой литературы для библиотеки учебного заведения [33, с. 531].

После перехода «Молдавской Бессарабии» в состав Российской империи и воссоединении церковных приходов с Кишиневской епархией П. Ф. Данилов продолжал служить в Спасо-Преображенском соборе Болграда. Имел кратковременный опыт законоучительства в Болградском одноклассном городском училище. В учебном заведении начал работать с 24 января 1880 г., получал за преподавательскую деятельность 180 руб. в год. [1, с. 52; 29, с. 226]. Работа его отягощала и раздражала, поэтому им было написано прошение с просьбой об увольнении. Попечитель Одесского учебного округа удовлетворил его прошение 7 августа 1883 г. [8, л. 6 об. - 7].

В 1888 г., 25 августа, клирик находясь уже в довольно серьезном возрасте (63 лет), переведен к Св. Николаевской церкви города Болград. Сама церковь до этого времени не имела своего прихода и церковного клира, являлась приписной к Спасо-Преображенскому собору также как и Св. Митрофановский кладбищенский храм. Возможно, именно с перемещения священника П. Ф. Данилова начался процесс формирования церковного клира и прихода Св. Николаевской церкви. Однако в новом приходе клирик прослужил недолго и вышел за штат, проживал с семьей в г. Болград в собственном доме [8, л. 6об.-7].

Жизнь и более чем 40-летнее служение скромного священника прошла в стороне от мирской суеты под сводами величественного Спасо-Преображенского собора г. Болград. За свою долгую службу клирик несколько раз награждался епархиальным начальством. Первую свою награду – темно-бронзовый крест на Владимирской ленте в память Крымской или как тогда ее называли Севастопольской войны 1853-1856 гг. получил 20 февраля 1860 г. Служа в Нижне-Дунайской епархии тщательно исполнял свои обязанности. В 1875 г. «за усердную пастырскую службу и отличное поведение» награжден епископом Мелхиседеком (Штефэнеску) набедренником. В 1882 г. «за пастырскую долговременную и беспорочную службу» награжден последней своей наградой от Святейшего Синода – фиолетовой бархатной скуфьей [7, л. 4об.]

Известно, что в семействе Платона Федоровича и Екатерины Ивановны (1832 г.р.), дочери болгарского колониста Ивана Мариновича Момчилова [8, л. 6об.], родилось 4 детей. Своего первенца священник назвал именем своего младшего брата – Трифон (1849 г.р.). После этого последовала дочь Елизавета (1854 г.р.), младший сын – Иосиф (1856 г.р.) [17, л. 7об; 18, л. 7об.] и младшая дочь Мария (1861 г.р.). [7, л. 4об.]. В документах последующих лет о младшем сыне Иосифе упоминаний нет, поэтому можно предположить, что он умер в детские годы.

Старшая дочь Елизавета Платоновна вышла замуж за священника Николая Вульпе и проживала по месту служения мужа в с. Саратены Оргеевского уезда. Трифон Платонович проживал со своей семьей в Болграде более подробно о нем мы расскажем в отдельной статье. Младшая дочь Мария Платоновна вышла замуж за болгарского подданного Ивана Башканова, у них была совместная дочь Екатерина (1887 г.р.). После смерти отца Мария Платоновна с дочерью проживала в Болграде в отцовском доме вместе со своей овдовевшей матерью. Жена священника Е. И. Данилова с 1894 г. на протяжении ряда лет находилась за штатом Св. Николаевской церкви г. Болград. [9, л. 37об.-38; 10, л. 40об.; 11, л. 33об.; 12, л. 8об.; 13, л. 42об.].

Священник Платон Данилов упокоился в ноябре 1892 г. в г. Болград, похоронен на местном кладбище [28, с. 37].

Исследование истории священнических родов позволяет глубже понять и осмыслить исторические факты, посмотреть на прошлое сквозь призму личностного восприятия, человеческой жизни. Священники Федор Сергеевич и Платон Федорович Даниловы, на протяжении многих лет служили в приходах Болгарского водворения в Бессарабии. Они выполняли свою трудную, но необходимую всем людям работу – служили Богу и славили его. Священнослужители были малозаметны и не бросались в глаза, помыслы их были не суетными, а дела негромкими. Благодаря священникам Даниловым и многим их коллегам в сердцах задунайских переселенцев поддерживалась и крепла православная вера, помогающая жить и созидать.

Библиография:

1. Движение по службе // Циркуляр по управлению Одесским учебным округом. 1880. № 2. С. 52.
2. Думиника И.И. Духовные лица украинского происхождения, служившие в колониях Болгарского водворения в первой половине XIX в. In.: *Лукоморье: археология, этнология, история Северо-Западного Причерноморья*. Одесса, 2011. Вып. V. С. 318-335.
3. Рымаровка [Электронен ресурс]: Код за достъп: <https://rodometrika.com/product-category/hersonska-guberniya/tiraspilskij-povit/mala%dl%94shtska-2-a-volost/rejmarivka-volchya/> дата обращения 04.06.2024 г.
4. Історія міст і сіл Української РСР: В 26 т. Донецька область. Київ: Головна рада УРЕ АН УРСР, 1970. 992 с.
5. Кабузан В. М. Народонаселение Бессарабской области и левобережных районов Приднестровья (конец XVIII – первая половина XIX в.). Кишинев: изд. «Штиинца», 1974. 160 с.
7. Коммунальное учреждение «Измаильский архив» (КУИА). Ф 626. Оп. 1. Д. 5. 138 л. Клировые ведомости за 1882 год.
8. КУИА. Ф. 627. Оп. 1. Д. 10. 124 л. Клировые ведомости за 1882 год.
9. КУИА. Ф. 627. Оп. 1. Д. 14. 159 л. Клировые ведомости за 1888 год.
10. КУИА. Ф. 627. Оп. 1. Д. 18. 169 л. Клировые ведомости за 1894 год.
11. КУИА. Ф. 627. Оп. 1. Д. 20. 189 л. Клировые ведомости за 1895 год.
12. КУИА. Ф. 627. Оп. 1. Д. 21. 203 л. Клировые ведомости за 1896 год.
13. КУИА. Ф. 627. Оп. 1. Д. 22. 197 л. Клировые ведомости за 1896 год.
14. КУИА. Ф. 627. Оп. 1. Д. 23. 179 л. Клировые ведомости за 1897 год.
15. КУИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 18. 853 л. Исповедные ведомости за 1825 год.
16. КУИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 32. 228 л. Клировые ведомости за 1834 год.
17. КУИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 64. 369 л. Клировые ведомости за 1849 год.
18. КУИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 82. 354 л. Клировые ведомости за 1856 год.
19. КУИА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 86. 208 л. Клировые ведомости за 1857 год.
20. КУИА. Ф. 631. Оп. 1. Д. 4. 791 л. Исповедные росписи за 1826 год.
21. КУИА. Ф. 631. Оп. 1. Д. 8. 254 л. Клировые ведомости за 1830-1834 годы.
22. КУИА. Ф. 631. Оп. 1. Д. 12. 1189 л. Исповедные росписи за 1834 год.
23. КУИА. Ф. 631. Оп. 1. Д. 13. 538 л. Исповедные росписи за 1837 год.
24. Мурзакевич И. Описание городов и уездов азовской губернии. Записки Одесского общества истории и древностей. Т. III. Одесса: в гор. тип., 1853. С. 289-305.
25. О призрении бедных духовного звания // ПСЗРИ. СПб.: Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. Собрание I. Т. 38. № 29583. С. 1169-1176.
26. Посунько О. Нова Сербія та Слов'яносербія – військово-землеробські поселення на Півдні України. *Канцелярія Новосерзького корпусу. Джерела з історії Південної України*. Т. 7. Запоріжжя, 2005. 442 с.

28. Пушкин И. Благодатный священник Измаильского колонистского округа Гавриил Христофорович Федоров (Тодоров). In.: *Conferința științifico-practică internațională «Știință, educație, cultură» = Международная научно-практическая конференция «Наука, образование, культура»: Посвященная 30-й годовщине Комратского государственного университета, [11 februarie 2021]: Сборник статей. Т. 2. Комрат: КГУ, Tipogr. «A&V Poligraf», 2021. 462 p. (с. 250-255).*
29. Пушкин И. М. Символ единения народов Бессарабии: Исторический очерк о Спасо-Преображенском соборе города Болграда. Болград: СМЛ, 2008. 112.
30. Распоряжения Епархиального Начальства. *Кишиневские епархиальные ведомости*. 1893. № 3 (1 февр.). Отд. официал. С. 37.
31. Ронталер Э. А. Памятная книга по Одесскому учебному округу. 1881 г. Одесса: тип. П. Францова, 1881 г. 898 с., 4 с., 52 с.
32. Скальковский А. А. Болгарские колонии в Бессарабии и Новороссийском крае. Статистический очерк. Одесса: тип. Т. Неймана и К., 1848. [4], 156 с.
33. Справочная книга Екатеринославской Епархии. Екатеринослав: Изд. Екатеринослав. Духовной консистории, тип. Братства Св. Владимира, 1908. С. V с, [2] с.
34. Статистическое описание Бессарабии, собственно, так называемой, или Буджака с приложением генерального плана его края, составленное при гражданской съемке Бессарабии, производившей по Высочайшему повелению размежевание земель оной на участки с 1822 по 1828-й год. Аккерман: изд. Аккерманского земства, тип. И. М. Гринштейна, 1899. 523 с.
35. Сюпюр, Е. Българските училища в Румъния през XIX век. Документи. 1858-1877. София: акад. изд. «Проф. Марин Дринов», 1999. 576 с.
36. Феодосий (А. Г. Макаревский), еписк. Материалы для историко-статистического описания Екатеринославской епархии: церкви и приходы прошедшего XVIII столетия / Ф. Макаревский; упоряд. В.Г. Долгополий. - Репринтне відтворення вид. (Екатеринослав, тип. Я.М. Чаусского, 1880). – Дніпропетровськ: Дніпрокнига, 2000. – 1080 с.

УДК 26/28:004.8

ТРАНСФОРМАЦИЯ РЕЛИГИИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Сташкевич Ольга

научный сотрудник Института философии
Национальной академии наук Беларуси,
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: stashkevich.olha@mail.ru
orcid id: 0000-0002-9918-0093

Abstract. This article examines the transformation of religious values under the influence of new information technologies. It examines the dual impact of digitalization: on the one hand, it serves as a tool for the modernization of traditional faiths, while on the other, it facilitates the emergence of new religious forms.

Keywords: new religiosity, digitalization of religion, digital religions.

На наших глазах в настоящее время формируется новый формат религии – технологическо-цифровой во главе с искусственным интеллектом. Традиционные религиозные конфессии в настоящее время сталкиваются с внутренним конфликтом: оставаться консервативной и оказывать сопротивление новшествам или же модернизировать

традиции. Цифровизация способствует активизации информационной работы и миссионерской деятельности Церкви. К примеру, в Русской Православной Церкви еще в 2009 г. был создан Синодальный информационный отдел, на сегодняшний день практически каждое синодальное учреждение, епархия, приход представлены в сети, имеют или персональные сайты, или персональные страницы в Интернете. К тому же, Патриарх Кирилл указывает на безусловную важность представленности Церкви в сети интернет: «Миссия Церкви может и должна быть широко распространена в интернет-пространстве. Блоги, социальные сети – все это дает новые возможности для христианского свидетельства. Не присутствовать там – значит расписаться в собственной беспомощности и нерадении о спасении братьев... Вместе с тем Церковь живет не в виртуальном, а в реальном мире... Красоту Божиего мира не может заменить искусственно созданное людьми пространство для коммуникации» [1].

Католическая церковь также одобряет интернет и социальные сети, считая, что современные технологии должны улучшать жизнь. Папа Римский Франциск в одном из своих посланий заявил, что «Интернет есть дар Божий. Он предоставляет нам поистине безграничные возможности для человеческого единения и проявления солидарности» [2]. Папа Римский Лев XIV недавно возвел в лик святых подростка Карло Акутиса, которого католическая паства называет божьим инфлюенсером. Юноша создавал сайты о католических святых и христианских чудесах, отличался глубокой религиозностью, тем самым выполнял подвижническую миссию.

Следует отметить, что новые информационные технологии, цифровизация играют определенную роль и в формировании новых религиозных культов. Цифровизация способствует переносу жизни людей из реального мира в виртуальный, влечет за собой возникновение массовых фобий, конспирологических теорий, укрепления новых религиозных учений и культов. Как пример, можно привести возникновение маргинальных культов детей-чудотворцов в разных религиях (Славик Чебаркульский в православии, Кюннэй Кардашевская в шаманизме, несмотря на то, что была крещена по православному обряду). Конечно, и до цифровизации такие культы возникали, но они носили часто только локальный характер, сведения о них передавались в устной форме или в форме самиздата, то есть, они не выходили за пределы ограниченного числа людей. Цифровизация позволяет расширить круг как заинтересованных в продвижении культа и получении материальных и нематериальных выгод, так и потребителей данного культа. Распространение информации происходит не только через издание книг, но и через фильмы, размещаемые в сети Интернет на различных ресурсах, вокруг этих ресурсов формируются комьюнити почитателей и равнодушных. Если издания книг еще как-то регулируются законом об издательской деятельности, то сетевые сообщества возникают спонтанно и их деятельность сложно регулируемая. В истории о К. Кардашевской отличительной особенностью является то, что свои посмертные «чудеса» она проявляет в сети: ставит «лайки» близким в социальных сетях, отправляет эмодзи в сообщения. То есть сегодня можно проследить и выделить факторы цифровизации в нарративах о посмертных чудесах.

Также развитие информационных технологий привело к появлению новых «цифровых» религий (к примеру, движение трансгуманизма, крипторелигии (церковь искусственного интеллекта «Путь будущего» («Way of the Future» Энтон Левандовски), Bitcoin-церковь (Сатоши Накамато, Генри Ромп), религиозная платформа 0xΩ)), большему распространению практик New Age. Появились такие проекты, как «КиборгБудда» Дж. Хьюза, игровая концепция религии, культа предков в виде компьютерных аватар В. Бейнбриджа, загрузка сознания и цифрового бессмертия Р. Курцвейла, постчеловек М. Мора.

Трансгуманизм становится новой разновидностью религиозной веры, главным двигателем продвижения которой является страх человека перед смертью. Как утверждает Я. А. Лонский, «Трансгуманизм провозглашает новую религию – религию человекобожия, где через изменение своего сознания и тела человек сам становится вершителем своей судьбы,

может её прочувствовать, преобразовать и даже подчинить собственной воле» [3, С. 42]. В основе религии трансгуманизма лежит вера в то, что изменение сознания и тела человека приведет к тому, что человек станет сам вершителем своей судьбы, сможет не только ее изменять, но и подчинить своей воле (то есть полностью управлять и распоряжаться своим телом и своим сознанием), что человеческая природа изменится и перестанет быть ограниченной и несовершенной. Несмотря на критическое отношение многих ученых к возможности и необходимости качественного изменения человека и социума посредством технологий, идеи трансгуманизма поддерживаются широким кругом лиц, несмотря на угрозу расчеловечивания и разрушения в человеке образа и подобия Божия.

Цифровые религии возникли в процессе развития информационных технологий. Изначально – это была адаптация традиционных религиозных практик и дискурсов к онлайн-среде, со временем стали возникать культы, существующие только онлайн. Появились религиозные цифровые новаторы. Виртуальная среда обладает возможностью привлечения широкого круга религиозных сторонников, распространения религиозных идей и практик, а также поддержания высокой мотивации к участию в религиозных и ритуальных онлайн-практиках. Цифровая религия в настоящее время становится самостоятельным феноменом. По Г. Гриву, «цифровая религия уникальна в том смысле, что с помощью цифровых медиатехнологий она способствует канализации страхов, порождаемых текущей современностью, синтезируя в единое целое религиозные метанарративы и идеологию современного общества» [4]. То есть, она синтезирует традиционную (онлайн) и новаторскую (офлайн) культуры и формирует новые традиции, тем самым способствует преодолению личностью чувства отчуждения и страха перед неизвестным будущим. Онлайн-среда стала средой «для конструирования новых религиозных идентичностей и трансформации границ и компонентов традиционных идентичностей» [5].

К примеру, Энтони Левандовски, бывший исполнительный директор Google и Uber, создал собственную религию, основанную на поклонении сверхразвитому искусственному интеллекту – церковь «Путь будущего» («Way of the Future»). Некоторые сравнивают его религиозную организацию с пастафарианством, только в церкви Левандовского поклоняются искусственному интеллекту, а не макаронному монстру. Его церковь, просуществовав несколько лет, закрылась, но в 2023 г. возродилась. Э. Левандовски полагает, что искусственный интеллект может создать «рай на земле», люди «смогут разговаривать с Богом, и Бог сможет им отвечать» [6].

Крипторелигии – это одна из разновидностей новых «цифровых» религий. «... Криптовалюта обладает всеми признаками религиозности: таинственная личность основателя биткоинов Сатоши Накамото превратила его в более духовную силу, чем что-либо человеческое», -- рассуждает в своей статье Л. Келли [7]. Ее появление связывают с тем, что, как и во всем новом, в криптомире могут появиться (и появились) элементы фанатизма. Они появляются из-за того, что люди начинают ощущать свою причастность к чему-то уникальному и неповторимому. Эмбер Балде, генеральный директор криптостартапа Clovug, считает, что криптовалюты стимулируют мистический пыл и фанатизм: «Требуется определенная доля иррациональности, чтобы верить в то, что мир может быть кардинально иным, и определенная доля догматизма, чтобы оставаться верным этой вере, когда все остальные говорят, что ты, скорее всего, потерпишь неудачу. Поэтому неудивительно, что блокчейн- и криптообщества кажутся сектантскими» [8].

Вокруг некоторых разработчиков можно наблюдать создание культа личности. Создатель биткоина Сатоши Накамота исчез из социального пространства, тем самым породив формирование вокруг своей личности множества мифов: не известно это человек или группа людей, ни дата рождения, ни страна, хотя в своем профиле на сайте P2P Foundation он некоторую информацию о себе указывал. Виталика Бутерина, соучредителя Ethereum, поклонники изображают с нимбом над головой.

Основателем новой религии считают Мэтта Листона, бывшего генерального директора платформы прогнозирования на основе блокчейна Augur. Он представил свою блокчейн-религию на мероприятии в Новом музее Нью-Йорка (19 мая 2018 года), которую называет 0xΩ («Зеро экс омега»), обосновал ее в манифесте «Пламенная бумага» («Flame paper»), сравнивая его со «священной книгой». М. Листон заявил, что «Это религиозная структура, которая могла бы позволить гораздо быстрее обновлять наборы верований, а также демократизировать отношения между членами и сближением во мнениях относительно того, во что каждый верит в этой религии» [9]. Основная идея его религии заключается в том, что блокчейн может устранить необходимость существования руководящих религиозных органов, а также иерархичность. Утверждается, что во многих современных религиях убеждения и решения религиозных лидеров передаются их последователем, то есть сверху вниз, а верующие не имеют практически никакой возможности влиять на основные религиозные постулаты (то есть отсутствует какая-либо низовая или сетевая активность). Деятельность 0xΩ планируется осуществлять по-другому, каждый пользователь будет обладать правом голоса и возможностью вносить изменения в религиозную доктрину (даже в «Огненную бумагу»), а также решать вопросы с пожертвованиями и благотворительностью. При невозможности участников достигнуть консенсуса по каким-либо вопросам предполагается разделение религии на отдельные религии. «В этой религии участники и вовлеченные в нее люди, по сути, могут голосовать и непрерывно менять ее структуру и природу» (Эйвери Сингер) [9].

Цифровые религии, по мнению религиоведов, имеют основные атрибут религии: пророка (С. Накамато, Виталик Бутерин, Роджер Вер, называющий себя «Биткойн-Иисусом», следует отметить, что все лидеры – не умудренные опытом старцы, а молодые или среднего возраста люди, приятной внешности и отличной физической формы), священный текст (Белая книга «Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System» у Накамато, «Огненная бумага» у М. Листона, священное писание «The Manual» («Руководство») у Э. Левандовски), церковь (Церковь биткойна, церковь «Путь будущего» Э. Левандовски). Цифровые религии заимствуют многое из традиционных религиозных практик, но модифицируя их под свои нужды: иконопись становится криптоиконописью (0xΩ), появляются церемонии для публичного богослужения (церковь «Путь будущего»), молитва как духовная практика заменяется на молитву как ритуализированное взаимодействие с блокчейном, имеющая черты просьбы, медитации, подтверждения веры и совершения транзакции.

Цифровые религии уникальны тем, что со своим сообществом создают эмоциональную связь, последователи верны их идеалам, у членов есть финансовый стимул в успехе их религии за счет владения токенами. Это усиливает религиозное поведение участников, поскольку личный успех становится тесно связанным с успехами проекта. Несмотря на то, что децентрализация является фундаментальным принципом, религиозные лидеры все равно существуют (Сатоши Накамато – в Биткойн, Виталик Бутерин в Эфириум). Своей политикой и идеологией они формируют у последователей установку отказа от старых убеждений и норм и принятие убеждений группы (если вы что-то поддерживаете, вы должны выступать против того, что не поддерживаете), а также для усиления чувства принадлежности должен появиться общий враг, с которым необходимо бороться (к примеру, у Биткойна таким врагом выступает традиционная банковская система, ей противопоставляется децентрализация и финансовая конфиденциальность, другие криптовалюты противостоят фиатным деньгам). Наличие общего врага делает членов группы эксклюзивными, способствует более глубокому чувству групповой идентичности и укрепляет персональную идентичность членов, как части группы. Борьба с общей угрозой формирует чувство большей связанности с другими членами организации. «Враг» предоставляет общую внешнюю цель, которая обосновывает необходимость тех или иных убеждений и (или) действий группы. В то же время, «цифровые религии» заинтересованы в обратной связи со своими последователями, потому что от них во многом зависит успех религиозного течения. Члены сообщества вовлечены в принятие ключевых решений, они не просто потребители и пользователи, но и активные участники,

формирующие будущее проекта. Такое соучастие формирует и усиливает эмоциональную заинтересованность и лояльность, создает лидеров и миссионеров проекта, укрепляет коллективную ответственность.

Как мы видим, «цифровые религии» пока находятся на пути своего становления, религиозные культы и дискурсы еще пребывают в зачаточном состоянии, зачастую, как, к примеру, у Э. Левандовски только на уровне идей. Крипторелигия по определенным причинам (как одна из возможностей быстрого обогащения) обрела большую популярность, она уже достаточно ритуализирована и имеет собственную идеологию и лидеров. Особенностью «цифровой религий» является трансформация религиозной власти и авторитета, поскольку организована по сетевому принципу и предлагает адептам членство-партнерство. Традиционные религиозные институты, возможно, увидят в этом ситуацию конкуренции, особенно в связи с тем, что у современной молодежи превалируют такие ценностные установки, как цифровая свобода, прозрачность власти, горизонтальная сетевая организация власти.

Подытоживая выше сказанное, мы видим, что религиозные ценности остаются базовыми ценностями, но ценностные установки личности претерпевают важные изменения. То, что даже двадцать лет тому назад представлялось фантастикой или отдаленным будущим, теперь становится реальностью: внедряются в организм человека чипы, появился биохакинг (технологии, позволяющие улучшить здоровье и продлить продуктивность и долголетие), люди задумались о цифровом бессмертии, виртуальный мир становится новым домом, поэтому можно сделать вывод, что цифровизация повлияла коренным образом на религиозную сферу. С одной стороны, она подталкивает к модернизации традиционные конфессии, с другой, она сформировала принципиально новые «цифровые» религии и культы, а также она стерла границы между духовным и развлекательным. Религиозность в формате New Age и поп-культуры становится удобной, практичной и эстетизированной, но она имитирует духовный опыт. Цифровизация не просто перенесла духовные и религиозные практики онлайн, но и создала принципиально новую религиозность, которая откликнулась на вызовы и запросы современной эпохи. И этот процесс фундаментально меняет ценностные установки по отношению к вере в Бога, возможности обрести бессмертие и спасти свою душу.

Библиография:

1. Цитаты Святейшего Патриарха Кирилла о присутствии Русской Православной Церкви в интернет-пространстве // Храм святого праведного воина Феодора Ушакова в Южном Бутове. – URL: <https://hramushakova.ru/index.php/news/hramnews/7911-цитаты-святейшего-патриарха-кирилла-о-присутствии-русской-православной-церкви-в-интернет-пространстве> (дата обращения: 18.09.2025).

2. Папа Римский: Интернет – это Божий дар. – URL: <https://russianelectronics.ru/pap-rimskij-internet-eto-bozhij-dar> (дата обращения: 18.09.2025).

3. Лонский, Я. А. Трансгуманизм как новое религиозно-политическое движение современности / Я. А. Лонский // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2021. – № 2. – С. 42-50.

4. Grieve, G. P. Digital religion / G. P. Grieve // Digital religion : Understanding religious practice in new media worlds / ed. H. Campbell. N.Y., – 2013. – P. 104–118.

5. Digital religion : understanding religious practice in new media worlds / ed. by H. A. Campbell. – London ; New York : Routledge : Taylor & Francis Group, – 2013.

6. Церковь, где поклоняются ИИ, открылась заново. Ее поддерживают тысячи человек. – URL: <https://digitalbusiness.kz/2023-11-24/tserkov-gde-poklonyayutsya-ii-otkrilas-zanovo-ee-podderzhivayut-tisyachi-chelovek> (дата обращения: 18.09.2025).

7. Kelly, L. Blockchain was always a religion. And now it's got its own church / L. Kelly // Wired. – URL: <https://www.wired.com/story/blockchain-religion-church-bitcoin> (дата обращения: 18.09.2025).
8. Blockchain religion, fanaticism in the crypto world // The Cryptonomist. – URL: <https://en.cryptonomist.ch/2018/07/01/blockchain-religion> (дата обращения: 18.09.2025).
9. There's Now A Religion Based On the Blockchain. Yes, Really // Futurism. – URL: <https://futurism.com/blockchain-religion-matt-liston> (дата обращения: 18.09.2025).

УДК 398.34 (=512.165):69

ИЗМЕНЕНИЕ СТРОЙМАТЕРИАЛОВ, ПРИМЕНЯЕМЫХ В СТРОИТЕЛЬСТВЕ ДОМА У ГАГАУЗОВ

Романова Светлана

преподаватель -1 дид. стпень
ПУ Колледж им. Михаила
Чакир, исследователь НИЦ
Гагаузии им. Марии Маруневич
mai:l 62romanova@list.ru
orcid id: 0000-0003-1401-2849

Abstract: In recent years, there has been growing interest in sustainable and environmentally friendly materials. This may be due to both public pressure and government standards aimed at improving the environment. New technologies are also emerging that enable the creatio Sometimes the choice of materials depends on their appearance: they can be replaced with more unconventional coatings to give builders or designers more freedom in creating unique solutions.

Key words: Panels, laminate flooring, ceramic materials, mineral wool, straw blocks, drywall.

Наша статья отражает результаты наших исследований путём наблюдения за строительством домов в м. Комрат и беседы со строителями, а также анализируя данные традиционных продавцов и производителей стройматериалов, расположенных в свободном домтупе в интернете. Она отражает изменения стройматериалов, используемых в строительстве частного дома. Так принимая решение о строительстве дома, как и другие люди, гагаузы прежде всего обращают внимание на то, чтобы строительство было более быстрым, качественным, дешевым и энергоэффективным. А для этого изучают то, что сейчас популярно на рынке строительства.

В последние годы наблюдается рост интереса к экологически чистым и устойчивым материалам, которые обеспечивают здоровый микроклимат в доме и минимальное воздействие на окружающую среду. Это такие материалы как древесина, керамические материалы, гипсокартон и гипсовые плиты, пробка, минеральная вата, кокосовое волокно, солома, бамбук и переработанные, натуральные изоляционные материалы (например, шерсть, конопля, гречневая шелуха).

Рассмотрим применение некоторых перечисленных материалов. Дерево применяется

- при строительстве каркасных домов из деревянных блоков, благодаря хорошей теплоизоляции,
- при отделке интерьера натуральным деревом для создания уютной атмосферы,
- при строительстве крыш: деревянные стропила и балки, благодаря своей лёгкости и прочности,

- для окон и дверей, так как экологически чистый материал и хорошо сохраняет тепло и может быть использован в энергоэффективных зданиях.

Часто применяется кросс-ламинатное дерево (CLT) позволяет создавать очень прочные и лёгкие конструкции - панели используемые для строительства жилых и офисных зданий, а также в качестве перекрытий и стен.

Применение древесины способствует снижению углеродного следа, так как дерево поглощает углекислый газ в процессе роста. Древесина легка в обработке и монтаже; легко поддается механической обработке, что позволяет использовать её в различных архитектурных решениях. Эстетическая ценность дерева придает интерьеру или фасаду особый стиль и атмосферу. При правильной обработке дерево может служить долго, не теряя своих качеств, а также дерево хорошо сохраняет тепло, что делает его идеальным материалом для строительства домов. Но учитываются и некоторые недостатки: дерево может быть подвержено воздействию насекомых (термитов) или грибка, если не применяются специальные защитные средства; дерево всё является более пожароопасным, чем, например, бетон или сталь.

К применяемым керамическим материалам в современном строительстве относятся материалы, полученные путём обжига различных природных глин и других добавок, что придаёт им высокую прочность, устойчивость к воздействию воды, огня и температурных колебаний. Как при строительстве, так и в отделке применяются керамические кирпич, плитка, блоки, трубы, каналы, керамогранит, утеплитель, черепица.

Керамические материалы применяются в строительстве частных домов благодаря своей долговечности, экологической безопасности в виду низкого углеродного следа, термоизоляционным свойствам, огнестойкости, термоизоляции и устойчивости к воздействию влаги и плесени.

Как и в работе с древесной, так и в работе с керамическими материалами обязательно учитывают, что

- керамические материалы могут быть довольно тяжёлыми,
- хотя керамические материалы прочны на сжатие, они могут быть хрупкими на изгиб, что требует аккуратности при их монтаже,
- некоторые виды керамических материалов такие как, керамогранит или фасадные плиты, могут быть более дорогими по сравнению с другими строительными материалами, такими как бетон или металл.

Гипсокартон и гипсовые плиты широко используются в строительстве и отделке дома. В зависимости от типа: стандартный (ГКЛ) — для использования в сухих помещениях; влагостойкий (ГКЛВ) — с добавками, которые делают его устойчивым к повышенной влажности; огнестойкий (ГКЛО) — обладает повышенной огнестойкостью, используется в местах с повышенными требованиями безопасности; устойчивый к внешним воздействиям. Люди используют гипсокартон и гипсовые плиты в связи с экологичностью, легкостью в монтаже и обработке; они легко режутся и монтируются на металлический или деревянный каркас. Кроме этого он имеет отличные противопожарные характеристики, что делает его популярным в строительстве. Отличные изоляционные свойства помогают поддерживать тепло в помещении и снижают уровень шума. Также материал доступен по цене и его легко найти на строительном рынке. При всех положительных качествах строители учитывают, что простой гипсокартон не подходит для влажных помещений, так как может терять свои свойства при длительном воздействии воды и легко повреждается при сильных ударах и механических воздействиях.

Пробка используется в различных областях строительства часто как экологичный и эффективный материал для тепло- и звукоизоляции благодаря своим уникальным физико-химическим свойствам:

- используется как утеплитель для стен, полов и потолков, поскольку она сохраняет тепло и помогает поддерживать комфортную температуру внутри помещений,

- пористая структура пробки эффективно поглощает звуковые волны, поэтому её используют для шумоизоляции стен и перекрытий, а также в звукоизоляционных панелях и плитах,
- устойчива к механическим повреждениям и долго сохраняет свои эксплуатационные свойства,
- не гниёт, не набухает от воды и устойчива к воздействию грибков и плесени,
- легко поддаётся обработке и может быть использована для создания различных форм и конструкций.

Одним из самых популярных применений пробки в строительстве является пробковое покрытие для пола, так как комфортна для ходьбы, благодаря мягкости и упругости, долговечности и антибактериальности, так как не способствует развитию плесени и грибка. Пробковые панели и плиты используются для: отделки стен как декоративный и изоляционный материал; часто устанавливаются в помещениях, где важно снизить уровень шума. Пробка также может использоваться в составе фасадных систем для теплоизоляции внешних стен зданий, т.к. это помогает улучшить уменьшить потребности в отоплении.

Строители отмечают, что пробка может быть дороже других популярных строительных материалов, таких как пенопласт или минеральная вата. А также хотя пробка устойчива к воздействию влаги и тепла, она может быть чувствительна к сильным механическим повреждениям.

Минеральная вата: базальтовая и стекловата широко используется в строительстве частных домов, так как обладает отличными теплоизоляционными, звукоизоляционными и огнестойкими свойствами, что делает её идеальным выбором для обеспечения комфортного микроклимата в доме. Минеральная вата в зависимости от предпочтений и условий эксплуатации, используется для утепления стен, как изнутри, так и снаружи; идеальна в утеплении кровли, полов, включая мансардные и чердачные помещения. Некоторые хозяева домов используют её для утепления фундамента, где важно предотвратить потери тепла через фундаментные конструкции.

Иногда при строительстве отказываются от применения минеральной ваты и объясняют тем, что она чувствительна к влаге и может вызывать раздражение кожи и дыхательных путей при монтаже. Кроме этого, хотя минеральная вата не является самым дорогим материалом на рынке, её стоимость может быть выше, чем у некоторых других утеплителей, таких как пенополистирол.

Соломенные блоки или панели используются для строительства стен и для утепления. Строители отмечают их экологичность, теплоизоляцию, высокую паропроницаемость, что помогает регулировать влажность в помещении. При этом отмечают необходимость специальной обработки для защиты от влаги, грызунов и огня.

Для отделки интерьера используются натуральные отделочные материалы такие как калк-краски на основе извести, создающие здоровую атмосферу в помещении, не выделяя токсичных веществ. Для отделки деревянных поверхностей в доме используются масла и воски, которые не содержат химических добавок и не выделяют вредных веществ. Глина является ещё одним природным материалом, который в помещении регулирует влажность и улучшает микроклимат.

Популярным в строительстве стал бетон с добавками, которые улучшают его прочность, долговечность и устойчивость к внешним воздействиям, таким как коррозия и мороз.

Эти изменения в строительных материалах не только повышают качество и долговечность зданий, но и способствуют более устойчивому и экологически чистому строительству.

Изменения в строительных материалах привели к множеству позитивных и негативных аспектов. Давайте рассмотрим их подробнее:

Позитивные моменты:

Использование экологически чистых и переработанных материалов помогает снизить

негативное воздействие на окружающую среду и уменьшить углеродный след.

Новые материалы, такие как высокоэффективные изоляционные материалы и солнечные панели, позволяют значительно сократить потребление энергии и эксплуатационные расходы зданий.

Негативные моменты:

Использование современных материалов могут требовать значительных первоначальных инвестиций, что может быть барьером для некоторых.

Необходимость качественной, квалифицированной информации о строительных материалах.

В завершении отметим, что строительные материалы за последние десятилетия претерпели значительные изменения и это повлияло на качество, устойчивость, экологичность и долговечность строений. Важно выбирать качественные и соответствующие условиям эксплуатации стройматериалы и правильно их монтировать. Необходимо при планировании и реализации строительных проектов, чтобы максимально использовать преимущества и минимизировать риски, тщательно собрать имеющуюся информацию и соответствующие сертификаты качества.

Источники

1. Порталы:

Build.ru — можно найти новости о новых материалах, а также обсуждения и рекомендации по их применению.

Sstroyka.ru — сайт с обзорами новых материалов, технологий и оборудования.

Construction Week — международный портал для профессионалов строительной отрасли, освещающий инновации, в том числе и новые строительные материалы.

Материалы.ру — сайт, который публикует обзоры и новости о новых строительных материалах, а также статьи по их применению.

2. Выставки:

Batimat — международная выставка строительных и отделочных материалов.

InterBuild Expo — выставка строительных технологий и материалов, проходящая в разных странах.

3. Профильные журналы и публикации:

"Строительство и ремонт" — один из старейших журналов по строительству в России.

"СтройЭксперт" — специализированное издание, которое также рассказывает о новинках и инновациях в сфере строительных технологий и материалов.

"Дом и интерьер" — журнал, посвященный строительству и ремонту, в том числе новым материалам.

4. Производители и поставщики материалов:

КНАУФ — один из крупнейших производителей строительных материалов, активно внедряющий инновации.

ТехноНИКОЛЬ — компания, которая выпускает новые виды утеплителей и кровельных материалов.

Ковка и металл — производители новых видов металлических и алюминиевых материалов.

5. Онлайн-курсы и вебинары

Coursera и Udeemy — могут предложить курсы по строительным технологиям.

Webinars by manufacturers — многие крупные производители проводят свои вебинары, посвященные новинкам в строительной отрасли.

6. Социальные сети и форумы

LinkedIn — на платформе можно следить за компаниями и профессионалами в строительной сфере.

Reddit (разделы, связанные со строительством и DIY) — пользователи часто делятся новыми идеями и материалами.

Stroyforum или Forumhouse можно найти обсуждения и отзывы о новых материалах.

7. Блоги и YouTube-каналы

YouTube-каналы производителей материалов — многие бренды создают обучающие видеоролики о своих новых продуктах.

Блоги и каналы DIY — такие каналы могут представлять альтернативные материалы для ремонта и строительства.

УДК 94(478) «1946/1947»

ГОЛОД 1946–1947 гг. В МОЛДАВСКОЙ ССР: ПОЛОЖЕНИЕ ДЕТЕЙ В СВЕТЕ АРХИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ

Танасович Иванна,

музеограф, Музей истории села Авдарма,

с. Авдарма, РМ,

e-mail: itanasovich@bk.ru,

orcid id: 0000-0002-9584-5086

Abstract: The article analyzes archival materials reflecting the social and demographic consequences of the 1946–1947 famine in the Moldavian SSR, with a particular focus on the situation of children. Based on previously classified documents, it examines the scale of child mortality, social orphanhood, and the condition of the healthcare, education, and state child welfare systems. The study demonstrates that the humanitarian catastrophe was caused not only by natural factors but primarily by the administrative-command system and the social policies of the Soviet state. The research highlights the state's structural responsibility for the distortion of childhood and the long-term consequences of the famine for society.

Keywords: 1946–1947 famine; Moldavian SSR; children; child mortality; social orphanhood; orphanages; archival sources; social policy; Soviet regime; humanitarian catastrophe.

Подготовка статьи стала возможной благодаря привлечению архивных документов из Вулканештского, Чадыр-Лунгского и Комратского архивов, а также материалов Национального архивного агентства Республики Молдова. Значительная часть этих документов около 80 лет находилась под грифом «совершенно секретно» и стала доступной для исследователей после создания Межведомственного консультативного совета по памяти о политических репрессиях [26].

Совет объединяет представителей гражданского общества и специалистов, занимающихся изучением тоталитарных режимов. Его деятельность направлена на формирование культуры национальной памяти, разработку и мониторинг стратегических планов, а также содействие исследованиям политических репрессий и введению в научный оборот архивных материалов репрессивных структур [21].

Особое значение имеет анализ документов, отражающих социально-демографические последствия голода 1946–1947 гг. В отличие от обобщённых оценок числа жертв, архивные источники позволяют сосредоточиться на положении детей: уровне детской смертности, медицинской помощи, выявлении сирот, их направлении в детские дома и условиях содержания. Несмотря на фрагментарность и утрату части документов, сохранившиеся материалы раскрывают ранее малоизученные аспекты социальной политики и практик выживания детей.

Анализ архивов показывает, что трагедия голода была обусловлена не только природными факторами, но также особенностями функционирования административно-командной системы советского режима. Жёсткий государственный контроль, система обязательных поставок продовольствия [4, с. 107] в сочетании с засухой и бесснежной зимой

1946 г. привели к резкому продовольственному кризису и массовой смертности населения Молдавской ССР.

Массовая гибель взрослого населения привела к резкому росту числа детей-сирот и усугублению социальной ситуации. Архивные документы показывают, что признаки катастрофы проявлялись уже в 1945 г.: за десять месяцев смертность детей до одного года достигла около 28 %, что напрямую связывалось со срывом снабжения детских и родовспомогательных учреждений, беременных и кормящих женщин, а также с низким уровнем медицинских и санитарно-профилактических мер [13, с. 30].

Высокая детская заболеваемость и смертность были обусловлены недостаточной вакцинацией, низким качеством медицинской помощи в детских домах, распространением социально обусловленных заболеваний и слабой материально-технической базой учреждений, не обеспеченных оборудованием и квалифицированным персоналом. Это приводило и к массовому отсеву детей из школ [13, с. 31].

Архивные источники фиксируют преобладание формального и несистемного подхода ответственных органов к проблеме детской смертности. Отсутствие анализа причин и недостаточное внимание к масштабам проблемы способствовали ухудшению ситуации: в отдельных районах, например в Кагульском, смертность младенцев достигала 49 % [13, с. 32]. Хотя на государственном уровне признавался системный характер кризиса и издавались предписания об улучшении снабжения, реальные меры часто оказывались запоздалыми и ограниченными.

Крайняя степень кризиса проявилась в работе детских учреждений в 1947 г., где заболеваемость достигала 85 %, а смертность — от 22 до более 40 % [4]. Эти данные свидетельствуют, что высокая детская смертность в период голода 1946–1947 гг. была следствием совокупности природных и управленческих факторов, при которых государство, располагая информацией о кризисе, не смогло обеспечить своевременную и достаточную реализацию принятых решений.

Архивные материалы фиксируют системные сбои в работе государственных структур и недостаточную эффективность контроля за обеспечением детских учреждений. В ряде районов продукты заменялись несоответствующими аналогами, что приводило к закрытию молочных кухонь и ухудшению питания детей. Документы также свидетельствуют о халатном отношении к новорождённым и массовом недополучении ими предметов первой необходимости [13, с. 31].

Детские и женские учреждения размещались в непригодных помещениях, испытывали острый дефицит оборудования, посуды и кадров. Строительству и расширению сети таких учреждений не уделялось должного внимания, вследствие чего значительная часть детей-сирот и социально уязвимых семей не получала положенной материальной помощи [18, с. 113]. Медицинское обслуживание оставалось хронически недостаточным, а снабжение продуктами питания — нерегулярным и неполным [18, с. 112], прежде всего в части молока и молочных продуктов [18, с. 113].

К началу 1946 г. кризисное состояние сохранялось как в Кишинёве, так и в уезде, что способствовало распространению детских инфекционных и алиментарных заболеваний [18, с. 112]. Отсутствие улучшений констатировалось и в 1947 г.: в официальных постановлениях признавалась неудовлетворительная организация здравоохранения и слабая охрана материнства и детства, особенно в сельских районах, где большинство родов проходило вне медицинских учреждений [19, с. 100]. Плохие условия ухода за роженицами и новорождёнными приводили к высокой заболеваемости и смертности детей.

Особенно тяжёлым оставалось положение в детских домах и домах ребёнка, где слабое оснащение и нарушения санитарного режима превращали учреждения в очаги инфекций [19, с. 101]. Несмотря на издаваемые директивы и требования «наведения порядка» [18, с. 114], меры носили формальный и запоздалый характер и не устраняли последствий дистрофии и роста тяжёлых заболеваний среди детей.

В целом представленные материалы показывают, что кризис охраны материнства и детства имел структурный характер и был обусловлен особенностями административно-командной системы. Государственные органы, располагая информацией о масштабах неблагополучия, в значительной степени ограничивались директивными решениями, не затрагивавшими коренные причины кризиса, что **объективно способствовало усилению гуманитарных последствий голода** для детского населения.

В 1946–1947 гг. в Комратском районе школьным обучением было охвачено 5 311 учащихся, обучавшихся в 15 школах с молдавским и русским языками преподавания. Большинство учреждений относилось к начальным, лишь одна школа в Комрате имела статус средней [27, с. 34]. Отдельные школы отличались значительной перегруженностью, что свидетельствует о неблагоприятных условиях организации учебного процесса.

Архивные документы показывают, что образовательные учреждения оставались слабо обеспеченными материально. Хотя Министерству просвещения МССР разрешалось выделять дополнительные средства на оснащение школ и учебных заведений, вопросы финансирования питания детей не были включены в утверждённый бюджет и лишь откладывались на последующие периоды, несмотря на очевидную остроту проблемы [10, с. 257].

Упоминания об организации горячих школьных завтраков отражают массовый социальный кризис, вызванный продовольственным дефицитом, ростом дистрофии и смертности. В наиболее пострадавших районах предусматривались временные меры поддержки — выдача хлеба и чая школьникам [14, с. 307], а также финансирование питательных пунктов для организации бесплатного питания наиболее нуждающихся [6, с. 29].

В целом образовательная система в годы голода функционировала в условиях хронического недофинансирования и была вынуждена выполнять компенсаторные социальные функции. Государственная политика реагировала на кризис преимущественно чрезвычайными и временными мерами, что не позволило сформировать устойчивые механизмы социальной поддержки, и негативно отразилось на физическом состоянии и образовательных условиях детей.

Государственные пособия многодетным и одиноким матерям формально сохранялись, однако с 1 января 1948 г. их размеры были сокращены почти вдвое, несмотря на нарастание социально-экономического кризиса. В Комратском районе получателями пособий числились 402 женщины [3, с. 235-240], при этом архивные документы фиксируют случаи злоупотреблений при их распределении [24, с. 33], что дополнительно ухудшало положение нуждающихся.

К началу 1947 г. ситуация в республике официально характеризовалась как «исключительно тяжёлая». В ответ на рост социального сиротства Совет Министров Молдавской ССР принял решения о срочном расширении сети детских домов и увеличении их контингента до тысяч воспитанников с жёстко регламентированным распределением по районам [9, с. 19]. В марте 1947 г. было дополнительно постановлено открыть ещё 59 детских домов [16, с. 35], что свидетельствует о признании устойчивого и массового характера данного явления.

Одновременно на государственные ведомства возлагалась обязанность обеспечить новые учреждения продовольствием и инвентарём, а на местные органы — персональная ответственность за их материально-техническое состояние [9, с. 20-21]. Регулярное возвращение в документах 1947 г. к вопросам детского оздоровления и снабжения хлебом указывает на отсутствие реальных улучшений и затяжной характер кризиса.

К концу 1947 г. на государственном попечении находилось около 23 тыс. детей, размещённых в детских домах, интернатах, домах ребёнка и детприёмниках [1, с. 58-59], при этом значительная часть сирот так и не была выявлена. Архивные источники также отражают практику раннего вовлечения воспитанников детских домов в профессиональное обучение и производственный труд [20, с. 123], что свидетельствует о прагматической ориентации политики на мобилизацию трудовых ресурсов.

В целом государственная политика в отношении детей и семей в годы голода носила противоречивый и преимущественно административный характер. Сокращение пособий при одновременном расширении сети детских домов означало смещение акцента с профилактики сиротства на его институциональное регулирование, что свидетельствует о структурной уязвимости системы социальной защиты в условиях кризиса.

Исследователи отмечают, что наиболее тяжёлые последствия голода пришлось на южные районы Молдавской ССР. Архивные документы по Комратскому району фиксируют экстренные, но фрагментарные меры реагирования со стороны властей: выделение продовольственного зерна и скота для организации школьных завтраков и питания в детских домах, а также ограниченное финансирование за счёт резервов Совета Министров [5, с. 184]. Аналогичная помощь оказывалась Конгазскому и Чадыр-Лунгскому районам, где в срочном порядке разворачивались койки для больных дистрофией и доставлялись медикаменты, что отражает остроту алиментарного и медицинского кризиса [12, с. 24].

Кризисное состояние здравоохранения вынуждало власти направлять в район дополнительный медицинский персонал, открывать родильные дома и молочные кухни [5, с. 185]. Одновременно рост смертности взрослого населения приводил к увеличению числа детей без попечения родителей, что обусловило расширение сети детских домов и рост их контингента [5, с. 185]. Власти системно планировали увеличение числа мест, снабжение учреждений инвентарём, организацию школьных завтраков и обеспечение населения хлебом и топливом [11, с. 28], [12, с. 24-26].

Практика размещения детских домов, в том числе с использованием конфискованного имущества [7], демонстрирует сочетание социальной политики с репрессивными механизмами. Документы фиксируют поимённые списки сотен детей, направляемых в детские дома, что свидетельствует о массовом характере трагедии [8]. Вместе с тем в работе детских учреждений выявлялись серьёзные нарушения: нехватка кадров, плохие санитарные условия, заболевания и низкий уровень воспитательной работы [17].

Воспитанниками детских домов становились не только сироты, но и дети репрессированных родителей [23]. Даже практика усыновления сопровождалась утратой личной идентичности детей из-за изменения имени и фамилии [25]. В целом архивные материалы показывают, что государство осознавало глубину кризиса в южных районах, но отвечало на него преимущественно локальными и запоздалыми мерами. Социальная помощь частично смягчала наиболее острые проявления кризиса, однако не устраняла причин массового обнищания и смертности и нередко сочеталась с административно-принудительными практиками, что обусловило масштаб сиротства и ухудшение положения детей.

Архивные документы свидетельствуют об усиленном внимании властей к пограничным районам, прежде всего в сфере просвещения и идеологического воздействия на детей. При этом состояние школьных, медицинских и культурных учреждений в ряде районов оставалось крайне неудовлетворительным: здания были плохо оборудованы, отсутствовали мебель, инвентарь, наглядные материалы и печатная продукция [15, с. 122-123].

Основной акцент делался не на улучшении материальных условий, а на контроле за кадровым составом системы образования. Учительские кадры в пограничных районах рассматривались как политически ненадёжные, что обуславливало меры по их «очистке» и усилению идеологической работы [15, с. 127]. В этой же логике предусматривался учёт беспризорных детей и их направление в детские дома как форма административного контроля.

Для пограничных районов разрабатывались детальные планы по укреплению учреждений и расширению сети образовательных и воспитательных объектов, включая строительство школ и Домов пионеров [2, с. 130-151], а также обеспечение детских домов и интернатов инвентарём и одеждой [21, с. 152-153]. Однако данные меры носили вторичный характер по отношению к задачам политической лояльности.

В целом материалы показывают, что в условиях гуманитарного кризиса система просвещения в пограничных районах рассматривалась государством не только как социальный институт, но и как инструмент идеологического воздействия, что ограничивало её потенциал в сфере социальной защиты и улучшения условий жизни детей.

Анализ архивных материалов позволяет рассматривать голод 1946–1947 гг. в Молдавской ССР как масштабную гуманитарную катастрофу, особенно тяжело отразившуюся на детском населении. Высокая детская смертность, массовое сиротство и распространение заболеваний стали следствием не только природных факторов, но также особенностей социально-экономической и управленческой модели того периода, характеризовавшейся запоздалыми и фрагментарными решениями.

Государственный режим, обладая информацией о нарастающем кризисе, не всегда обладал эффективными механизмами защиты наиболее уязвимых групп населения — женщин и детей. Сокращение пособий, недофинансирование здравоохранения и образования, а также расширение сети детских домов свидетельствуют о приоритете административных форм реагирования над профилактическими и социально ориентированными мерами.

Таким образом, трагические последствия голода для подрастающего поколения являлись результатом совокупности природных, социально-экономических и управленческих факторов, присущих советской модели развития. Вопрос ответственности за положение детей в условиях кризиса лежит в плоскости оценки эффективности государственных решений и механизмов социальной политики, что подтверждает необходимость дальнейшего научного осмысления голода 1946–1947 гг. как события с долгосрочными последствиями для общества Республики Молдова.

Библиография:

1. Лимиты контингентов учреждений Госснаба, подлежащих снабжению хлебом в декабре месяце 1947 г. по МССР. Приложение № 3 к Постановлению Совета Министров МССР № 1139 от 26 ноября 1947 г. // Agenția Națională a Arhivelor RM (далее ANA RM) Ф. 2848, оп. 35, д. 47, л. 58-59.
2. Мероприятия по восстановлению и развитию хозяйства и культуры Баймаклийского, Болотинского, Братушанского, Вулканештского, Единецкого, Кагульского, Карпиненского, Леовского, Липканского, Ниспоренского, Скулянского, Унгенского районов. Приложения 1–12 // ANA RM Ф. 2848, оп. 35, д. 47, л. 130-151.
3. Об изменении размеров государственных пособий многодетным и одиноким матерям. Решение № 353 от 31 декабря 1947 г. // Комратский районный архив (далее КРА) Ф.1, оп. 1, д. 20, л. 235-240.
4. Об обязательных поставках сельскохозяйственных продуктов государству из урожая 1944 г. во вновь освобожденных районах Молдавской ССР от 02 сентября 1944 г. // Чадыр-Лунгский районный архив Ф. 1, оп. 3, д. 4, л. 107-109.
5. Об оказании помощи Комратскому району. Постановление № 1046-с от 29 октября 1946 г. // ANA RM Ф. 2848, оп. 35, д. 45, л. 184-185.
6. Об организации бесплатного питания детей, не имеющих родителей в Вулканештском, Конгазском и др. районах республики. Распоряжение № 314-р от 12 февраля 1947 г. // ANA RM Ф. 2848, оп. 35, д. 46, л. 29.
7. Об открытии детского дома дошкольного возраста на территории района. Протокол № 10 от 15 марта 1947 г. // Вулканештский районный архив (далее ВРА) Ф. 1, оп. 1, д. 6, л. 23-27.
8. Об определении детей-сирот в детский дом. Решение № 48 от 27 февраля 1947 г. // КРА Ф. 1, оп. 1, д. 20, л. 28-33.



9. Об увеличении количества существующих детских домов и открытии дополнительно детских домов в Молдавской ССР. Постановление № 72 от 02 февраля 1947 г. // ANA RM Ф. 2848, оп. 35, д. 46, л. 19-21.
10. О дополнительных ассигнованиях на детские дома, оборудование школ и учебных заведений и на оказание помощи населению. Постановление № 1118 от 29 ноября 1946 г. // ANA RM Ф. 2848, оп. 35, д. 45, л. 257-258.
11. О дополнительной помощи Вулканештскому району в связи с недородом. Постановление № 96 с от 10 февраля 1947г. // ANA RM Ф. 2848, оп. 35, д. 46, л. 28-29.
12. О дополнительной помощи Конгазскому и Чадырлунгскому районам в связи с недородом. Постановление № 76 с от 3 февраля 1947 г. // ANA RM Ф. 2848, оп. 35, д. 46, л. 24-26.
13. О мерах борьбы с детской заболеваемостью и детской смертностью в республике. Постановление № 244 от 20 марта 1946 г. // ANA RM Ф. 2848, оп. 35, д. 45, л. 30-35.
14. О мерах оказания помощи остро нуждающемуся населению в продовольствии. Постановление № 796 от 21 декабря 1946 г. // ANA RM Ф. 2848, оп. 35, д. 45, л. 307-312.
15. О мероприятиях по организационно-хозяйственному укреплению и усилению политической работы в пограничных районах республики. Постановление № 1190 с от 10 декабря 1947 г. // ANA RM Ф. 2848, оп. 35, д. 47, л. 122-153.
16. О развертывании дополнительной сети детских домов в Молдавской ССР. Постановление № 125-с от 26 февраля 1947 г. // ANA RM Ф. 2848, оп. 35, д. 46, л. 35-37.
17. О работе Этулийского и Хаджи-Абдульского детдомов. Протокол № 21 от 7 июня 1947 г. // ВРА Ф. 1, оп. 1, д. 7, л. 1-9.
18. О состоянии детских учреждений и мерах борьбы с детской смертностью в Молдавской ССР. Постановление № 893 от 10 марта 1946 г. // ANA RM Ф. 2848, оп. 35, д. 45, л. 112-119.
19. О состоянии медицинского обслуживания населения Молдавской ССР. Постановление № 1185 ас от 10 декабря 1947 г. // ANA RM Ф. 2848, оп. 35, д. 47, л. 100-106.
20. Перечень детских домов, подлежащих специализации для производственного обучения воспитанников в возрасте от 11 до 14 лет. Приложение № 4 к Постановлению Совета Министров МССР № 893 от 10 октября 1946 г. // ANA RM Ф. 2848, оп. 35, д. 45, л. 123.
21. Перечень инвентаря, оборудования, обуви и одежды, подлежащих выделению из фондов Министерства просвещения МССР для оборудования школьных интернатов и детских домов и для обеспечения воспитанников детдомов пограничных районов МССР. Приложение № 13 // ANA RM Ф. 2848, оп. 35, д. 47, л. 152-153.
22. Положение о Межведомственном консультативном совете по памяти жертв политических репрессий // <https://mc.gov.md/sites/default/files/file-cloud/reg-cons-mem.pdf> (дата последнего обращения – 29.01 2026).
23. Председателю Комратского райисполкома от 21-го пограничного отряда от 30 марта 1946 г. // КРА Ф. 1, оп. 1, д. 11, л. 33.
24. Представления прокурора в местные органы государственной власти и управления о социалистической законности за 1947 г. // КРА Ф. 68, оп. 1а, д. 30, л. 33.
25. Решение № 289 Комратского районного исполнительного комитета от 3 октября 1947 г. // КРА Ф. 1, оп. 1, д. 20, л. 187.
26. Совместный указ об учреждении Межведомственного консультативного совета по памяти о политических репрессиях // <https://mc.gov.md/sites/default/files/file-cloud/ord-mc-32-mec-154-2025.pdf> (дата последнего обращения – 29.01 2026).



27. Титульный список школ Комратского района Бендерского уезда на 1946-1947 учебный год. 1946 г. // КРА, Ф. 1, оп. 1, д. 11, л. 34.

УДК 94(478-22) «1940»
orcid id: 0009-0004-8891-1155

СУДЬБЫ ЛЮДЕЙ НА ПРИМЕРЕ СОХРАНИВШИХСЯ ДОКУМЕНТОВ В КОММУНЕ АВДАРМА ЗА 1940 ГОД: СМЕНА ПОЛИТИЧЕСКОГО РЕЖИМА И ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Трандафилова Ольга

Докторант, Молдавского государственного университета

Директор Музея истории села Авдарма

e-mail: olgatrandafileva92@gmail.com

orcid id: 0009-0004-8891-1155

Annotation: The article examines the turning point in the history of the commune of Avdarma in 1940, associated with the change of political regime and the transformation of the social system following the Soviet Union's ultimatum to Romania on June 26, 1940, and the entry of Red Army units into Bessarabia on June 28, 1940. Based on preserved church and administrative documents from the collections of the Museum of the History of Avdarma Village and the National Archives of the Republic of Moldova, the study analyzes the events preceding the establishment of Soviet authority and the first months of the Moldavian SSR within the USSR.

Particular attention is given to changes in the system of governance, the linguistic transformation of record-keeping (the shift from Romanian to Russian), the strengthening of mobilization measures, the involvement of church structures in civil defense activities, and the growing tension within state institutions. Through the personal histories of individual residents—Vladimir Gyumyushlyu, Mikhail Kasym, and Priest Konstantin Hynku—the mechanisms of Soviet repressive policy are revealed, including arrests, public trials, deportations, and the destruction of archival documents.

Keywords: Avdarma; Bessarabia; 1940; change of political regime; Sovietization; Moldavian SSR; USSR; church documents; repression; deportations; NKVD; social transformation; archival sources; historical memory.

26 июня 1940 года, румынское правительство получило ультиматум, в котором СССР, требовал от румынского правительства вывод своих войск и администрации из Бессарабии и передать «провинцию» Советскому Союзу. Официальной причиной, на которую ссылалось советское правительство было то, что в 1918 году Румыния незаконно оккупировала эту территорию, которая должна была принадлежать России, и более того, по мнению советских властей, она была населена преимущественно украинцами. [1]

Спустя два дня, 28 июня 1940 года, части Красной Армии вступили в Бессарабию. В результате перекройки границ Бессарабии и образования Молдавской ССР, было потеряно 10 тыс. км² и 0,5 млн. чел. населения. [2,с.188]

В данной статье, на примере документов Музея истории села Авдарма, рассматриваются события и внутренние социально - общественные процессы, происходившие в переломный исторический период — накануне вступления Красной армии на территорию Бессарабии (до 28 июня 1940 года) и в последующие месяцы, вплоть до ноября 1940 года. Исследование охватывает момент перехода от одной политической системы к другой — от Королевства Румыния к советской Молдавии в составе СССР.

Церковные документы, сохранившиеся со времён Королевства Румыния и находящиеся сегодня в фондах Музея истории села Авдарма, а также в Национальном архиве Республики Молдова, представляют собой ценные источники для изучения исторических процессов данного периода.

Особое внимание в исследовании уделяется не только административным изменениям, но и судьбам отдельных жителей села Авдарма, чья жизнь была глубоко затронута сменой политической власти — от румынского управления к советскому режиму.

Последняя запись в церковных документах была произведена на румынском языке 19 августа 1944 года. [2, с.116]

Сохранившиеся церковные документы за 1940 год — до момента предъявления Советским Союзом ультимативной ноты Румынии — передают динамику развития событий и психологическое состояние в обществе и государственных структурах.

До 28 июня 1940 года в селе Авдарма сохранялась относительная стабильность: выраженных признаков социальной напряжённости, связанной с ожиданием прихода новой политической администрации не зафиксированы. Тем не менее, отдельные записи указывают на нарастающее напряжение внутри государственных институтов, что зафиксировано в церковных актах, и переписках.

В феврале 1940 года Свято – Михайловская церковь села Авдарма получило письмо, направленное Протопопией в адрес Церковного Совета. В документе сообщается об организации курсов по подготовке пассивной обороны. Указанные курсы были учреждены префектурой Тигинского уезда на основании приказа Министерства Культур и Искусств № 167.[9, с.1] Согласно действующему законодательству, участие в подобных курсах было обязательным, в том числе и для сельских священнослужителей, поскольку они входили в состав формирований пассивной обороны. В апреле 1940 года приходом села был получен очередной документ от Протопопии округа по вопросам пассивной обороны, в котором давались более подробные указания относительно проведения данных курсов. Этот факт отражает расширение спектра обязанностей священнослужителей и постепенное вовлечение церковных структур в сферу гражданской мобилизации. [9, с.1]

Дополнительное представление о происходивших изменениях даёт документ от 24 марта 1940 года, также подшитый в актах прихода села. В нём освещается проблема, возникающая при проведении набора в армию. Согласно содержанию документа, в соответствии с приказом цинута Нистру № 192, деятельность Совета по набору в армию оказалась значительно затруднена. Причиной послужил отказ органов гражданского состояния выдавать необходимые документы призывникам и соответствующим учреждениям. Это привело к неточностям в регистрационных данных и создало препятствия для функционирования мобилизационной системы.[9, с.1]

В связи с этим местным административным органам было предписано проявить максимальную бдительность и обеспечить, чтобы в дальнейшем все документы, требуемые Советом по набору в армию, оформлялись в строгом соответствии с установленными нормами. [9, с.1]

В связи с этим не малый интерес представляет нам следующий документ, зарегистрированный под № 61 от 1 апреля 1940 года, в приходе села Авдарма, в котором срочном порядке Протопопия требует сообщить не позднее 10 апреля количество зарегистрированных семей и дать точное количество людей обоего пола за 1939 год.[9,с.1]

В тот же день, **30 мая 1940 года**, был зарегистрирован еще один документ в местном приходе под № 1435. В нем, в соответствии с **приказом Святейшего Архиепископа № 5886**, изданным по просьбе **Министра по делам религий**, отмечалось, что **некоторые руководители учреждений, служб, а также пограничные чиновники** своим поведением вызывают волнение и даже панику среди населения, распространяя слухи об агрессивных намерениях соседних государств. [9, с.2]

В связи с этим Архиепископия доводила до сведения всего духовенства, особенно в регионах, где проживают этнические меньшинства, что в сложившейся ситуации крайне важно сохранять **спокойствие, внушать доверие и не предпринимать действий, способных встревожить население.** [9, с.2]

На день раньше, то есть 29 мая в газете «Renașterea» было опубликовано обращение Министра внутренних дел господина Михаила Гельмежану, связанное со слухами о предстоящей смене политической власти. Данный призыв относился ко всем гражданам Румынии: «Pentru toți români». В своем обращении, он предупреждал весь румынский народ, что в узких кругах вращается ряд заинтересованных лиц, иностранцев и другие иноагенты, которые являются «профессиональными паникерами и дураками с горящими умами, ищущих чепухи любой ценой». [5, ф. 680, оп.1, д.4053]

Михаил Гельмежану призывал людей не слушать и не искать новостей, которых не существует. Оказывать моральную поддержку государству и пресекать распространение не существующих домыслов. А в случае столкновения с людьми, которые нашептывают разные небылицы, «хватать их собственными руками за горло и самим приводить в самый ближайший пункт полиции». [5, ф. 680, оп.1, д.4053]

Деятельность тайной полиции была направлена на предотвращение и ликвидацию социалистических идей в обществе. Доказательством этому являются документы, сохранившиеся в фондах Национального Архива Республики Молдова.[5, ф. 680, оп.2, д.17]

Возвращаясь к анализу церковных документов - села Авдарма, хранящихся в фондах музея, следует отметить, что последний зафиксированный документ на румынском языке датируется 24 июня 1940 года. Уже 8 августа того же года в церковном журнале за 1940 год имеется запись, удостоверение на имя жителя села Авдарма - Василия Маринов. [9, с.2] Примечательно то, что к этому времени сменился полностью язык документооборота – с румынского на русский, что подтверждает запись в данном удостоверении. И на этом документе обрывается дальнейшее делопроизводство. За период с августа 1940 года по август 1941 года в журнале и в архиве музея отсутствуют какие-либо документы.

К большому сожалению, многие архивные документы были утрачены в результате двух отступлений румынских властей из Бессарабии в 1940 и 1944 годах. [8, с.163] В связи с чем, мы не можем провести полный анализ событий на момент вступления Советской власти в Бессарабию.

Несмотря на то, что на сегодняшний день отсутствует возможность всесторонне изучить события 1940 года — в частности, процесс советизации в селе Авдарма — судьбы отдельных людей, описанные в книгах: «Авдарма: история села, 1811 - 2011» [3, с.128-129], «Авдарма. 450 лет истории. 1563–2013» [2, с.188-189], а также официальные документы из Национального архива Республики Молдова [4, ф.1135, оп.2, д.3090], позволяют воссоздать социальную и политическую атмосферу того времени и частично восполнить пробелы в официальных источниках.

Важной вехой в переходе власти и символом завершения одного политического этапа и начала нового произошло летом 1940 – года, 28 июня. Станция Кульма – 7 км от села Авдарма. Румынские войска организованно грузятся в вагоны, выполняя условия заключенного соглашения. [2, с.128]

В ожидании команды начальника станции – стрелочник, авдарминец Семен Тезек (Моти Симу). Мимо него проходит офицер и дает последние указания солдатам. А Семен, взявшись за рычаг для перевода железнодорожных стрелок, говорит ему: «Что, драпаешь, не хочешь умирать за чужую землю?!». Офицер мгновенно достает пистолет из кобуры и стреляет в дерзкого стрелочника.[2, с.128]

Раненный в бедро, Семен Тезек из последних сил поворачивает стрелку, открывая румынским солдатам «путь домой».

В сентябре 1940 года советский прокурор пришёл в дом Владимира Гюмюшлю с ордером на арест. Поводом для задержания стало его высказывание, сделанное в августе того же года на

собрании в местной школе. Тогда представители новой власти выступили с распоряжением о необходимости как можно скорее собрать урожай. В ответ Владимир Гюмюшлю сказал: «Если Бог поможет, а погода будет хорошей, соберём быстро, а если нет — ничего не поделаешь». Один из присутствующих большевиков резко отреагировал: «Что ты тут болтаешь про Бога? Разве не знаешь, что уже 20 лет как Бога нет?». [4, ф.1135, оп.2, д.3090]

Мотивом для второго ареста Владимира Гюмюшлю стало его выступление на собрании у Сельского Совета, где он выразил протест против несправедливого решения советской власти. Он возмутился тем, что крестьяне вынуждены покупать зерно по цене 1 рубль за килограмм, в то время как государство закупает у них в виде налога зерном всего за 7 копеек. После этого возмущённого высказывания один из советских активистов вызвал Гюмюшлю в свой кабинет и сказал: «Если ты кулак и плачешь, что тогда делать бедному крестьянину?». Вскоре после этого последовал немедленный арест и обыск дома. Сыну Гюмюшлю приказали запрячь лошадей, и его отца – Владимира Гюмюшлю, вместе с Георгием Гаргалык увезли в Комрат. [4, ф.1135, оп.2, д.3090]

Через две недели Владимир Гюмюшлю был подвергнут публичному суду, который состоялся в местной школе для мальчиков. В процессе суда участвовали советский прокурор, представитель НКВД и неизвестная женщина. Из местных жителей свидетельствовал только один человек, который обвинил Владимира Гюмюшлю в том, что тот 14 лет был претором в местном храме, «выпил всю кровь» местных жителей и обогатился на прихожанах. На основании этих показаний прокурор приговорил его к 4 годам заключения. Спустя 6 месяцев после ареста пришло одно единственное письмо от Гюмюшлю, а вскоре его депортировали. [4, ф.1135, оп.2, д.3090]

Михаил Касым, занимавший должность советника при консистории Свято-Михайловской церкви, был арестован сотрудниками НКВД в 1940 году. Его доставили в приходской дом, где проживал настоятель храма, священник Константин Хынку. Активисты советской власти потребовали от священника сообщить, сколько средств имеется в церковной кассе, и приказали сохранить эти деньги для последующей передачи в коммунистический комитет. [4, ф.1135, оп.2, д.3090]

Перед уходом представители советской власти принуждали Константина Хынку не „эксплуатировать жителей коммуны“, а также посоветовали ему оставить свою должность и найти другую работу. [4, ф.1135, оп.2, д.3090]

Михаил Касым с 1937 по 1939 год хранил ключи от церкви. В 1941 году, не в силах больше терпеть давление большевиков, он передал эти ключи Дмитрию Таукчи, одному из жителей села. Высокий налог, который большевики наложили на церковь, полностью разорил его, так как он самостоятельно покрывал расходы на сборы со дня их вступления в село – 28 июня 1940 года. В ночь на 13 июня 1941 года Михаила Касым арестовали, и вместе с женой, двумя взрослыми сыновьями и дочерью подвергли репрессиям: Михаила Касым, отправили в ГУЛАГ, Свердловскую область. Писем от него не приходило, и только от КГБ родственники получили извещение о его смерти, место захоронения неизвестно и по сей день. Касым Елену с сыновьями – Матвеем, Владимиром, дочерью Екатериной и невесткой Марией, - определили на спецпоселение в село Семеновка, Акмолинская область, Казахстан. [2, с. 256]

Согласно документу, с приходом советской власти в июне 1940 года, священник Свято-Михайловской церкви — Константин Хынку — остался при своем приходе и продолжал совершать богослужения на румынском языке. До октября того же года в ходе литургий он упоминал в молитвах имя королевы Румынии Марии, что рассматривалось новой властью как проявление лояльности и ностальгии к прежнему режиму. [4, ф.1135, оп.2, д.3090, с.32]

В августе 1940 года священник Константин Хынку был арестован сотрудниками НКВД. Ворвавшись к нему, представители советской власти, произвели тщательный обыск приходского дома, в первую очередь проверив кассу с деньгами. Покидая дом, большевики приказали Хынку покинуть приход. В попытке сохранить свою духовную деятельность, он

подал прошение о переводе в Кишинев, где изложил обоснованные причины для смены места церковной службы. [4, ф.1135, оп.2, д.3090, с.32]

Однако, в июне 1941 года его вновь арестовали и доставили в штаб большевистской администрации. Священника обвинили в самовольном изменении места службы, что приравнялось к нарушению установленного режима. Ему связали руки, поставили на колени и приставив к голове пистолет, зачитали приговор — 10 лет заключения. При этом его вынуждали дать признательные показания о «румынских шпионах» и обвиняли в предполагаемых связях с кузистской партией. [4, ф.1135, оп.2, д.3090, с.32]

Как уже отмечалось, значительная часть документов, относящихся к коммуне Авдарма за период с июня 1940 года по август 1941 года, утеряна или сожжена, что подтверждается зафиксированными показаниями Николая Кырма. В своём заявлении он указывал, что в мае 1941 года из Свято-Михайловской церкви была изъята часть архива, включая метрические книги румынского периода с 1 апреля 1918 по июнь 1940 года. Документы были погружены на подводы и вывезены в Комрат, где впоследствии были сожжены. [4, ф.1135, оп.2, д.3090, с.31]

С приходом румынской армии в коммуну Авдарма 27 июля 1941 года, Протопопия Тигинского округа направила срочное предписание священникам местных приходов от 21 августа 1941 года. В нём указывалось, что все административные акты, оставленные советской властью, более не имеют юридической силы.[9, с.2] Также предписывалось передать церковную утварь, осквернённую в советский период, а также другие старинные предметы в строящийся Музей Центральной Епархии в Кишинев.

В заключение стоит отметить, что даже немногие сохранившиеся сведения о событиях 1940 года в селе Авдарма позволяют воссоздать общую атмосферу переходного периода.

Переход от одной политической системы к другой, начиная с 28 июня 1940 года, представляет собой сложную главу истории, которая оставила глубокий след в судьбах людей и местного сообщества. Изучение переломного периода трансформации политической системы, в результате чего последовала череда трагических событий, должно быть не только актом исторического изучения и осмысления, но и важным уроком для будущих поколений.

Государственное управление, основанное на уважении прав и свобод человека, справедливости и ответственности, является не только основой устойчивого развития, но и гарантом предотвращения насилия, репрессий, голода и социальной несправедливости.

Библиография:

1. Игнат Казмалы, Авдарма 450 лет истории 1563-2013, Tipografia "Balacron", Кишинев, 2015 с.188-189;
2. Игнат Казмалы, Федор Мариноглу, Авдарма: История села, 1811-2011, Тирасполь, 2011, с.128-129;
3. НАРМ, фонд 1135, опись 2, дело 3090, с.30-32;
4. НАРМ, фонд 680 опись.1, дело 4053, Т. 2;
5. НАРМ, фонд 680, опись 2, дело 16;
6. НАРМ, фонд 680, опись 2, дело 17;
7. Cosmin Pătrașcu Zamfirache, Cea mai neagră vară din istoria României. Cum au mutilat rușii, ungurii și națiștii România Mare, Ziarul Adevărul [//https://adevarul.ro/stiri-locale/botosani/cea-mai-neagra-vara-din-istoria-romaniei-cum-au-1815418.html](https://adevarul.ro/stiri-locale/botosani/cea-mai-neagra-vara-din-istoria-romaniei-cum-au-1815418.html) (доступно 03.06.2025);
8. Никулеску Георгий, Авдарма: страницы военной истории, Авдарма 450 лет истории 1563-2013, с.163;
9. Переходный реестр Музея истории села Авдарма (№1-№9), 2025, с.1 – 2.

УДК 94(477.64+571.642):929

ГЕРОЙ СОВЕТСКОГО СОЮЗА АНТОН ЕФИМОВИЧ БУЮКЛЫ ДОБЛЕСТНЫЙ ГРАЖДАНИН С ЮЖНО БЕССАРАБСКИМИ КОРНЯМИ

Кальчев Борис

Депутат Болградского районного совета

Одесская область

e-mail: vestnik_kp@ukr.net

orcid id: 0000-0003-0083-4550

Abstract: Anton Buyukly, ancestors, Bessarabia, feat, Hero of the Soviet Union, memory, pedigree

Keywords: The article tells the story of the Hero of the USSR who accomplished his heroic deed on Sakhalin Island, and his ancestors who lived in southern Bessarabia.

A list of monuments and memorials in honor of Anton Buyukla is also provided.

Побудительным мотивом темы данной статьи стали то, что летом 2025 года исполнилось 80-лет со дня совершения самопожертвенного подвига Героя Советского Союза А. Е. Буюклы и споры о том, какой национальности принадлежал он по рождению. Из опубликованных источников известно, что Антон Ефимович родился 30 августа 1915 года в селе Александровка ныне Акимовского района Запорожской области.

До того, как перейти к его подвигу и родословной отметим, что мальчик вырос в обычной крестьянской семье. Получив начальное образование, работал в колхозе в родном селе. После смерти родителей уехал в Среднюю Азию, поселился в Ходженге Таджикской ССР, где стал работать трактористом, позднее подрядился на комсомольскую стройку в город Павлодар Казахской ССР, затем работал бетонщиком, экспедитором на заводе в городе Каменское. В 1936 году был призван в Пограничные войска НКВД СССР (Народный комиссариат внутренних дел Союза Советских Социалистических Республик).

После службы в 52-м Сахалинском пограничном отряде, остался жить на Сахалине. Работал в артелях Александровска–Сахалинского. В 1941 году вновь был призван в ряды Рабоче-крестьянской Красной Армии на Дальнем Востоке.

О том, как простой молодой человек стал настоящей легендой, примером самоотверженности, олицетворением героизма и смелости, пойдет речь далее.

8 августа 1945 года Советский Союз в целях быстрейшего окончания второй мировой войны, обеспечения безопасности своих дальневосточных границ и ликвидации очага агрессии в Азии, и верный своему союзническому долгу объявил войну империалистической Японии [1].

Отличился А.Буюклы во время освобождения Сахалина от японских войск в ходе советско-японской войны. Старший сержант Антон Буюклы командовал пулемётным расчётом 165-го стрелкового полка 79-й стрелковой дивизии 16-й армии 2-го Дальневосточного фронта, который участвовал в прорыве Харамитогского укрепрайона. Полк Буюклы наступал в первом эшелоне советских войск. Он протянулся по фронту на 12 километров и в глубину до 30. Японцы соорудили в этом узле 17 дотов, 28 артиллерийских и 18 минометных позиций, много различных инженерных препятствий. Местность здесь была лесисто-болотистая, а единственная грунтовая дорога, вдоль которой предстояло наступать, проходила по отрогам гор и заболоченной долине реки Поронай. 14 августа 1945 года у железнодорожной станции Котон (ныне это посёлок Победино Смирныховского района Сахалинской области) наступающие воинские подразделения были остановлены сильным, шквальным пулемётным огнём из дзота (деревоземляная огневая точка). А.Буюклы добровольно вызвался уничтожить огневое укрепление, который мешал дальнейшему продвижению советских солдат. Он снял ствол пулемёта Максима и, прикрываясь щитком, пополз к стрелковой точке врага. Когда оставалось шагов десять до японцев, в него попала пулеметная очередь. Понимая, что он может вот-вот погибнуть и не выполнить задачу, боец отбросил в сторону щиток, нашёл в себе

силы подняться и кинуться к огнедышащему дзоту, лечь всем телом на амбразуру и закрыть её. Пулемет захлебнулся. Батальон поднялся в атаку, и линия обороны была прорвана. Ценой собственной жизни А.Буюклы обеспечил успех боевых действий полка. Похоронен он был в селе Леонидово Поронайского района.

Герой Советского Союза Григорий Светецкий вспоминал это так: «В этом бою повторил подвиг Александра Матросова воспитанник большевистской партии, наводчик станкового пулемета сержант Антон Ефимович Буюклы. Враг, засевший в дзотах, сильным пулеметным огнем не давал возможности продвигаться вперед. Особенно злобствовал и был неуязвим дзот в кустарнике перед фронтом 5-й роты. Бойцы не могли поднять головы.... Буюклы со своим «максимом» по-пластунски двинулся вперед, преодолевая болото, валежник, раздирающий до крови лицо и руки, презирая вой японских пуль, подполз к дзоту и смертельно раненый, собрав последние силы, закрыл его амбразуру пулеметом и собственным телом».

25 августа в результате решительных действий сухопутных войск и военно-морского флота противник был окончательно разбит, и Южный Сахалин, отторгнутый много лет назад Японией, был освобожден. И в эту победу вложил свою жизнь Герой Советского Союза Антон Буюклы.

Спустя время появились новые подробности подвига Антона Ефимовича Буюклы. В своей брошюре Игорь Самарин указывает, что в 1985 году Сахалинским книжным издательством выпущена книга воспоминаний ветеранов «Слово освободителей». На её страницах участник войны Г. Морозов рассказал, что вместе с А. Буюклы к дзоту пополз еще один человек: «У японцев в предполье к Харамитогскому укрепрайону оказалось множество хорошо замаскированных дзотов. Перед одним из них наша рота залегла. Подполз замполит батальона капитан Котенко. Кто решится подавить дзот? – спросил Котенко. Первым вызвался наводчик станкового пулемёта сержант Антон Буюклы. Он, ведя огонь, покати́л пулемёт к дзоту. Тут по цепи передали приказ – находившемуся рядом со мной бойцу Дубинину ползти с коробками пулемётных лент в помощь Буюклы, а мне с двумя бойцами провести разведку левее дзота. Оказавшись в тылу дзота, мы слышали крики «ура». Вернувшись, узнали, что Антон закрыл амбразуру щитком пулемета и своим телом. Сам он лежал бездыханный, а поблизости находился Дубинин с простреленной навывлет грудью».

Из воспоминаний А. А. Дьяконова: «В этом-то бою, на подступах к укрепрайону и повторил знаменитый подвиг Александра Матросова сержант Антон Буюклы. Щитом пулемёта и своим телом он закрыл амбразуру вражеского дзота. Трое суток непрерывно кипел бой по разгрому Харамитогского укреплённого района. Японцы сопротивлялись отчаянно. Много подвигов совершили в эти дни наши воины. В каждом подразделении были свои герои...»[2].

В первые годы после освобождения Южного Сахалина никто не сомневался, что Антон Буюклы, проявивший героизм, посмертно будет удостоен звания Героя Советского Союза. В этом уверял, журналистов, и бывший командир его батальона тогда капитан, а потом полковник генерального штаба Г.Светецкий: «Я сам писал реляцию. Ее утвердил командир полка Курманов, затем дал добро комдив, командир корпуса и командующий Дальневосточным фронтом генерал Пуркаев. Мы и жене Буюклы сообщили в Верхний Тагил, где она жила, что муж её получил звание Героя. И до этого все были уверены, что в областном краеведческом музее выставят бюст работы скульптора, где на груди Буюклы можно увидеть «Золотую Звезду».

Произнесённая однажды кем-то фраза: "Он повторил подвиг Матросова», пошла как крылатая фраза из рассказа в рассказ, из публикации к публикации. Но немало людей, в том числе воевавших, на мой взгляд, справедливо считают, что подвиг скопировать нельзя - можно лишь совершить подобный. Получается, будто другому герою отказали в самостоятельности. А каждый такой великий поступок имеет свою особенность, свой изначальный миг решения, замысел и его исполнения, повторить который точь-в-точь невозможно. Все доблестные храбрецы, защитники Родины закрывшие амбразуру вражеского

оружия свои телом не повторяли ничего подвига, они совершили свой, равный подвигу Матросова, и вошли в бессмертие, как и сам Александр Матросов.

Длительный период считался, что матросовцев не более 70 человек. Но прошли годы. В ходе долгих поисков и исследований выяснилось, что героев-матросовцев свыше 300 человек. Среди них воины разных возрастов, национальностей.

Одиннадцать человек совершили похожий героический поступок в войне с милитаристской Японией, среди них и наш сонародник Антон Буюклы.

За тот бой командир батальона Г. Г. Светецкий получил «Золотую Звезду» Героя, командир дивизии генерал-майор И.П. Батуров – орден Суворова. А вот подвиг Антона Буюклы (оказывается!) не «вызывался необходимостью».

После войны в Москву, в Верховный Совет СССР направлено письмо, подписанное первым секретарём Сахалинского обкома КПСС П. А. Леоновым. Истекло время, и вышел проект Указа с таким текстом: «За мужество и героизм, проявленные в боях с немецко-фашистскими захватчиками, присвоить звание Героя Советского Союза...». И там фамилия Буюклы. Но он ведь не был на Западном фронте. Какие немцы и фашисты? Как публиковать такой Указ? Нашли выход – опустили слова о немецких фашистах. Наконец-то истина восторжествовала – А. Буюклы Указом Президиума Верховного Совета СССР от 6 мая 1965 года дали звание Героя Советского Союза.

И что тут началось! Из Казахстана пришло письмо, что Антон проживал в городе Павлодаре Казахской ССР и казахи считают его своим национальным героем. Таджики тоже признают героем своего народа, поскольку он работал в городе Ходжент. Молдаване сообщили, что родился и рос А.Е.Буюклы в селе Александровка, и поэтому вправе считать его Героем молдаванином. Стали узнавать, что представляет собой эта деревня, и выяснилось: там живут на одном берегу молдаване, на другом – потомки Балканских переселенцев, бежавшие в свое время от турецкого ига. Посчитали, что Антон Буюклы – болгарин. Причем если до этого его фамилия писалась «Боюклы», то потом она выглядела иначе – «Буюклы».

Окончательный вариант Указа Президиума Верховного Совета СССР от 6 мая 1965 года звучит так: «За образцовое выполнение боевых заданий командования на фронте борьбы с японскими милитаристами и проявленные при этом отвагу и героизм присвоить звание Героя Советского Союза посмертно старшему сержанту Буюклы Антону Ефимовичу». Он также был награжден орденом Ленина и навечно зачислен в списки личного состава воинской части. Так восстановили истину о подвиге сына народов Бессарабии, отдавшего свою жизнь за освобождение Южного Сахалина от японцев.

«На территории и в помещениях (Пограничного) управления начиная, что называется, с порога также все дышит историей. У входа в штаб установлены бюсты воспитанников части Героев Советского Союза старшего лейтенанта Григория Петровича Петрова, удостоенного этого звания за образцовое выполнение заданий командования в период боевых действий с белофиннами, и старшего сержанта Антона Ефимовича Буюклы, повторившего в бою с японскими милитаристами в августе 1945 года подвиг Александра Матросова» [3].

Менее чем через два года после совершения ратного подвига, 7 июля 1947 года Управление Сахалинской железной дороги предоставило в Гражданское управление Южного Сахалина и Курильских островов свои предложения по переименованию японских названий железнодорожных станций. Станцию лесозаготовительного поселка Хой, которой советские переселенцы сначала хотели назвать Березовка, железнодорожники инициировали дать название, имени Антона Ефимовича, неправильно написав при этом его фамилию – Баюклы. Предложение, увековечить память о герое, было принято. В соответствии с Указом Верховного Совета РСФСР об образовании сельских Советов, городов и рабочих поселков в Сахалинской области от 15 октября 1947 года, был учрежден «Боюкловский сельский Совет с центром в населенном пункте Боюклы (бывший Хой)». Позже законодатели того времени исправили ошибку.



Памятник и мемориальные доски А.Е. Буюклы установлены на территории Сахалинской области в селе Владимировка, в поселках Буюклы и Победино (Смирныховский городской округ), обелиск на месте гибели Героя, бюст на Аллее героев в мемориале воинской славы в г.Южно-Сахалинск. В честь Антона Ефимовича названы поселок в Сахалинской области, улица в областном центре городе Южно-Сахалинске, речка (Буюклинка), лесопромышленный комбинат, совхоз, железнодорожная станция,

теплоход Министерства Морского Флота, проспект в г. Поронайске. Памятные бюсты ему также были установлены в Софии, на родине в с.Александровка Акимовского района Запорожской области, и улица в этом, родном селе носит его фамилию.

«В музее болгаро-советской дружбы в Софии один из стендов рассказывает о подвиге Антона Буюклы, одного из четырёх болгар, удостоенных звания Героя Советского Союза. О подвиге, которым гордятся народы двух братских стран, в Болгарии создан документальный фильм. Ему посвящены произведения болгарских писателей, художников, скульпторов. Именем героя названы улицы в болгарских городах и сёлах, его имя присвоено школам, пионерским отрядам» [4].

Об инициативе появления в Москве места памяти Героя Советского Союза Антона Буюклы российскому журналу «Родина» 5 августа 2025 года рассказал ветеран боевых действий, спецпредставитель Народного собрания Гагаузии по межпарламентским связям С. Гайдаржи.

По данным ряда энциклопедических словарей Антон Ефимович записан болгарин, но по имеющимся собственноручным записям его родной сестры Меланьи и сведениям краеведов они по национальности являются гагаузами [5].

Споры по этому поводу продолжаются, но в таком многонациональном регионе как юг Бессарабии, наверное, трудно найти этнически чистокровного индивида. Ведь этот край по праву назывался «котлом национальностей» из-за своего уникального многонационального разнообразия, где на протяжении веков смешивались и уживались болгары, гагаузы, албанцы, русские, молдаване, украинцы, евреи, немцы и др., сформировав неповторимый культурный и демографический узор, особенно ярко проявившийся в XIX-XX веках в составе Российской империи. Хотя и редко, но межнациональные браки заключались и 150-200 лет назад. Тем более если учесть, что предки А.Буюклы проживали в Вулканештах, а оттуда в 1832 году переехали в болгаро-гагаузское село Табаки. Согласно данным переписи 1897 года ровно треть проживавших этом населённом пункте были гагаузами по национальности, а почти 66 процентов были болгарами [6].

Кем бы ни был по этносу Антон Ефимович, мы по праву должны гордиться южно бессарабскими корнями Героя Советского Союза А.Е. Буюклы, имя которого с уважением и любовью произносят на Сахалине.

Что же касается родословной Антона Ефимовича Буюклы, она по одной из многочисленных линий выглядит так: Основатель рода Михалакий Статев Буюклы (1782-1840) + его жена Ангелина Янчева на юг Бессарабии прибыли в начале XIX века во время массового переселения из Болгарии, здесь у них родились дети в числе которых и прадед Антона носивший имя Диордий (Георгий). Георгий Михайлов Буюклы (1829 -1909)+ его супруга Мария Ивановна → Кирилл (Кирияк) Георгиев Буюклы + его жена Мария Федорова→Евфимий Кириллов Буюклы + его жена Феодора Стефанова Дондукова → Антон 1915 г.р. У Антона Ефимовича были сёстры Гликерия 1896 г.р., Елена 1901 г.р., Мелания 1906 г.р. и брат Георгий 1911 г.р. (Интересно, что брат дедушки А.Е.Буюклы Василий Георгиевич (Георгиев) Буюклы и его потомки жили в с. Казаклия Чадыр-Лунгской волости Бендерского уезда).



Согласно ревизской сказке 1835 г. прародители Антона Ефимовича переехали из Вулканешт в 1832 г. в с. Табаки (ныне Болградский район Одесская область). После отмены льгот для колонистов, ретивая политика румынской администрации на местах и нехватка земель на приграничных местностях в 1860–1861 гг. привели к тому, что из территории, перешедшей из российской в молдавскую (затем после объединения в румынскую) часть Бессарабии в Таврическую губернию переселилось без паспортов 11766 и по паспортам 10683, т.е. 22459 душ обоего пола. В их числе в с. Александровка Запорожской области, из болгарско-гагаузского села Табаки, предки будущего героя Советского Союза Антона Ефимовича Буюклы.

Библиография:

- [1] «Дальний Восток СССР: 1941–1945 гг.» / Под общ. ред. чл.-корр. РАН Н. Н. Крадина, отв. ред. Г. А. Ткачёва/. Владивосток. 2020 год. стр. 651
- [2] Журнал «Горизонт» № 1(15) г.Гановер 2021 год
- [3] Журнал «Ветеран границы». Москва. № 1 (72) 2016 г. стр.11
- [4] Газета «Известия». Москва. № 185. 11 августа 1975 г.
- [5] С .Булгар, Ю.Димчогло «История гагаузов Украины» Одесса . 2017 год. стр. 234
- [6] Л.С. Берг. «Население Бессарабии. Этнографический состав и численность». Петроград. 1923 год. стр. 23.

При подготовке статьи использована также личный архив автора и нижеследующая литература:

- [1] «Герои Советского Союза: Краткий биографический словарь» / Пред. ред. коллегии И. Н. Шкадов. — М.: Воениздат, 1987 год.
- [2] Зайцев А. Д., Рощин И. И., Соловьёв В. Н. «Зачислены навечно». Кн. 1. — Москва., 1990 год.
- [3] Лукаш И. М. «Солдаты славы не искали». Днепропетровск, 1984 год. .
- [4] Фабричный Н. И. «Герои земли Сахалинской». Южно-Сахалинск, 1971 год . .
- [5] «Слово освободителей». /Книга воспоминаний ветеранов Великой Отечественной войны/ Южно-Сахалинск. 1985 год .
- [6] Воспоминания заслуженного работника культуры Российской Федерации, ветерана Великой Отечественной войны Карла Ренделя .

UDC 314.1(477):551.58

SEASONALITY OF SOCIAL AND NATURAL POPULATION MOVEMENTS IN UKRAINE UNDER THE INFLUENCE OF NATURAL FACTORS

Repik Igor

assistant to the vice president of the NGO

«Ecological and Medical Academy

«Science, health, spirituality»

Kyiv, Ukraine

e-mail: posta.abs@gmail.com

orcid id: 0000-0001-7697-2701

Abstract. The article analyzes seasonal fluctuations in the components of social and natural population movement, in particular, marriage rate, birth rate, mortality and mortality of children under one year of age for 1965–1974 in a monthly breakdown. The study is aimed at identifying seasonal waves of the above demographic processes, as well as at assessing the impact of individual seasons on

the relevant components of demographic population movement. Assumptions are made regarding the possible impact of meteorological conditions and seasonal factors on the course of these processes.

Keywords: demography, social population movement, natural population movement, marriage rate, birth rate, mortality, mortality of children under one year of age, seasonality, seasonal wave indices.

The purpose of this work is to study the seasonality of individual components of the social and natural population movement of Ukraine in the structural aspect based on indicators of marriage rate, birth rate, mortality and, in particular, mortality of children under one year of age. The analysis focuses on identifying the impact of certain seasons of the year on the intensity of social and natural demographic processes.

Natural population movement covers processes that directly change the population size, namely birth rate and mortality, without taking into account migration movements. Marriage belongs to the social (demographic) population movement and does not directly affect the population size, but has an indirect impact on natural movement through the formation of the level and structure of fertility. Since the predominant share of births, especially in traditional society, falls on marriage unions, high marriage rates are usually associated with an increase in fertility intensity. The age of marriage affects the duration of a woman's reproductive period, the potential number of births and creates the prerequisites for the formation of natural population growth.

The work also examines the processes of mortality in general and mortality of children under one year of age in particular, the level of which is determined by the combined effect of socio-economic factors, the state of the health care system, the level of culture and lifestyle of the population, characteristic of 1965–1974, as well as the influence of natural and climatic conditions that change depending on the season.

The study is based on demographic data of the Central Statistical Office under the Council of Ministers of the Ukrainian SSR for 1965–1974, in particular indicators of marriage rate [2, pp. 15], birth rate [2, pp. 13; 3, pp. 20], mortality [2, pp. 14; 3, pp. 21], and mortality of children under one year of age [2, pp. 14; 3, pp. 21]. The specified period was chosen considering that with the average age of motherhood about 27 years, it is precisely during these years that the peak of the birth rate of the generation whose childhood fell on the period of World War II (1939–1945) and the first post-war years falls. In addition, the studied period was characterized by relative economic and social stability.

As of 1975, the population of Ukraine exceeded 48.8 million people, which, according to the theory of large numbers, creates the prerequisites for identifying objective patterns of annual seasonality of social and natural population movement. At the same time, this makes it possible to use the obtained results to extrapolate trends in the demographic development of Ukraine in the future, in particular in the post-war period after the end of the Russian-Ukrainian war, which is currently ongoing.

Table 1 shows the dynamics of the main demographic indicators in 1965–1975. During this period, the population of Ukraine grew steadily annually by an average of 300–500 thousand people. Starting in 1965, when the population was 45,100.0 thousand people, over a ten-year period it increased by almost 4 million and in 1975 reached 48,817.4 thousand people, which corresponds to an increase of 10.5%. Thus, during the period under study, not only growth but also relative stabilization of the total population of Ukraine was observed.

Table 1. The main demographic indicators of social and natural population movement in Ukraine in 1965–1975.

Year	Population (thousands)	Number of marriages	Number of live births	Number of first-borns	Number of deaths	Number of deaths of children under 1

						year of age
1965	45133.0	407 500	692 153	308 665	342 717	14 212
1966	45 548.0	422 100	713 500	316 794	341 610	13 557
1967	45 997.0	453 100	699 400	317 527	367 976	12 589
1968	46 408.0	421 000	693 100	322 984	371 264	...
1969	46 778.0	462 300	688 000	339 184	402 291	...
1970	47 127.0	465 800	719 213	354 238	418 679	12 219
1971	47 496.1	508 000	736 691	374 921	424 717	11 814
1972	47 903.0	431 700	745 696	386 177	443 038	12 942
1973	48 200.0	494 700	719 560	381 252	449 351	12 665
1974	48 571.0	493 500	736 616	386 048	455 970	14 136
1975	48 817.4	533 700	738 900	385 636	488 174	...

Source: compiled by the author based on [1, pp. 7, 10, 13-15; 2, pp. 9, 39, 45; 3, pp. 7, 18, 22].

During the studied period, an average of about 463,000 new marriages were registered annually. The overall increase in the number of registered marriages can be explained by the gradual increase in the number of young people who reached marriageable age. At the same time, there are some decreases in the dynamics of this indicator, in particular in 1968 and 1972. Such fluctuations are associated with demographic waves caused by the consequences of World War II. With an average age of motherhood of about 27 years, women of the generations born in 1941 and 1945, respectively, when a significant decline in the birth rate was observed in Ukraine, entered the active marriageable and reproductive age in these years.

Marriage rates are closely related to the fertility rate, primarily the number of live births. Given the average duration of pregnancy, which is about nine months, it is advisable to analyze the relevant demographic indicators with a time lag of about one year.

During the period under study, the number of firstborns increased every year. Thus, in 1965, their number was 308,665 children, which corresponded to 44.6% of the total number of live births. And in 1975, 385,636 firstborns were born, or 52.2% of all children born. The general upward trend in the birth of firstborns is traced according to the data in Table 1, especially starting from 1970 and in subsequent years. The gradual annual growth in the absolute number of live births and in particular firstborns indicates an improvement in the well-being of citizens. But the growth in the relative number of firstborns may indicate the progress of the demographic transition, when the country ceases to simply reproduce the population. At the same time, the connection between the number of firstborns born and the number of first marriages can be traced more clearly.

During the studied period, a gradual and steady increase in the mortality rate is observed: from 342,717 people in 1965 to 455,970 people in 1974. Such dynamics can be explained by the processes of population aging, the growth of the share of elderly people and changes in the age structure of the population, in particular, the excess of the number of people older than life expectancy.

Mortality of children under one year of age was and remains one of the most acute demographic problems. During 1965–1974, no clear patterns were identified in its dynamics. The share of children who died under the age of one year fluctuated within 1.4–2.1% of the total number of live births. Since one of the main causes of child mortality during this period was pneumonia, it is likely that its level largely depended on adverse climatic conditions, in particular hypothermia, long and frosty winters.

When analyzing demographic indicators, it is important to identify and quantify the degree of their seasonal fluctuations. For this purpose, seasonality indices are used, which together form a seasonal wave. The seasonal wave begins with the minimum values of the seasonality index, reaches peak values and then decreases to the next minimum.

The annual seasonality index was defined as the percentage ratio of the average monthly actual values of the indicators of the dynamics series to the corresponding average annual values for each year with subsequent averaging over the entire study period. The seasonality indices of the indicators

of marriage, birth rate, mortality and mortality of children under one year old were calculated using a similar method.

The greater the deviations of the seasonality indices from 100%, the more significant the influence of the seasonal factor on the corresponding demographic indicator in a certain time period. At the same time, the possibility of anomalous deviations of the indices in individual years, which could be due to additional seasonal and off-seasonal factors, is not excluded. These include, in particular, prolonged spring or autumn periods, abnormally cold winters, a long winter season, as well as socio-economic difficulties that generally affected demographic processes in society.

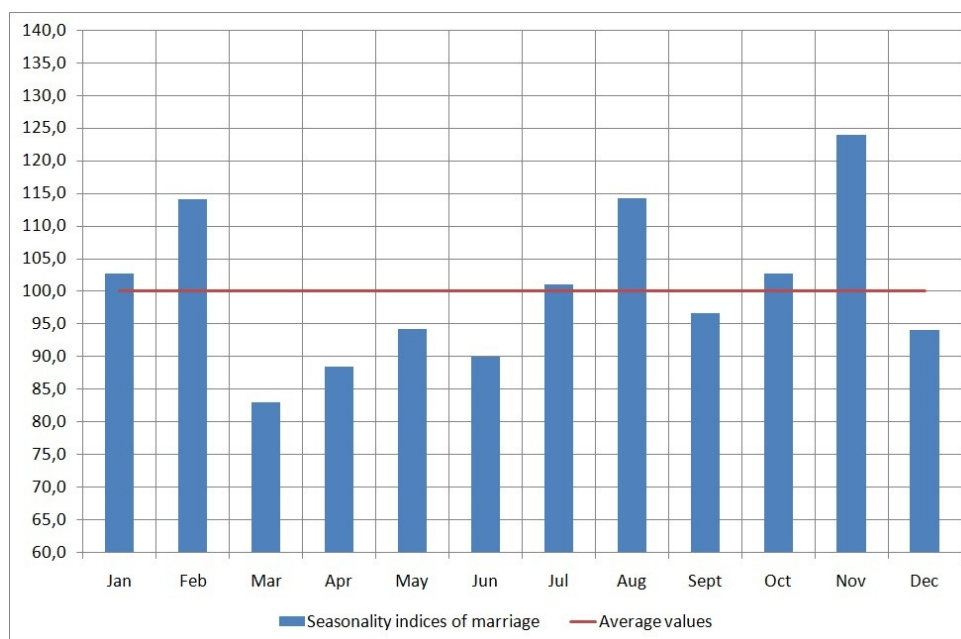


Fig. 1. Seasonality indices of marriage by month of the year, 1965–1974, %. Developed by the author of the publication.

Figure 1 presents the dynamics of seasonality indices of marriage during the year. With minor exceptions, seasonality indices indicate an excess of the average annual level of marriage in the period from July to February, with the exception of September and December. The maximum value of the seasonality index was recorded in November (123.9%). In contrast, lower than average values are observed in the spring-summer period - from March to June, with a minimum indicator in March (82.9%).

The results obtained indicate that the seasonality of marriage is largely determined by social factors, in particular the desire to plan the beginning of family life after the summer vacation period, and in rural areas - after the completion of the harvest and main agricultural work.

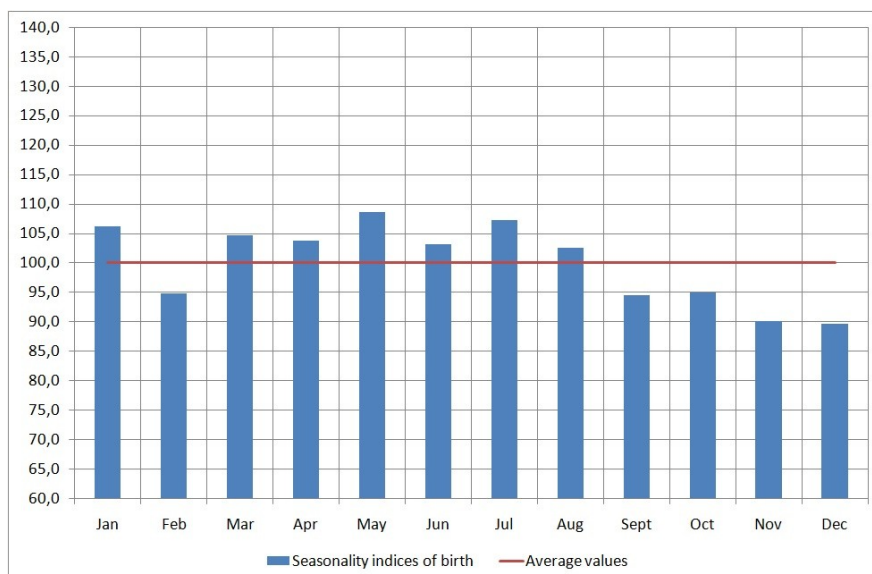


Fig. 2. Seasonality indices of birth by month of the year, 1965–1974, %. Developed by the author of the publication.

As can be seen from Figure 2, the annual seasonal wave of birth begins in February and has a steady upward trend until July, with a slight decrease in June. The peak of birth falls on May (108.5%). Starting from the second half of summer, this indicator declines. The values of seasonality indices, lower than the average annual level, are recorded from September to February, with a minimum in December (89.6%). At the same time, in January of the following year, the seasonal birth index exceeds the average value by 6.2 percentage points.

In general, it can be stated that in the warm season – from March to August – the seasonal fertility indices mostly exceed the average level, while in the period from September to February they are lower than the average values. The seasonal increase in fertility correlates with the seasonal wave of marriage with a time lag of about nine months, which confirms the significant role of the indicator "childbirth sequence" and the influence of marital behavior on the birth rate. At the same time, the birth rate is also influenced by broader socio-economic factors: living conditions, level of well-being, cultural traditions, employment of women in the production sector, religious attitudes, etc.

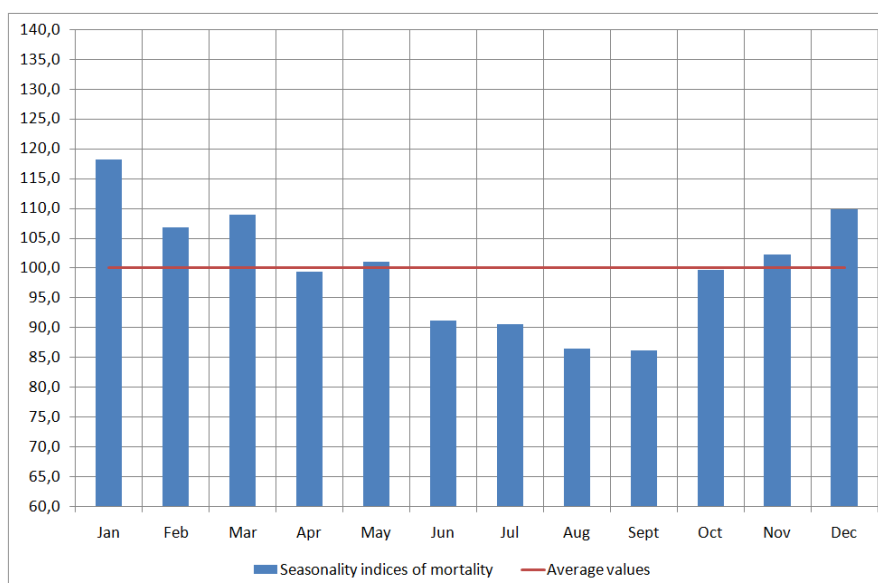


Fig. 3. Seasonality indices of mortality by month of the year, 1965–1974, %. Developed by the author of the publication.

According to the data in Figure 3, the seasonal wave of mortality begins in September and increases until January of the following year, when its maximum is recorded (118.2%). After January, a gradual decrease in the indicator is observed until mid-summer. The lowest values of the seasonal mortality indices fall on August and September (86.4% and 86.1%, respectively).

In general, the seasonal dynamics of mortality can be characterized as increased in the cold period of the year and decreased in the warm season. At the same time, the mortality rate is closely related to the material situation of the population, the development of the health care system, the quality of nutrition, lifestyle, as well as socio-political conditions, including military conflicts.

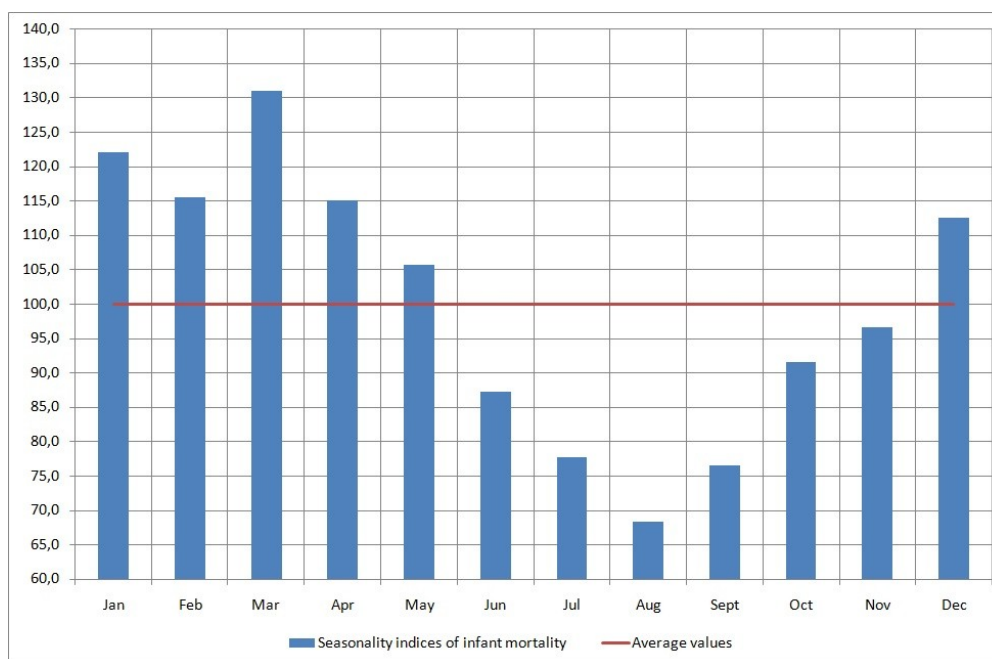


Fig. 4. Seasonality indices of infant mortality by month of the year, 1965–1974, %. Developed by the author of the publication.

Figure 4 shows the seasonal dynamics of mortality of children under one year old. The seasonal wave begins with a minimum value in August (68.4%) and reaches a maximum in January (122.1%), after which a gradual decrease is observed until the end of summer. According to the results of calculations, seasonal indices of infant mortality differ almost twice.

The general trend indicates an excess of the average annual mortality rate of children under one year old in the period from December to May and a decrease in this indicator from June to November. Additional calculations of seasonality indices for 1965–1968, conducted using a similar methodology, confirmed the identical nature of the seasonal wave.

It is likely that increased infant mortality in the cold season is associated with a weakening of immunity due to insufficient and poor-quality nutrition, vitamin deficiency, in particular vitamin D, insufficient insolation, hypothermia, as well as the health status of mothers who breastfeed. At the same time, the mortality rate of children under one year of age largely depends on the development of the health care system, primarily pediatrics, the socio-economic living conditions of families, the lifestyle of parents, and the general socio-political situation.

Conclusions. Based on the analysis, the presence of clearly expressed seasonal fluctuations in the main demographic indicators within the annual cycle was established. The essence of these fluctuations lies in periodic changes in the natural environment, which affect the social and physiological characteristics of a person, in particular, changes in the duration of daylight hours, temperature regime, air humidity and other climatic factors.

Analysis of seasonal waves shows that demographic processes have a pronounced cyclical nature throughout the year, which allows them to be attributed to the sphere of seasonal functioning.

This must be taken into account when developing and implementing measures aimed at improving the demographic situation.

As a result of the study, it was found that demographic indicators such as marriage rate, birth rate, mortality and mortality of children under one year old contain a significant seasonal component and depend on the season. The results obtained can be used to forecast the demographic development of Ukraine in the future, in particular in the post-war period after the end of the Russian-Ukrainian war, and are also taken into account when implementing the Strategy for the Demographic Development of Ukraine for the period until 2040, approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 30, 2024 No. 922-p.

Bibliography:

1. Міневич М.І. Народне господарство Української РСР у 1967 році : статистичний щорічник. Київ : Статистика, 1968. 580 с.
2. Коваленко К.С. Народне господарство Української РСР у 1970 році : статистичний щорічник. Київ : Статистика, 1971. 566 с.
3. Самченко В.В., Пенто Є.О. Народне господарство Української РСР у 1974 році : статистичний щорічник. Київ : Техніка, 1975. 600 с.
4. Самченко В.В., Сивко Б.А., Пенто Є.О. Народное хозяйство Украинской ССР в 1975 году : статистический ежегодник. Киев : Техніка, 1976. 540 с.

CZU 94(498.8)

CONSIDERAȚII PRIVIND EVOLUȚIA AGRICULTURII ÎN BUCOVINA ÎN PERIOADA INTERBELICĂ

Minu Pavalaki

Student-doctorand

Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

Suceava, România

e-mail: minupavalaki@gmail.com

orcid id: 0009-0003-2496-5261

Abstract The author analyses the significance of agrarian reforms in the countries of South-Eastern Europe, particularly Romania, after the First World War. It is emphasised that the agrarian problem became a central aspect of the socio-political programme, caused both by the consequences of the conflict and by accumulated structural dysfunctions, revealed, in particular, by the peasant uprising of 1907. In particular, the report emphasizes the need for new reforms: namely, agrarian and electoral reforms proclaimed by King Ferdinand I, which were a necessary step towards modernization and recognition of the contribution of the peasantry (soldiers) in World War I. To this end, the Constitution was amended in 1917, allowing the expropriation of private property in the interests of society. The agrarian problem was particularly acute in Bukovina. The reform process, initiated by Iancu Flondor and adjusted by Ion Nistor, culminated in the adoption of Decree-Law No. 3871/1919, which provided for immediate expropriation, albeit with significant shortcomings and different property boundaries compared to the Old Kingdom.

Keywords: Bukovina, agrarian reform, Decree-Law No. 3871/1919, Ion Nistor, Iancu Flondor, socio-economic factors.

Transformările din sectorul agrar au avut o importanță deosebită în statele din sud-estul Europei, unde problema agrară a devenit un aspect central al programului social și politic. Aceste transformări au fost determinate nu numai de consecințele directe ale conflictului mondial, ci și de factorii socio-economici care s-au acumulat în deceniile anterioare. În cazul României, revolta

țăărănească din 1907 a scos în prim-plan disfuncționalitățile structurale ale sistemului agrar, impunând necesitatea armonizării reglementării regimului de proprietate și dezvoltarea unor forme moderne de organizare economică, precum cooperativele agricole.

Reformele în acest domeniu au fost percepute nu numai ca o recunoaștere a rolului important al țăărănimii, care constituia majoritatea forțelor armate, ci și ca un pas necesar pentru introducerea unor modele mai eficiente și mai durabile de producție agricolă. În acest context, reforma agrară introdusă în România după război a avut ca scop corectarea dezechilibrelor structurale moștenite din perioada antebelică, care nu fuseseră rezolvate în mod satisfăcător de elita politică a epocii precedente. În acest context, guvernul și parlamentul s-au confruntat cu necesitatea de a implementa reforme structurale care să corespundă noilor realități politice și sociale. Două dintre principalele reforme prevăzute pentru modernizarea sistemului politic și economic au fost reforma electorală și reforma agrară, ambele anunțate oficial de regele Ferdinand I. Necesitatea adoptării acestor reforme a fost determinată de mai multe considerente, printre care se remarcă în special necesitatea recunoașterii contribuției populației rurale, în special a soldaților din Primul Război Mondial. Pentru majoritatea dintre ei, compensația morală și materială pentru sacrificiul lor presupunea obținerea unei parcele de pământ care să le permită să ducă o viață demnă și independentă din punct de vedere economic.

Conform observațiilor lui C. Garofild, autoritățile au acționat cu un grad relativ ridicat de „urgență” în elaborarea și promovarea legislației agricole, fapt ilustrat de adoptarea încă din 1918 a legii privind exproprierea, care prevedea confiscarea a aproximativ 2,2 milioane de hectare de terenuri agricole[1, p.1]. Aceste măsuri reflectă nu numai presiunea externă și internă asupra aparatului de stat, ci și schimbările profunde care au avut loc în conștiința socială a țăărănului român. După cum observă istoricul Dan Berindei, în perioada postbelică, țăărănimea nu mai era formată din persoane supuse și dependente, ci din cetățeni care își conștientizau drepturile și cereau participarea activă la viața economică și socială a statului[2, p.50].

Prin urmare, reforma agrară nu a fost doar o promisiune electorală sau un gest de recunoaștință pentru contribuția militară a țăărănimii, ci o necesitate sistemică pentru stabilizarea noii structuri teritoriale și sociale a României, precum și pentru crearea bazei unei economii moderne, fondate pe echitate și eficiență în agricultură.

Înțelegerea necesității schimbărilor a dus la transformarea sistemului politic, iar în aprilie 1918 a fost înființat un partid care și-a bazat activitatea și condițiile de creare pe posibilitatea schimbărilor. Liga Poporului a fost formată pe baza mai multor cerințe, cum ar fi participarea la viața politică constituțională a țării, prevenirea tulburărilor în viața țării, asigurarea ordinii sociale în stat prin reforme agrare, electorale și administrative, care să permită punerea în aplicare a articolului 31 din Constituție, care prevede că puterea în stat provine de la popor. Deși generalul A. Averescu a devenit președintele și figura reprezentativă a organizației, C. Argetoianu a jucat un rol important în organizarea acesteia. Generalul Averescu, în calitate de președinte al partidului, a fost primul care a fost dezamăgit, deoarece programul de reformă agrară nu a fost pus în aplicare în timpul conducerii lui Averescu în 1920-1921[3, p.68-69]. Chiar dacă generalul Alexandru Averescu era figura centrală și liderul oficial al noii organizații politice, rolul lui Constantin Argetoianu în organizarea și formarea doctrinei Ligii Poporului a fost extrem de important. C. Averescu, care avea o autoritate simbolică importantă ca lider militar în timpul războiului, era perceput ca un garant al autorității și stabilității. În ciuda așteptărilor ridicate, guvernul Averescu (1920-1921) nu a reușit să pună în aplicare în mod eficient programul anunțat de reformă agrară, ceea ce a dus la subminarea încrederii publice și la dezamăgirea liderului în ceea ce privește capacitatea reală a clasei politice de a susține transformările promise.

În Regatul României, procesul de reformă agrară este legat de vara anului 1917, când I. C. Brătianu a inițiat modificarea articolului 19 din Constituția din 1866, urmată de revizuirea articolelor 57 și 67. Reforma constituțională a abrogat caracterul sacru și inviolabil al proprietății private, introducând posibilitatea exproprierii în interesul societății – o schimbare semnificativă în cadrul normativ al României. Această schimbare a fost determinată atât de presiunea circumstanțelor externe, în special în contextul participării României la Primul Război Mondial, cât și de

angajamentele interne asumate de monarhie. Poziția regelui Ferdinand I a fost decisivă în acest sens. În discursul său din 22 martie 1917, rostit la Răcăciuni, monarhul a exprimat public necesitatea unor reforme profunde, confirmând această poziție în aprilie același an, exprimându-și sprijinul clar pentru o participare mai largă a poporului la viața politică a țării[9, p. 131-132]. Astfel, a fost aprobată oficial ideea exproprierii a până la două milioane de hectare de terenuri agricole la nivel național, cu scopul de a crea gospodării familiale viabile cu o suprafață cuprinsă între 20 și 100 de hectare, menite să consolideze baza economică a clasei țărănești.

Programele principalelor partide politice reflectau opinii convergente, dar și divergente cu privire la reformă. Partidul conservator progresist propunea nu numai distribuirea terenurilor, ci și introducerea unui sistem unic de exploatare agricolă, precum și crearea de mecanisme de creditare pentru fermele țărănești. La rândul său, Partidul Conservator-Democrat pune accentul pe eficiența reformei din punct de vedere al rezultatelor economice, susținând un mecanism instituțional care să asigure stabilitatea procesului de redistribuire funcțională. În același timp, Partidul Național-Liberal consideră reforma agrară, alături de cea electorală, un element important al procesului de modernizare și organizare a noilor structuri statale – România Mare – care a apărut ca urmare a unirii.

În ceea ce privește nord-estul țării, după restabilirea granițelor din nordul Bucovinei și alipirea la Regatul României, autoritățile au trebuit să țină seama de realitățile existente la sfârșitul anului 1918 și de consecințele dezvoltării acestui teritoriu sub dominația dinastiei Habsburgice. În perioada administrației austriece (1774-1918), în provincie au avut loc schimbări importante în structura proprietății. La momentul alipirii oficiale a părții de nord-vest a Moldovei la Imperiul Habsburgic (1775), autoritățile militare au înregistrat următoarea structură a terenurilor din această provincie agricolă: terenuri arabile - 375 725 iugăre, terenuri necultivate - 183 403 iugăre, pășuni - 205 478 iugări, păduri - 864 642 iugări și mlaștini - 57 006 iugări (1 iugăr = 0,5775 ha). Cea mai mare parte a terenurilor și pădurilor aparținea Episcopiei Ortodoxe din Rădăuți și mănăstirilor din Bucovina, restul aparținea boierilor și țăranilor (comunităților)[4, p.472].

În toamna anului 1918, Iancu Flondor a condus mișcarea națională română din Bucovina [6, p.13]. După unirea Bucovinei cu România – proces în care contribuția sa a fost recunoscută ca fiind esențială și incontestabilă – Flondor a condus provincia pentru o scurtă perioadă, jucând un rol important în organizarea noii administrații române [5].

La sfârșitul războiului, din mai multe motive, problema agrară era mai acută în Bucovina decât în Vechiul Regat, Basarabia și Transilvania. Densitatea mare a populației, 80 de locuitori pe ^{km²} în provincie, dintre care 80% erau țărani, a dus la o suprafață medie de teren mică pe familie. În același timp, suprafața terenurilor arabile, care era de 532 310 ha, reprezenta doar puțin mai mult de jumătate din suprafața provinciei. Suprafața medie a terenurilor țărănești, împreună cu terenurile care aparțineau curculilor, era de 2,62 ha. Pe lângă faptul că ponderea țăranilor săraci în structura proprietății era ridicată, terenurile care le aparțineau erau fragmentate în numeroase parcele, iar procesul de divizare era mai dezvoltat aici decât în Vechiul Regat [4, p.467].

În contextul noilor realități politico-sociale, prima inițiativă concretă privind soluționarea problemei agrare în România a fost realizată în 1919 prin adoptarea unei legi generale care reglementează reforma agrară la nivel național. Justificarea practică a fondului destinat reformei a fost realizată prin procesul de expropriere planificată a marilor proprietăți funciare în scopul redistribuirii terenurilor în rândul populației rurale. Criticile din partea reprezentanților forțelor de stânga se refereau la caracterul conciliant al legii față de marii proprietari, deoarece prevedea păstrarea în proprietatea lor a terenurilor cu o suprafață cuprinsă între 100 și 200 de hectare. În cazurile în care latifundiarii gestionau direct și imediat exploatarea agricole, fără a recurge la arendă, limita proprietății putea fi extinsă până la 250 de hectare. O excepție suplimentară se aplica latifundiarii din Vechiul Regat, unde regulile privind dimensiunea proprietății nu se aplicau în mod uniform. Astfel, marii proprietari de terenuri din Regat puteau deține până la 1000 de hectare. Această nedreptate legislativă a fost larg criticată, ceea ce a fost subliniat de diferența semnificativă între valoarea terenurilor din Regat, care era mult mai mare, și valoarea terenurilor din provinciile recent anexate, care era mai mică.

Iancu Flondor percepea reforma agrară nu numai ca o necesitate economică, ci și ca un act de „reparație” istorică. În opinia sa, redistribuirea terenurilor între țăranii români era necesară pentru echilibrarea structurii sociale și consolidarea identității naționale în Bucovina postbelică. Flondor susținea exproprierea marilor moșii, în special a celor care aparțineau aristocrației austriece, aristocrației poloneze și instituțiilor religioase, cu scopul de a „ridica încrederea” țăranilor români. Această măsură era considerată necesară pentru democratizarea accesului la resurse și reducerea inegalităților sociale. Deși inițiativele lui Flondor au fost fundamentale pentru începerea reformei agrare, punerea sa concretă în aplicare s-a confruntat cu obstacole semnificative. Rezistența din partea marilor proprietari, complexitatea procesului legislativ și dificultățile administrative au întârziat realizarea completă a obiectivelor reformei.

Pe fondul schimbărilor administrative și politice de după unire, au apărut divergențe între principalii reprezentanți ai Bucovinei în guvernul României: Iancu Flondor, care avea atribuții ministeriale la Cernăuți, și Ion Nistor, care era în funcție la București. Aceste divergențe s-au accentuat, ceea ce a dus la înregistrarea demisiei lui Iancu Flondor la 14 aprilie 1919. După acest eveniment, administrația Bucovinei a revenit lui Ion Nistor, care era susținut politic de Partidul Național-Liberal. Ion Nistor a reușit să obțină modificarea parțială a prevederilor proiectului inițial, elaborat pe baza principiilor promovate de Iancu Flondor. Măsurile legislative ulterioare au dus la semnarea, la 6 septembrie 1919, a Decretului-lege nr. 3871 de către regele Ferdinand I. Principalele prevederi ale decretului-lege se refereau la expropriere, pe baza principiului utilității publice. Actul normativ prevedea că exproprierile intrau în vigoare de la data publicării lor în Monitorul Oficial, iar terenurile respective „își pierdeau accesibilitatea din aceeași zi, fără îndeplinirea altor formalități”. Această normă conferă un caracter executoriu imediat măsurilor de expropriere, eliminând posibilitatea de a scoate terenurile de sub incidența legii prin diverse manipulări juridice sau vânzări.

Cu toate acestea, în etapa inițială a procesului de expropriere și impropriere, au fost identificate deficiențe în implementare, ceea ce a dus la întârzierea desfășurării procesului. Astfel, în perioada 1919-1921, implementarea reformei agrare a înregistrat progrese limitate. Din punctul de vedere al autorităților, aspectele cheie au fost determinarea valorii terenurilor, stabilirea suprafeței alocate pentru a satisface cerințele de proprietate, precum și calendarul de distribuire eficientă a terenurilor, în funcție de schimbările socio-politice interne. Având în vedere toate acestea, datele preliminare indică o suprafață medie a parcelelor pentru proprietate de 5 hectare, evaluată la 16,9 milioane de lei. Cu toate acestea, la acel moment s-a constatat lipsa structurilor instituționale cu competențe clare pentru implementarea reformei agrare [10, p.119-129].

În Bucovina, proiectul promovat inițial de Iancu Flondor era mai conservator, cu restricții mai generoase pentru marii proprietari. Ion Nistor, adversarul său politic, a reușit să impună un model care corespundea mai mult viziunii liberale a guvernului central, ceea ce a dus la adoptarea Decretului-lege nr. 3871/1919, care prevedea exproprierea imediată.

Bibliografie:

1. Constantin Garoflid, *Chestia agrară în România*, București, 1920, pag. 1
2. Dan Berindei, *istoria Românilor*, Vol. VIII: *România întregită (1918–1940)*. București, 2003, p. 50
3. Constantin Argetoianu, *pentru cei de mâine. amintiri din vremea celor de ieri*. Ediție și indice adunate de Stelian Neagoe. Vol. 5. partea a V-a: 1918. București: (1995) Editura Machiavelli. p. 68–69.
4. Purici Ștefan, *Premisele reformei agrare din Bucovina (1918–1921)*. *Analele Bucovinei*. 2005, Nr. 2. p. 467
5. Economu Radu, *Unirea Bucovinei 1918*, București, 1994, Editura Fundației Culturale Române p.
6. Nandriș, Grigore. "Iancu Flondor (1865-1924)." *Iancu Flondor – Eroul Bucovinei*. Ed. Mihai Pânzaru. Chișinău: Fundația Culturală "Iancu Flondor," 1992 p. 13.
7. Purici Ștefan, *Premisele reformei agrare din Bucovina (1918–1921)*. *Analele Bucovinei*.

2005, Nr. 2. p. 470

8. Піддубний, І. (2019). Партії, парламент, король та уряд. Розвиток і взаємодія елементів політичної системи Румунії у 1918–1940 рр.: монографія / наук. ред. О. Сич. Чернівці: Друк Арт. С. 97–98.

9. Піддубний, Г. Буковина. Її минуле й сучасне: Суспільно-політичний нарис із малюнками і мапою Буковини. Чернівці: Зелена Буковина, 2005, р.131-132

10. Кушнір, Я. Аграрна реформа 1921 року на Буковині та Бессарабії: Законодавчі засади та умови їх реалізації. Українські історичні студії, 2025, 17 (59), 119–129.

11. Madgearu, V.N. Agrarianism, Capitalism, Imperialism. Contribuțiuni la studiul evoluției sociale românești. București: Bucovina, 1936, p.41

УДК 316.723:327(478)(=163.2)

ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ И МЕХАНИЗМЫ СОХРАНЕНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БОЛГАР МОЛДОВЫ: ОПЫТ ТАРАКЛИИ И РОЛЬ ДВУСТОРОННЕГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Михайлов Иван

докторант ЮЗУ «Неофит Рильский», Р. Болгария,
г.Тараклия, РМ

e-mail: ivan_1265@mail.ru

orcid.org/0009-0002-5647-1066

Abstract: The issue of preserving the ethnocultural identity of the large Bulgarian diaspora in the Republic of Moldova, particularly in the region of Taraclia, represents a crucial challenge for both Moldovan state policy and the dynamics of bilateral relations with the Republic of Bulgaria. This study provides an in-depth ethnological and institutional analysis of the mechanisms designed to maintain and develop the cultural heritage of the Bulgarian community, focusing specifically on the effectiveness of institutional support. The research systematically examines the legal framework established by the Law on the Rights of Persons Belonging to National Minorities and evaluates the practical role of key institutions, such as the Taraclia University Complex (now the Ruse University Branch), in serving as a central hub for culture, education, and national preservation. Furthermore, a critical assessment is performed on the impact of Moldovan-Bulgarian intergovernmental cooperation and grant programs on strengthening social capital and preventing the erosion of identity. The transformation of the State University into a Bulgarian branch is analyzed as a strategic institutional solution resulting from high-level diplomatic efforts. The proposed strategies aim to enhance the institutional resilience of minority structures and solidify the position of Taraclia as a sustainable national-cultural centre, thereby contributing to the overall stability and cultural diversity of the Republic of Moldova.

Keywords: Ethnocultural identity, national minorities, Bulgarian diaspora, Taraclia, institutional mechanisms, bilateral cooperation, cultural heritage preservation, Ruse University Branch.

Введение. Проблема сохранения, всестороннего развития и адекватной институционализации этнокультурной идентичности национальных меньшинств в условиях динамичных социальных трансформаций, глобализационных процессов и интенсивной миграции является одной из ключевых аксиологических и стратегических задач современной государственной политики Республики Молдова. В этом многовекторном контексте болгарская диаспора, сосредоточенная в основном в Южном регионе и имеющая своим историческим и культурным центром Тараклию, выступает в качестве уникального объекта

для этнологического и институционального анализа. Историческое присутствие болгар на территории Бессарабии насчитывает уже более двух столетий [2], что обуславливает не только глубокую укорененность этой общины, но и императивную необходимость разработки и внедрения устойчивых, научно-обоснованных и финансово обеспеченных механизмов для сохранения их самобытности, особенно в свете фундаментальной институциональной трансформации образовательного сектора в регионе в 2025 году.

Теоретическая значимость работы состоит в синтезе этнологического и политологического подходов, позволяющем оценить эффективность взаимодействия национального законодательства (Закон о правах лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам [3]) и механизмов двусторонней дипломатии, кульминацией которой стало открытие филиала Русенского университета [1]. **Практическая цель** заключается в детальном, максимально объективном анализе степени институциональной защищенности болгарской идентичности в Тараклии и выработке комплекса прикладных рекомендаций, направленных на усиление роли ключевых институтов (включая новый болгарский филиал) как стратегических центров сохранения наследия. Таким образом, исследование не просто констатирует наличие проблем, но и методологически обосновывает прямую связь между уровнем международной поддержки и качеством образовательного и культурного пространства в регионе, что является центральным вопросом для повестки дня конференции.

1. Нормативно-правовые и институциональные основы идентичности

1.1. Законодательные гарантии и их интерпретация

Фундаментальной основой для сохранения культурной идентичности служит Закон Республики Молдова «О правах лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, и правовом статусе их организаций» [3]. Данный органический закон гарантирует лицам, принадлежащим к меньшинствам, право на сохранение, развитие и выражение этнической, культурной и языковой самобытности (Ст. 5).

Однако, как показывает практика Тараклийского района, декларативный характер законодательства часто вступает в противоречие с фактической реализацией мер:

- Культурные учреждения: Не всегда получают адекватное и систематическое финансирование для поддержки фольклора, традиций и обрядов (как того требует Закон о культуре [4]).

- Инициативы о национально-культурных районах: Законопроекты, инициированные по запросам жителей Тараклии, несмотря на первоначальное одобрение, не получают окончательной поддержки [6], что указывает на политические и административные барьеры в институционализации особого статуса общины.

1.2. Трансформация университетского комплекса как механизм сохранения

Государственный университет им. Григория Цамблака (ТГУ), который долгое время являлся институциональным якорем болгарской этнокультурной идентичности, был ликвидирован в 2025 году. Этот шаг, вызванный реформой высшего образования в Молдове, мог стать критическим ударом по национальной самобытности. Однако, благодаря интенсивным и успешным дипломатическим усилиям Болгарии и Молдовы, на его базе был оперативно создан Филиал Русенского университета им. Ангела Кынчева (Болгария) [1, 3].

- Новая институциональная функция: Филиал болгарского вуза [1] теперь выступает как ключевой центр болгаристики, гарантируя образовательный процесс по европейским стандартам и вручая дипломы европейского образца.

- Стратегическое значение: Эта трансформация, официально подтвержденная премьер-министрами двух стран [1], является высшей формой двустороннего сотрудничества и самым эффективным механизмом институциональной защиты идентичности на сегодняшний день. Новый статус обеспечивает финансовую устойчивость и кадровую поддержку непосредственно со стороны исторической родины. Функции Научно-исследовательского и Культурно-просветительского центра продолжают реализовываться на этой же институциональной базе.

2. Влияние двустороннего сотрудничества на культурный ландшафт

2.1. Механизмы и приоритеты помощи Болгарии

Роль Республики Болгария в сохранении идентичности диаспоры является неоценимой и стратегически важной. Сотрудничество осуществляется по нескольким ключевым, формализованным каналам:

- Официальная помощь развитию (Bulgarian Development Aid): Через грантовые программы, администрируемые Министерством иностранных дел Болгарии, реализуются проекты, нацеленные на повышение качества образования (ремонт школ, оснащение кабинетов) и поддержку культурного разнообразия [5].
- Прямая гуманитарная поддержка: Оказывается помощь нуждающимся семьям и учреждениям, что укрепляет социальный капитал и чувство связи с исторической родиной.
- Дипломатическая и политическая поддержка: Открытие филиала Русенского университета на базе бывшего ТГУ является прямым результатом интенсивных дипломатических переговоров и межправительственных соглашений [1], что подтверждает приоритетный статус Тараклии в повестке дня обеих стран.

2.2. Проблемы и ограничения механизмов сотрудничества

Несмотря на позитивное влияние, двустороннее сотрудничество сталкивается с рядом системных ограничений, которые снижают его потенциал:

- Фрагментарность проектов: Помощь часто носит проектный, а не систематический, долгосрочный характер. Отсутствие единой, согласованной Национальной стратегии РМ по работе с диаспорами, гармонизированной с программами Болгарии, ведет к неэффективному расходованию ресурсов.
- Проблема кадрового обеспечения: Даже при наличии финансирования для культурных центров, существует острая нехватка профессиональных менеджеров и этнологов, владеющих современными методиками сохранения наследия.

3. Стратегические направления институционального укрепления

Для перевода мер по сохранению этнокультурной идентичности из плоскости ситуативных мер в плоскость устойчивой институциональной политики, предлагается сфокусировать усилия на следующих стратегических направлениях.

3.1. Создание Координационного Центра по сохранению болгарского наследия

Необходимо создать формализованный, юридически закреплённый Координационный Центр на базе Тараклийского района (возможно, в структуре Филиала Русенского университета или районного совета), который будет:

- Единым оператором всех грантовых и донорских средств, поступающих из Болгарии и международных фондов.
- Осуществлять мониторинг и аудит использования болгарского языка и элементов культуры в публичной сфере.
- Разрабатывать долгосрочные (пятилетние) программы по культурному развитию, что повысит качество управления ресурсами.

3.2. Внедрение межкультурного образовательного компонента

Система образования, от дошкольной до высшей, должна стать инструментом активного формирования межкультурной компетентности не только для болгар, но и для всех жителей региона. Это включает:

- Обязательное включение в школьные программы модулей по истории и культуре всех народов Бессарабии, а не только болгар.
- Усиление позиций Филиала Русенского университета как методического центра по разработке учебных материалов по болгаристике.

3.3. Расширение культурной автономии и статуса Тараклии

Органы местного публичного управления Тараклийского района должны активно продвигать идею присвоения району статуса национально-культурного центра [6], что обеспечит:

- Дополнительные финансовые привилегии для культурных и образовательных проектов.
- Институциональную защиту от нежелательных административных реформ, что укрепит доверие граждан к государству.

Заключение

Институционализация механизмов сохранения этнокультурной идентичности болгар Молдовы, сфокусированная на опыте Тараклии, требует синергетического, скоординированного подхода. Успех зависит от четкого выполнения законодательных гарантий со стороны Республики Молдова, оптимизации международной помощи со стороны Болгарии и усиления стратегической роли ключевых институтов, в первую очередь Филиала Русенского университета. Создание устойчивого национально-культурного центра в Тараклии, основанного на принципах уважения, двустороннего партнерства и эффективного культурного менеджмента, является жизненно важной предпосылкой для достижения гражданской сплоченности и общего социально-культурного развития Южного региона.

Библиография:

1. Речан, Д., Желязков, Р. (2025). В Тараклии открыли болгарский университет. Выступления Премьер-министров Молдовы и Болгарии при открытии филиала Русенского университета. *Nokta.md*, 27.07.2025. URL: <https://nokta.md/v-taraklii-otkryli-bolgarskij-universitet-i-zapustili-programmu-obmena-dlya-shkolnikov/>
2. Закон Республики Молдова № 382-XV от 19 июля 2001 года О правах лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, и правовом статусе их организаций. Кишинэу, 2001.
3. Тараклийский государственный университет. (2025). Информация об открытии филиала Русенского университета в Тараклии. *Официальный сайт TDU*. URL: <https://tdu-tar.md/>
4. Закон о культуре Республики Молдова № 415-XII от 20.05.1999 (с последующими изменениями). Кишинэу, 1999.
5. Грантовая программа Bulgarian Development AID. Информация о приоритетных областях внедрения проектов на территории Республики Молдова. URL: <https://donors.gagauzia.md/en/news/view/12>
6. Закон о национально-культурных районах одобрен в первом чтении. Новостной материал о законодательной инициативе, 2015. URL: https://www.old.ipn.md/ru/zakon-o-natsionalno-kulturnykh-rayonakh-odobren-v-pervom-chtenii-7965_1019384.html



SECTION VIII. CULTURE AND ART
SEKŢIYA VIII. KULTURA HEM INCĂZANAAT
SECȚIUNEA VIII. CULTURĂ ȘI ARTĂ
СЕКЦИЯ VIII. КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО

CZU: 392(478-22)

CLACA ȘI FORMELE SALE ÎN TRADIȚIILE SATULUI PUHOI, RAIONUL
IALOVENI*

Arapu Valentin

doctor în istorie, cercetător științific

Institutul Patrimoniului Cultural

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: valarapu@gmail.com

orcid id: 0000-0002-1103-9758

Grădinaru Natalia

doctor în istorie, cercetător științific

Institutul Patrimoniului Cultural

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: gradinarunatalia23@gmail.com

orcid id: 0000-0002-8144-5997

Ivanova Nina

doctor în istorie, cercetător științific

Institutul Patrimoniului Cultural

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: ivanova_nina@mail.ru

orcid id: 0000-0003-3623-5242

Abstract: Ethnographic field research conducted in the village of Puhoi, Ialoveni district, has as its main objective the documentation of local tangible and intangible cultural heritage in the context of the correlation between tradition and modernity. *Claca* and its various forms are part of the intangible cultural heritage, being a custom preserved and transmitted from generation to generation. *Claca* represents a form of communal labor and mutual assistance, carried out on specific socio-economic occasions, such as house construction (making adobe bricks, plastering ceilings with clay, coating walls), harvesting crops (grapes, walnuts), as well as the construction and cleaning of wells. The general atmosphere of the *claca* was one of good spirits, enlivened by jokes and cheerfulness. The host organized a meal for the participants, treating them to traditional dishes and offering, in particular, wine and, more rarely, țuică (homemade spirits). Some forms of *claca*—grape harvesting, walnut gathering, and well cleaning—are still practiced in the community today, thus contributing to

*Acest articol a fost elaborat în cadrul proiectului „Cercetarea patrimoniului cultural material și imaterial din localitatea Puhoi, raionul Ialoveni: între tradiție și modernitate” (cifru: 25.80012.0807.59SE) în conformitate cu contractul de finanțare încheiat cu Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare în baza rezultatelor concursului național de proiecte de cercetare și inovare” „Stimularea excelenței cercetărilor științifice pentru anii 2025-2026”.

the perpetuation of this custom and to the transmission of these values of traditional culture to younger generations.

Key words: *claca*, *big claca*, clay, straw, Puhoi village, „chirpici”, custom, grapes, walnuts.

Argument. Cercetarea patrimoniului cultural material și imaterial în satul Puhoi, raionul Ialoveni, prin organizarea și desfășurarea de către cercetătorii Institutului Patrimoniului Cultural a trei expediții etnografice în lunile octombrie-decembrie ale anului 2025, a scos în evidență un amalgam de obiceiuri de odinioară care, uneori se mai perindă prin mahalalele satului cu prilejul unor evenimente cu impact comunitar. Claca este menționată deseori de către respondenții documentați, fiind nuanțate aspecte relevante despre acest obicei care continuă să fie practicat într-o formă sau alta de către săteni cu prilejul culesului strugurilor, a curățirii unei fântâni, a recoltării nucilor etc.

Repere conceptuale. Claca este un obicei comunitar din mediul rural, atestat istoric și documentar în întregul spațiu românesc. Claca reprezintă „o formă de muncă obștească”, toți participanții făcând anumite munci „în folosul gazdei” [3, p. 569]. În cadrul clăcii „lucrul este obiectivul general”, claca fiind „o formă de ajutor reciproc în folosul celui care o organizează” [1, p. 11-12].

Fiind un obicei popular, claca „presupune o muncă colectivă, de ajutorare benevolă, caracteristică pentru mediul rural, fiind organizată chiar în zilele de duminică sau chiar de sărbători” [8, p. 48]. Claca face parte „din registrul obiceiurilor comunitare”, având ca una dintre funcțiile sale „transmiterea din generație în generație a informației și a modelelor tradiționale”. La clacă „participă toate categoriile de gen și de vârstă (actanți activi – persoanele cu capacitate de muncă), iar obiceiul, având rostul solidarității între membrii comunității, se axează pe principiul darului de muncă” [5, p. 28].

Claca „este un obicei de întraajutorare pentru diferite munci agricole”, totodată, „pe lângă partea practică a ajutorului care scurtează munca, claca constituie și un mijloc de petrecere și voie bună”. După terminarea lucrului gazda îi invita pe clăcași la masă, fiind serviți cu mâncare și băutură, „iar după masă adesea se face joc” [6, p. 83].

Prin clacă se afirmă spiritul de întraajutorare. De exemplu, în comuna Rebrișoara (jud. Bistrița-Năsăud) claca se organizează „în acele familii cu mai puține brațe de muncă, unde sunt mulți copii sau persoane suferinde, dar și în acele gospodării care aveau suprafețe însemnate de recoltat”. În această localitate clăcile „puteau fi de „*săceratul*” grâului, de cosit, de unsul pereților caselor sau al grajdurilor, pentru transportul gunoiului, pentru desfăcatul porumbului, pentru torsul de lână sau cânepă” [4, p. 353].

În Țara Hațegului claca „era un mod de a se ajuta sătenii unii pe alții la anumite munci mai grele, de lungă durată: culesul porumbului, fărâmatul porumbului, adunatul fânului, torsul fuioarelor de cânepă”. După terminarea clăcii era organizată o mică petrecere, cu glume, povestiri și cântece, unul dintre ele, cules în satul Petros, sună în felul următor: - *Ieri am fost la popa-n clacă, / Nu găsii mândră să-mi placă. / Mă dusei la șezătoare, / Găsii mândră ca o floare!* [2, p. 68-70].

„Claca mare”. În consemnările sale memorialistice, Gabriel Palade (n. 1954) menționează „claca mare”, organizată în satul Puhoi când se făceau *chirpicii* pentru construcția casei și continuarea acestei clăci, când deja în casa ridicată, se puneau podurile cu lut, apoi se muriau pereții: „Claca cea mare era claca pentru casă, începând de la făcutul *chirpicilor*, se făcea clacă mare, de zeci de oameni, pe care trebuia să-i hrănești la un mijloc de clacă și la sfârșit, două mese trebuia să pui acolo pe locul cela. De obicei, era la o margine de sat, undeva, acolo se întindea pe iarbă toată mâncarea, borș, se

aducea tot. După asta, propriu zis la casă, nu la construcție, construcția o făceau meșterii. La fratele meu mai mare eu am fost salahorul de bază”.

După ce erau ridicați pereții casei se organiza claca: „Când se pune lutul în pod sau când se lipea casa cu lut brut, deja asta era clacă. Și regula era așa, tu ai chemat, el te chema pe tine și nu puteau să nu te duci, doar nu știu ce putea să fie, dar așa nu puteai să nu te duci”.

Caracteristic pentru clacă era că participau, de rând cu maturii, și copii, îndeplinind munci mai ușoare, în conformitate cu vârsta pe care o aveau: „Eu la clacă am participat, eram clasa a treia, sau a patra, învățătoarea mea de clase primare pune lutul în pod și la lipit. De obicei lutul se căra cu targa, doi oameni, care încărcau, care duceau la targă, targa aceea o răsturnau și targa ceea trebuia repede cu apă de umezit ca să lunece lutul mai bine. Și eu stăteam cu căldărușa cu apă și tot udam tărgile. Mama mia-a zis: - *Du-te măi băiete, ai să fii acolo de folos!* Cu toate că nu a fost vreo obligativitate ca să vină și ei la noi”.

Participarea la clacă se baza pe reciprocitate în cazul când clăcașii nu erau rude, iar în cazurile de rudenie mergeau unii la alții într-un mod firesc, înțeles de la sine. Gabriel Palade relevă următoarele: „La fratele meu, eu țin minte bine, am fost la chirpici, la pus lutul în pod, la vecinul meu Vasile, la mulți am fost [7, p. 24]. Mă rog, eu nu mi-am construit casă, dar cred că părinții mei aveau datorii ceva, erau și rude de a noastre la care nu era așa obligativitatea, eu la tine, tu la mine, la rude te duceau de atâta că ți-i rudă. Dar era o tradiție frumoasă și o clacă de asta însemna întotdeauna voie bună, veselie, totdeauna existau doi, trei din ăștia care se țin numai de glume, de șotii, de bancuri, de ce vrei, de spus *pătărării* acolo, să mai râdă lumea, să se înveselească. Lucrul merge mai bine și timpul mai repede (trece), voie bună, n-am auzit nici la o clacă că a fost sfadălie, gălăgie, era pur și simplu așa o acțiune de suflet pentru toată lumea, deși (era) lucru fizic da era de suflet, de socializare. Și lumea, mă rog, eu nu pot să zic că fiecare venea de plăcere, venea din obligativitate, da oricum intra în suflul ăsta general la clacă, Cred că au mai fost clăci până au început să construiască casele din piatră și *deamu* când s-a construit din piatră cred că au mai pus din lut în pod lumea. Până la urmă asta nu era o treabă atât de rea, lutul în pod, podul făcut din lut vara ține răcoare, era un lucru bun până la urmă, acum nu, eu nu cunosc, cred că (sătenii) n-au unde, n-au cum, la ce și unde face clacă”.

La etapa actuală „la cules struguri lumea se adună la clacă”, nu se adună la săpat fântâni „pentru că nu se mai sapă fântâni în ziua de azi. Dar e păcat că s-a pierdut un element de socializare, de suflu colectiv, lumea se simte importantă că participă la o treabă utilă pentru cineva. Și asta consolida comunitatea într-un fel...”.

Frământările clăcii. Fiecare generație de puhoieni organiza clăcile în dependență de posibilitățile socioeconomice ale epocii în care și-au creat familii și au edificat case. Rânduiala clăcii depindea de accesibilitatea la sursele de materie primă (lutării, scărte de paie), mijloacele de transport folosite (cărută, tractor cu remorcă), sursele de apă (fântână, pârâu, iaz, rezervor artificial), forța de muncă animală (carii). Deși claca exclude folosirea muncii contra plată, totuși am documentat și cazuri când anumite servicii erau prestate contra unei sume de bani. De exemplu, Vera Botezatu (Zavidei) (n. 1938) relevă că s-a căsătorit în 1958, iar deja în 1959 au construit casa care a fost ridicată de tatăl ei, Grigore Zavidei, cunoscut drept un meșter foarte bun în localitate. Dificultăți erau multiple, deoarece soțul nu lucra, trebuia de plătit „trei ruble” pentru „o căruță de lut, nu erau tractoare atunci”, lutul a fost adus într-o vale din apropiere, la o fântână unde a și avut loc claca. *Chirpicii* i-au făcut lângă „o fântână pentru că trebuia multă apă. La chirpici puneau lut și paie, iar formele pentru chirpici erau prin sat la lume. Lumea cu acelea făcea case atunci, nu era cum amu”. Ulterior au lucrat cu soțul în doi, au călcat lutul în ogradă pentru a murii pereții casei.

În relatările sale memorialistice, Vera Botezatu accentuează următoarele informații: „La clacă ne ajutau neamurile care mai aveau de făcut *căsi*, ne ajutau, noi ne duceam la dâșii, ei veneau la noi. Soțul se ducea și-i chema la clacă. După ce am clădit-o, am făcut clacă și am muruit, am pus lutul în pod și am muruit, s-o dovedit și cu claca s-o muruit afară pereții și în tindă. Și al doilea am dat tot jos, că ni-o udat păreții, o coșit tot lutul cela, *chicau* bucăți mari așa, plângeam. Puneai sapa și când trăgeai chica câte o bucată așa. Și iar am călcat lutul amândoi în picioare. Claca o făceam în zi de lucru, nu duminica, duminica noi nu lucram. Oamenii veneau, bărbații cu furcile, femeile puneau în forme și făceau *chirpicii*. Și apoi, după ce se uscau oleacă îi întorceam, pe partea asta până se uscau, apoi îi făceam *gluji*, așa îi făceam și apoi îi căram acasă și ne ocupam de casă. Mâncare făceau părinții, ai mei și ai soțului. Făceau mâncare simplă, nu ca *amuia*. Făceau plăcinte, la noi era învârtita asta mare, așa rotundă. Făceau găluște, cartoafe, pește mai cumpăram și prăjeam, da nu erau așa bucate cum *amuia*. Așterneam pelicule jos pe iarbă și puneam bucatele. Ședea lumea și mânca”.

Un alt caz de clacă a fost documentat în casa Eugeniei Veveriță (Caradja) (n. 1968), o casă tradițională construită de părinții ei, Alexei Caradjea și Maria Donciu în anul 1961: „Au construit foarte greu casa, a fost casa părintească a mamei Maria și ei s-au hotărât s-o strice și pe acest loc s-o facă pe aceasta. Au trăit o vară într-un șopron, cu sora mică și cu fratele mic. Și în vara ceea au construit-o. Tata povestea, când au pus lutul în pod, de fapt când au muruit pe partea astalaltă, au fost la clacă rudele, femeile, și seara au stat la masă și s-au culcat. Stând acolo în șopron au auzit „Poc”, a *chicat* tot lutul jos. Și iară din nou, a fost multă muncă. Tata spunea că nu găseai o perie de var și mă duceam în pădure și căutam negară, un fel de iarbă ca să facem perie de var”.

Custodele acestei case tradiționale, Eugenia Veveriță relevă că formele clăcii de cândva s-au modificat în timp, cele mai răspândite astăzi fiind clăcile la culesul strugurilor și la recoltarea nucilor deoarece în ultimii ani mai mulți puhoieni și-au plantat livezi de nuci. Iar după claca de cules a strugurilor este primit de a așeza o masă cu bucate chiar pe jos, pe o peliculă întinsă, clăcașii fiind serviți cu „plăcinte, carne, *chiperi* prăjiți cu tocană de roșii, ouă fierte, cartofi fierți cu coajă cu *seliodcă* (macrou), pește prăjit. Și parcă-i mai gustoasă mâncarea pe deal. Și câte oleacă de țuică, și vin alb și vin roșu. Oamenii își urează: - *Să fii sănătos, să fiți sănătoși, să serviți vinul că noi o să venim și o să vă ajutăm și la lucru, și la joc și la scursul în poloboc! Să știți că v-am ajutat la cules poama, da o să vă ajutăm și la scurs polobocul, și la lucru, și la joc și la scursul în poloboc*, - vorba cântecului lui Nicolae Glib”.

Concluzii: În memoria colectivă a puhoienilor claca rămâne a fi un obicei frecvent în trecut, întâlnit mai rar în zilele noastre. În cea de-a doua jumătate a secolului al XX-lea, claca avea mai multe forme: claca mare la făcutul *chirpicilor*, claca la pusul podurilor cu lut, la muruirea pereților, claca la construcția fântânii, claca la culesul strugurilor. Actualmente, cele mai răspândite forme de clacă în satul Puhoi, raionul Ialoveni, sunt la culesul strugurilor, la recoltatul nucilor și periodic la curățatul fântânilor. Relevant este faptul că organizarea unei clăci constituia nu doar un prilej de muncă comunitară, dar și o modalitate plăcută, degajată, amiabilă de comunicare, de petrecere a timpului în comun prin socializare, însoțită de glume, voie bună, urări de bine și veselie. Mesele întinse pentru participanții la clacă erau compuse din bucate simple, sățioase și pregătite după rețete tradiționale. La clacă participau cu toții, de la mic la mare, bărbați, femei și copii, fiecare îndeplinind anumite munci specializate după gen și vârstă. La clacă participau atât rudele, cât și săteni fără grad de rudenie care se întrajutorau unii pe alții.



Lista respondenților (informatorilor)

Botezatu (Zavidei) Vera, (n. 1938), agricultoare, actriță amatoare în producția cinematografică „Varvara” (2023), pensionară.

Palade Gabriel (n. 1954), istoric, economist, doctor în științe economice, ex-director al Centrului de Excelență în Economie și Finanțe.

Veveriță (Caradja) Eugenia (n. 1968), agricultoare, casnică.

Bibliografie:

1. BADRAJAN Svetlana, *Muzica în ceremonialul nupțial din Basarabia. Cântecul miresei (studiu monografic)*, Chișinău, Editura Epigraf, 2002, 236 p.
2. CONSTANTINESCU Raul, *Străvechi tradiții și creații populare din Țara Hațegului*. Culegere monografică cu o prefață de Ion Cuceu; postfață de George Ardeleanu, București, Editura SAECULUM L.O., 2017, 511 p.
3. FEIER Florica, *Șezătoarea și claca în comuna Sînicolaul Român*, în „Crisia”, vol. XVIII (Etnografie), Oradea, Muzeul Țării Crișurilor, 1988, p. 567-574.
4. Muti Leon, *Rebrișoara. Mărturii pentru eternitate*, vol. II, Cluj-Napoca, Editura Eurograph, 2007, 440 p.
5. OSADCI Raisa, *Șezătoarea și claca: caracteristici comune și diferențe*, în „Valorificarea patrimoniului etnocultural în cercetare și educație. Programul și rezumatele comunicărilor Conferinței științifice naționale cu participare internațională”, Ediția a VI-a, 30 noiembrie 2021, Chișinău, UNU, 2021, p. 28.
6. ROMANIUC Paul, *Tradițiile și obiceiurile din comuna Rona de Sus, județul Maramureș*, în „Acta Musei Maramorosiensis: ActaMM”, vol. XIV/XV, 2018-2019, p. 72-95.
7. ȘÎRGHI Dumitru, *Gheorghe Palade: cărarea vieții (6 septembrie 1950 – 4 mai 2016)*, în Valentin Arapu, Anatol Petrencu, Corneliu Ciucanu (editori), *In Memoriam Gheorghe Palade (1950-2016)*, Chișinău, Bons Offices, 2018, p. 23-30.
8. TIPA Violeta, *Imaginea cinematografică a satului tradițional (în baza filmelor inspirate din opera lui Ion Creangă)*, în „Simpozionul internațional de etnologie: tradiții și procese etnice, Ediția a IV-a, 2023, Programul și rezumatele comunicărilor”, Chișinău, Notograf Prim, 2023, p. 48.

CZU: 78.071:792.2(498.8)

DELİORMAN'DAN GAGAVUZ YERİ'NE: KADIN KOLEKTİFLERİNİN TÜRK MÜZİK GELENEĞİNİ AKTARMADAKİ ROLÜ

Arslan Cüneyt

araştırma görevlisi

Türk Müziği Anasanat Dalı

Bursa Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı

Türkiye

e-mail: cuneytarslan@uludag.edu.tr

orcid id: 0000-0002-1149-9519

Abstract: This paper is based on the findings obtained through fieldwork conducted within two research initiatives supported by the Scientific Research Projects Coordination Unit of Bursa Uludağ University: “The Project for Producing Sources through the Compilation and Analysis of the Traditional Music of the Gagauz Turks” (October–November 2025) and “The Project for Producing

Sources through the Compilation and Analysis of the Music of the Turks of Bulgaria” carried out in October 2024. Both projects aimed to document the traditional musical repertoires of Turkish communities in the region and to ethnographically analyze musical production practices, performance contexts, and the cultural environments in which music is embedded.

Findings from the fieldwork demonstrate significant intersections in musical production practices between Deliorman and Gagauzia, paralleling the historical, cultural, and linguistic connections shared by the two regions. One of the most notable common elements is the emergence of voluntary women’s collectives dedicated to preserving, sustaining, and transmitting traditional music to younger generations. These collectives are not merely performing groups; they act as cultural custodians who present music together with attire, culinary practices, dance, and ritual elements, thus ensuring the continuity of communal memory through a holistic cultural framework.

This study examines the commonalities and differences between women’s collectives observed in Gagauzia and Bulgaria’s Deliorman region through a comparative perspective. The decisive role of women in safeguarding tradition and facilitating cultural transmission within minority communities will be analyzed using field notes, as well as visual and audio recordings. In doing so, the study reveals that these women’s collectives hold a central position not only in musical production but also in the reconstruction of cultural identity and the reinforcement of intra-community solidarity.

Keywords: Gagauzia, Deliorman, Women’s Collectives, Cultural Memory, Identity and Performance.

Giriş

Etnomüzikoloji literatüründe müzik, yalnızca estetik seslerin dizgesi değil; toplumsal hafızanın, kimliğin ve kültürel sürekliliğin ifade ve müzakere edildiği dinamik bir toplumsal alandır. Özellikle azınlık topluluklarında müzikal icra, geçmişle bağ kurmanın ve kültürel kimliği yeniden üretmenin en güçlü yollarından biri olarak değerlendirilir. Bu bağlamda, Bulgaristan’ın Deliorman bölgesi ile Moldova’daki Gagavuzya sahası, Türk kökenli azınlık grupların geleneksel müzik aracılığıyla kimliklerini koruma ve aktarma biçimlerini gözlemlemek açısından özgün örnekler sunar. Her iki bölgede de kadınlar, kültürel bilginin kuşaktan kuşağa aktarılmasında merkezi roller üstlenmiş; müzik, kadın kolektifleri aracılığıyla toplumsal belleğin performatif bir uzantısına dönüşmüştür.

Müziğin belleğe dair işlevine odaklanan kuramsal yaklaşımlar, bu sürecin yalnızca bireysel değil, kolektif bir inşa olduğunu vurgular. Shelemay’e (2006, s. 18) göre müzik; belleğin kodlanması, depolanması ve yeniden çağırılması süreçlerinde merkezi bir araçtır. Müzikal icra, yalnızca melodik bir etkinlik değil, geçmiş deneyimlerin duygu yüklü yeniden yaşanışıdır. Aynı yazar, müziğin kolektif belleği görünür kılmada temel bir işlev üstlendiğini ve bireylerin bu belleği aktarmada "mentor" ya da "bellek denetleyicisi" gibi rollere büründüğünü belirtir (Shelemay, 2006, s. 24). Deliorman ve Gagavuzya’daki kadın toplulukları, geleneksel müziği yalnızca repertuar olarak değil; ritüel, çocukluk ve dayanışma temelli bir hatırlama pratiği olarak icra ederler.

Bu belleğin kadınlar aracılığıyla aktarımı, toplumsal cinsiyet bağlamında politik bir boyut da taşır. Tracz’a (2020, s. 112) göre kadınların müzikal pratikleri tarihsel olarak çoğunlukla “ev içi” ya da “ritüel odaklı” alanlara hapsedilmiştir. Ancak günümüzde bu topluluklar, söz konusu sınırları aşarak kamusal görünürlük kazanmakta ve yerel kimliklerin temsilinde aktif önelere dönüşmektedir. Bu durum, müziğin aynı zamanda güç ilişkilerinin, toplumsal tahakkümün ve direncin ifadesi olduğu yönündeki kuramsal yaklaşımları da desteklemektedir (Tracz, 2020, s. 109).

Judith Butler’ın (2008, s. 71) performatiflik kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, kimlik sabit bir öz değil; davranış, ritüel ve söylemlerin sürekli tekrarına dayalı bir oluş hâlidir. Deliormanlı ya da Gagavuz kadınlarının geleneksel ezgileri icra etmesi, bu kimliğin her performans anında yeniden kurulması anlamına gelir. Butler’ın (2008, s. 231) ifade ettiği gibi, kimlik “eylemlerin

zamansal tekrarıyla” inşa edilir. Bu açıdan müzik, kadınların hem kültürel hem de toplumsal cinsiyet kimliklerini yeniden müzakere ettikleri sembolik bir sahneye dönüşür.

Balkanlar’daki kadın vokal topluluklarının kamusal görünürlüğü, yalnızca yerel dinamiklerle değil, devlet politikaları ve ulusal folklor anlayışlarıyla da şekillenmiştir. Buchanan (2006), Bulgaristan’da kadın vokal gruplarının devlet destekli folklor politikalarıyla ulusal temsile dönüştüğünü ortaya koyarken; Koskoff (2014), bu tür toplulukların toplumsal cinsiyet ilişkileri çerçevesinde yapılandığını vurgular. Pendle (2001) ise müzik tarihinde kadınların görünmezliğine dikkat çekerek, bu kolektif yapıların incelenmesini tarihsel bir gereklilik olarak değerlendirir.

Bu çalışma; Shelemay’in bellek kuramı, Tracz’ın toplumsal cinsiyet perspektifi ve Butler’ın performatiflik yaklaşımını merkeze alarak, Deliorman ve Gagavuzya’daki Türk azınlık kadın topluluklarının müzikal pratiklerini incelemektedir. Kadınların müzik yoluyla geleneği muhafaza etme çabaları; belleğin aktarımı, toplumsal cinsiyetin icrası ve kültürel direnişin bir formu olarak ele alınacaktır.

Deliorman ve Gagavuz Türklerine Genel Bir Bakış

Gagavuzlar, günümüzde Moldova’ya bağlı Gagavuzya Özerk Bölgesi’nde yaşayan, Oğuz kökenli ve Ortodoks Hristiyan inancına sahip bir Türk topluluğudur. Başkent Komrat ve çevresinde yoğunlaşan Gagavuzlar, 1994 yılında özerklik kazanmışlardır (Akpınar, 2022, s. 3–4). Etnogenezlerine dair görüşler farklılık göstermekte; ancak Peçenek ve Uz gibi erken dönem Türk boylarının Hristiyanlaşmış kolları oldukları genel kabul gören bir yaklaşımdır (Saygılı, 2022, s. 251). 18. ve 19. yüzyıllarda Rusya’nın Osmanlı’dan aldığı topraklara yerleştirilen bu topluluklar, Türk dilini koruyarak Slav-Ortodoks çevresinde özgün bir kimlik geliştirmişlerdir (Uslu, 2025, s. 6–8). Gagavuzlar, dinî olarak Ortodoks inanca mensup olsalar da, folklor, ahlâk ve töre bakımından Türk kimliğini muhafaza etmeyi başarmışlardır (Manov, 2001, s. 15–16).

Deliorman ise, Bulgaristan’ın kuzeydoğusunda yer alan, kültürel ve demografik olarak çok katmanlı bir bölgedir. Osmanlı döneminde bölgeye yerleştirilen Yörük, Türkmen ve Tatar unsurlar, zamanla Deliorman Türkleri kimliğini oluşturmuştur (Bobçev, 2024, s. 698). Bu topluluk, özellikle Alevi-Bektaşî inanç ve yaşam biçimleriyle dikkat çeker. “Gacal” adıyla da anılan bu gruplar, yerleşikleşmiş olmalarına rağmen göçebe kültürden izler taşıyan bir yapıya sahiptir (Altun, 2023, s. 507). Deliorman, 19. yüzyılda yaşanan Osmanlı-Rus savaşları sırasında önemli nüfus hareketlerine sahne olmuş; bu da bölgenin etnik ve kültürel çeşitliliğini pekiştirmiştir.

Tarihsel veriler, Gagavuzların bir dönem Deliorman ve Dobruca çevresinde de yaşamış olduklarını göstermektedir. Özellikle 18. yüzyıl sonunda Osmanlı-Rus sınırlarının değişmesiyle Gagavuzların bir kısmı Moldova’ya göç ederken, bir kısmı Balkanlara yönelmiştir (Radova, 2024, s. 80). Kuzeydoğu Bulgaristan’da yer alan bazı köylerde bir süre kalan Gagavuz grupların ağız ve folklor özellikleri, Türk ve Slav dilleriyle harmanlanmış hibrit bir yapıya işaret etmektedir (Atmaca & Gözdaş, 2018, s. 159). Bu göçler, söz konusu iki topluluk arasında doğrudan temas ve kültürel alışverişin zeminini oluşturmuştur.

Dilsel açıdan Gagavuz Türkçesi ile Deliorman ağzı arasında dikkat çeken benzerlikler saptanmıştır. Hünerli (2025), Sabri Tatof’un Gün Doğarken adlı romanında yer alan sözlü dil unsurlarını inceleyerek, her iki ağızda da “alaf”, “bıldır”, “gölmek” gibi sözcüklerin ortak kullanıldığını ortaya koyar (s. 251–252). Bu benzerlikler, her iki dilin Oğuz Türkçesi temeline dayanması ve tarihî temasların etkisiyle pekişen ortaklıkları yansıtır. Ayrıca gramatikal yapılar, zamir kullanımı ve telaffuz özellikleri de bu ortak geçmişe işaret etmektedir (Guboglo & Hünerli, 2018, s. 70–71).

Deliorman ve Gagavuzya Kadın Kolektifleri

Kızılburun (Ruyno) Kadın Kolektifi

Ruyno (Kızılburun) köyü Bulgaristan'ın Deliorman bölgesinde Silistre sınırları içerisinde, Akkadınlar belediyesine bağlı bir köydür. Nüfusunun büyük bölümü Türklerden oluşmaktadır. Köydeki Türklerin büyük bölümü de sünni İslam inancına mensuptur. 2024 yılının Kasım ayında bölgede yapılan saha çalışmasında ziyaret edilen köyde, çalışmalarını amatör bir icracı olan Zeyniş Kuş'un öncülüğünde devam ettiren bir kadın kolektifi bulunmaktadır. Kendisi 1970'li yıllardan beri köyde böyle bu kolektif faaliyetinin içinde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca o zamandan beri pek çok farklı topluluğun kurulduğunu, çocuk korolarının da olduğunu ve çocuk korolarına türkülerin kendisi tarafından belletildiğini de kaydetmiştir. Bu ziyarette görüşme yapılan topluluk, yaşları 35 ila 80 arasında değişen 7 kadın icracıdan oluşmuştur.

Yapılan görüşmede topluluğun icra ettiği repertuvarla ilgili Zeyniş Kuş: "Bizde çalma katma türküler yok, annelerimizden babalarımızdan duyduğumuz ve bizim yöremize ait olan türkülerini söylüyoruz" şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Topluluğun repertuarı incelendiğinde ağırlıklı olarak Deliorman bölgesinin türkülerine yer verildiği, bu türklerdeki söz öğelerinin bölgedeki sosyal hayatı betimlediği, müzikal yapının makamsal olduğu ve hüseyini, hicaz, segah ve rast makam dizilerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.



Resim 1. Kızılburun Kadın Kolektifi

Dobruca Mevlana Kültür Evi Topluluğu

Kent merkezli bir yapı sergilemesiyle diğer kadın kolektiflerinden ayrılan bu topluluğun repertuarına bakıldığında, kırsal yaşama dair sözlü öğelere hâlâ güçlü bir biçimde yer verildiği dikkat çekmektedir. Topluluk üyelerinin büyük çoğunluğunun Dobruca bölgesindeki köylerde doğduğu ve çalışma hayatı gibi nedenlerle zaman içinde kent merkezine göç ettiği tespit edilmiştir. Öte yandan, bu topluluğun faaliyet gösterdiği kültür merkezinin kırsal bölgelerdeki benzerlerine kıyasla daha büyük ve işlevsel olması; burada farklı eğitimlerin ve etkinliklerin düzenlenmesi, kadın kolektifinin bu yapının asli bileşenlerinden biri hâline gelmesini sağlamıştır.

Topluluk yöneticisi Nurten Hanım'ın aktardığına göre, Avrupa Birliği entegrasyon sürecinin etkisiyle genç nüfusun Almanya, Hollanda ve İngiltere gibi ülkelere göç etmesi, Bulgaristan'daki Türk kültürünün kuşaklar arası aktarımında ciddi bir kesintiye yol açmıştır. Bu kesintiyi önlemek ya da en azından yavaşlatmak amacıyla kolektif müzik icrası, kadınlar için yalnızca estetik bir faaliyet değil; aynı zamanda kültürel süreklilik adına verilen bir mücadele biçimi ve muhafazakâr bir direniş stratejisi olarak görülmektedir.



Resim 2. Dobruca Mevlana Kültür Merkezi Kadın kolektifi

Trastenik Kadın Kolektifi

Bulgaristan'ın Deliorman bölgesinde gerçekleştirilen saha araştırması kapsamında, Rusçuk iline bağlı Trastenik köyü ziyaret edilmiştir. Yapılan ön görüşmelerde köy nüfusunun büyük ölçüde Tatar kökenli Türklerden oluştuğu bilgisine ulaşılmış ve bu köyde doğmuş bir saha rehberinin aracılığıyla köye giriş sağlanmıştır. Ziyaretin gerçekleştiği gün, Bulgaristan'daki seçim süreci bağlamında bir Türk milletvekilinin köyde halkla temaslarda bulunması, cami yanındaki dernek odasında çok sayıda köylünün bir araya gelmesini kolaylaştırmıştır. Ayrıca, saha rehberinin köydeki bazı kadınlara önceden haber vermesi sayesinde, müzikle ilgili olabileceği düşünülen kadınlar görüşmeye katılmak üzere milletvekili ziyaretinin ardından dernek odasında kalmışlardır.

Görüşmede yaşları 50 ile 75 arasında değişen beş kadın—Ulviye (KK2), Alime (KK3), Pembe (KK4), Recebiye (KK5) ve Lamiye (KK6)—yer almıştır. Kendilerini “Kur'an ve mevlid aşığı” olarak tanımlayan bu kadınlardan Alime Hanım, aynı zamanda Ulviye Hanım'ın kayınvalidesi olup, grup içinde öne çıkan bir figürdür.

Bu kolektif, diğerlerinden farklı olarak düzenli müzikal buluşmalardan ziyade, daha çok ev içi dinî merasimlerde bir araya gelmektedir. Kamusal alanda görünürlükleri sınırlı olup, festival ve benzeri etkinliklerde aktif olarak yer almamaktadırlar. Ayrıca, kolektif üyeleri yaşça diğer kadın gruplarına kıyasla daha ileri yaştadır. Bu topluluğun geleneksel müzik aktarımı, özellikle dinî müzik repertuarı üzerinden gerçekleşmektedir. Yapılan saha çalışması sırasında, Türkiye'de bilinen örneklerinden farklı, özgün biçimde bestelenmiş bir mevlid icrası derlenmiştir.



Resim 3. Transtenik Kadın Kolektifi

Vetova Kadın Kolektifi

Vetova, Bulgaristan'ın Rusçuk iline bağlı, ağırlıklı olarak Tatar kökenli Türk nüfusa sahip bir yerleşim birimidir. 2024 yılının Kasım ayında gerçekleştirilen saha ziyareti sırasında, geleneksel Tatar kıyafetleri giymiş kadınlarla yapılan görüşmelerde hem bölgedeki genel sözlü ve müzikal gelenekleri yansıtan, hem de Tatar müziğini temsil eden çeşitli icralar kaydedilmiştir.

Deliorman bölgesinde yaygın olarak karşılaşılan Tatar köyleri, “çift müziklilik” ya da *bimusicality* kavramının canlı örneklerini sunmaktadır. Vetova'daki kadın kolektifi, ezgi ve ritim açısından oldukça farklı iki müzik sistemine ait formları aynı anda sürdürebilmeleriyle bu kavrama somut örnek oluşturmaktadır. Kolektif, hem genel Türk müziği hem de bir Türk boyu olarak Tatar müzik geleneğini yaşatmayı ve kuşaktan kuşağa aktarmayı hedeflemektedir.

Diğer birçok kadın kolektifi gibi Vetova topluluğu da çeşitli yerel ve ulusal festivallerde sahne almakta, böylece müzikal pratiklerini yalnızca muhafaza etmekle kalmayıp görünürlük kazandırarak yaygınlaştırmaktadır.



Resim 4. Vetova Kadın Kolektifi

Beşalma Sedef Topluluğu

Çoğunluğunu Beşalmalı kadınların oluşturduğu bu topluluk, Gagavuzya'daki Beşalma köyünde bulunan kültür evinde çalışmalarını sürdürmektedir. Geleneksel müziği merkeze alarak Gagavuz kültürünü yaşatma amacını taşıyan grup, yerel festivallere özgün kıyafetleriyle katılmakta ve kamusal alanda düzenli olarak performanslar sergilemektedir. “Garmoşka” adı verilen akordeon eşliğinde gerçekleştirilen dans ve müzik gösterileri, hem görsel hem işitsel açıdan geleneksel estetiğin canlı bir biçimde aktarılmasına olanak tanımaktadır.

2025 yılının Eylül ayında gerçekleştirilen saha çalışması kapsamında, topluluk yalnızca solo ve koro biçiminde geleneksel müzik icraları sunmakla kalmamış; aynı zamanda bir vaftiz töreninin canlandırmasına da yer vermiştir. Bu durum, kültürel aktarım süreçlerinde müziğin tek başına yeterli görülmediğini, ritüel unsurların sahneleme yoluyla da yeniden üretildiğini göstermektedir.



Resim 5. Beşalma Sedef Topluluğu

Beşgöz Kadın Kolektifi

Gagavuzya'nın Beşgöz köyünde 1980'li yıllardan bu yana faaliyet gösteren bu kadın kolektifi, kurucusunun ifadesine göre ilk dönemlerde “uşak bahçası” olarak adlandırılan anaokullarında yürütülen etkinliklerle müzik çalışmalarına başlamıştır. Akordeon eşliğinde yaklaşık 30 kişilik bir grup olarak çevre köylerde düzenlenen festivallere katılan kolektif, o yıllarda oldukça aktif bir yapıya sahipti. 1986 yılında “Gagavuz Derneği” adıyla kurumsallaşan topluluk, günümüzde bu isimle çalışmalarını sürdürmektedir.

Bugün on kadının katılımıyla varlığını devam ettiren kolektifin üyeleri, ilk dönemlerde yer alan yaşlı kadınların oldukça geniş bir türkü repertuvarına sahip olduğunu; ancak bu mirasın tamamının sonraki kuşaklara aktarılamadığını ifade etmektedir. Bu nedenle, mevcut üyeler daha fazla türkü ve ezginin kaybolmaması adına düzenli olarak bir araya gelmekte, müzikal icralarla hem belleği canlı tutmakta hem de geleneksel mirası yeni kuşaklara aktarmayı amaçlamaktadır.



Resim 6. Beşgöz Kadın Kolektifi (Gagavuz Derneği)

Beşalma Müzesi Kadın Kolektifi

Beşalma köyünde yer alan Etnografya Müzesi, bölge halkının geçmişte kullandığı ev eşyaları, tarım aletleri, geleneksel kıyafetler ve tarihî belgelerden oluşan geniş bir koleksiyona sahiptir. Bunun yanı sıra, savaş ve açlık gibi tarihsel travmaların toplumsal hafızadaki izlerini yansıtan çeşitli posterler de müzede sergilenmektedir. Müzede yalnızca maddi kültür unsurları değil, bölgenin somut olmayan kültürel mirası da yaşatılmaktadır.

Bu mirasın aktarımında, müze etrafında örgütlenmiş olan kadın kolektifi önemli bir rol oynamaktadır. Maria Merçanka ve Karaçoban Hanım'ın öncülüğünde kurulan bu topluluk, müzeyi

sadece statik bir sergi alanı değil, aynı zamanda yaşayan bir kültürel mekân hâline getirmiştir. Müziği merkeze alan performanslarıyla kadın kolektifi, geçmişin değerlerini hem yerel halka hem de ziyaretçilere aktararak müzenin dinamik bir miras sahasına dönüşmesine katkı sağlamaktadır.



Resim 7. Beşalma Müzesi Kadın Kolektifi

Kazayak Kadın Kolektifi

Çalışmaya konu olan topluluklar arasında orkestra eşliğinde icra gerçekleştiren tek grup olan Kazayak Kolektifi, saha çalışması sırasında gerçekleştirilen ziyarette “Pelik Giydirme” (*Feniz*) törenini uzun ve detaylı bir performansla dramatize etmiştir. Kolektif üyeleri bu ritüel sahnelemesinin yanı sıra hem solo hem de koro biçiminde geleneksel türküler seslendirmiştir. Kendilerine akordeon, trompet-kaval ve davul eşlik etmektedir.

Söz konusu törende küçük yaşlardaki çok sayıda kız çocuğunun aktif olarak yer alması, kolektif ile genç nesiller arasında güçlü bir kültürel aktarım bağı bulunduğuna işaret etmektedir. Diğer pek çok kadın kolektifinde olduğu gibi, Kazayak Köyü Kolektifi de müziği merkez alarak geleneksel kültür öğelerini—dans, kıyafet, yemek ve müzik başta olmak üzere—hem korumayı hem de sunmayı amaçlayan bütüncül bir yaklaşım benimsemektedir.



Resim 8. Kazayak Kadın Kolektifi

Sonuç

Gagavuzya ve Deliorman’da faaliyet gösteren kadın müzik kolektifleri, etnik, dilsel ve inançsal farklılıklara rağmen benzer kültürel işlevleri yerine getiren yapılar olarak dikkat çeker. Bu toplulukların varlığı, müziğin yalnızca bir sanat biçimi değil, aynı zamanda tarihsel sürekliliği mümkün kılan bir sosyal araç, toplumsal cinsiyetin icra edildiği bir sahne ve kolektif belleğin inşa edildiği bir hafıza mekânı olduğunu ortaya koymaktadır.

Her iki bölgedeki kadın kolektiflerinin en belirgin ortak yönü, müziği kültürel aktarımın temel taşı olarak görmeleridir. Repertuvar seçimleri, ritüel katılım biçimleri, kıyafetler ve sahneleme

pratikleri, geleneksel yaşam biçimlerinin estetik biçimde yeniden üretildiği alanlar yaratır. Beşalma'daki vaftiz sahnelemesi ya da Kazayak'taki Pelik Giydirme töreni gibi örneklerde görüldüğü gibi, müzik ritüelin içine gömülür; sadece işitsel değil, görsel, bedensel ve sosyo-duygusal bir aktarım biçimine dönüşür. Bu pratikler, müziğin sabit bir repertuar değil, yaşayan ve güncellenen bir kültürel organizma olduğunu gösterir.

Kadınların bu kolektiflerdeki rolü, yalnızca icracı olmanın ötesindedir. Onlar, aynı zamanda geleneksel bilginin taşıyıcısı, aktarıcısı ve düzenleyicisidir. Kurumsallaşmış yapılar (örneğin Beşgöz Gagavuz Derneği) ya da yerel inisiyatiflerle şekillenen gruplar (örneğin Kızılburun Kolektifi) aracılığıyla, kadınlar kültürün yeniden üretiminde belirleyici bir konum kazanmıştır. Bu durum, müziğin toplumsal cinsiyetle kurduğu çok katmanlı ilişkiyi görünür kılar. Tracz'ın (2020) belirttiği gibi, tarihsel olarak ev içiyle sınırlanmış kadın müzikal pratikleri, artık kamusal alanda görünürlük kazanmakta ve direniş stratejilerine dönüşmektedir (s. 109–112). Bu bağlamda kadınlar, sessiz taşıyıcılar değil; kültürel hafızanın öznel kurucularıdır.

Müziğin bu kadın kolektifleri aracılığıyla icrası, aynı zamanda performatif bir kimlik inşasına da işaret eder. Butler'ın (2008) kuramına göre kimlik, tekrarlanan eylemler yoluyla kuruludur (s. 71, 231). Gagavuz ve Deliorman kadınlarının her müzikal icrası, yalnızca kültürel bir geçmişin değil, aynı zamanda kadınlık hâlinin, etnik aidiyetin ve dinsel duruşun da yeniden müzakeresidir. Özellikle genç kuşakların törenlerde aktif yer alması, bu tekrarın sürekliliğini garanti altına alır; Kazayak Kolektifi'nin törenlerinde çocukların sahneye dahil edilmesi bunun güçlü bir örneğidir.

Sözlü kültürün ağırlıklı olduğu bu topluluklarda, müzik aynı zamanda belleğin örgütlenme biçimidir. Shelemay'ın (2006) belirttiği gibi müzik, hafızanın kodlandığı, saklandığı ve yeniden çağrıldığı temel araçlardan biridir (s. 18). Beşgöz gibi bazı kolektiflerin repertuar kaybına karşı düzenli toplantılar yapması, kültürel mirasın unutulmasını önlemek adına bilinçli bir kolektif hafıza stratejisidir. Bu da müziğin yalnızca geçmişi hatırlama aracı değil, geçmişi yeniden kurma aracı olduğunu gösterir.

Sonuç olarak, Gagavuzya ve Deliorman'daki kadın müzik kolektifleri, çok katmanlı kimlik yapılarını müzik aracılığıyla ifade eden, yaşatan ve dönüştüren direngen kültürel yapılardır. Onlar, sadece türkü söyleyen kadınlar değil; aynı zamanda toplumsal belleği kuran, koruyan ve dönüştüren aktörlerdir. Bu kolektifler, müzik aracılığıyla kültürel sürekliliği teminat altına alırken, aynı zamanda kadın kimliğini de sahneye taşımakta; bu yolla etnik, dinsel ve toplumsal cinsiyet sınırlarının ötesinde yeni bir kültürel alan yaratmaktadır.

Kaynakça:

1. AKPINAR, Ö. (2022). Gagavuzya'da Otonominin Tarihi Süreci ve Hukuki Temelleri. PDF
2. ALTUN, H. O. (2023). Rumeli çalışmalarına giriş el kitabı olarak: Balkan bilimciler için temel Türkoloji. FSM İlmî Araştırmalar Dergisi, 21, 505–521.
3. ATMACA, E., & Gözdaş, R. (2018). Gagauz halk bilimi (tarihçesine bakış). Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, 18(2), 151–165.
4. BOBÇEV, S. S. (2024). Deli Orman Türklerinin kökeni (M. T. Acaroğlu, Çev.). Belleten, 1988(697), 698–699.
5. BUCHANAN, D. A. (2006). *Performing democracy: Bulgarian music and musicians in transition*. University of Chicago Press.
6. BUTLER, J. (2008). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity* (2nd ed.). Routledge.
7. GUBOGLO, M. N., & Hünlerli, B. (2018). Gagauzların etnik aidiyeti. TÜRÜK Dergisi, 6(12), 67–78.
8. HÜNERLİ, B. (2025). Sabri Tatof'un Gün Doğarken romanı bağlamında Deliorman Türkçesi ve Besarabya Gagavuzcası. Balkanistik Dergisi, 7(2), 249–263.



9. KOSKOFF, E. (2014). *A feminist ethnomusicology: Writings on music and gender*. University of Illinois Press.
10. KOSKOFF, E. (Ed.). (1987). *Women and music in cross-cultural perspective*. Greenwood Press.
11. MANOV, V. (2001). Gagauzlar: Bir Kimlik Arayışı. *Gagauz Yeri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 15–20.
12. PENDLE, K. (Ed.). (2001). *Women & music: A history* (2nd ed.). Indiana University Press.
13. RADOVA, C. O. (2024). Güneydoğu Avrupa'daki Gagauz Türkleri ile diğer Türk halklarının ilişkileri. 1st Int. Friendship Bridge Conference, 77–132.
14. SAYGILI, R. (2022). Gagauz etnisitesine yönelik bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 71, 245–260.
15. SHELEMAY, K. K. (2006). Music, Memory and History. *Ethnomusicology Forum*, 15(1), 17–37.
16. TRACZ, A. (2020). Gender in Traditional Music: An Overview of the New Challenges Related to Polish Ethnomusicology in the 21st Century. *Kwartalnik Młodych Muzykologów UJ*, 45(2), 105–120.
17. UNESCO. (2015). *Intangible cultural heritage and gender*. UNESCO Publishing.
18. USLU, A. (2025). Gagavuzların tarihsel gelişimi ve modern toplum yapısı. *ÇOMÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1–15.

CZU 37.016:821.135.1:741.5

BENZILE DESENATE CA MEDIERE VIZUALĂ ÎN DEZVOLTAREA CULTURII LITERARE ROMÂNE

Cazac Viorica

Conferențiar universitar, doctor, cercetător științific superior
Universitatea Tehnică a
Moldovei,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: viorica.cazac@dip.utm.md
orcid id: 0000-0003-0745-1931

Adascalita Lucia

Lector universitar, doctor, cercetător științific coordonator
Universitatea Tehnică a
Moldovei,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: lucia.adascalita@dip.utm.md
orcid id: 000-003-1010-3380

Abstract. The paper presents the results of an analysis of the potential of comic books as a modern, innovative teaching tool in the process of teaching and learning Romanian literature and in facilitating access to the works of Romanian writers for those interested. The integration of comics into teaching represents a real opportunity for modernization, complementing traditional methods with alternative teaching materials, contributing to increased motivation, faster understanding of content, and the development of interpretive thinking. Integrating visual language with literary text will increase interest in literary works, making the reading experience more accessible, engaging, and

modern for generations for whom visual communication is becoming a native skill. The educational value is reflected in the objectives focused on discovery-based learning, the development of analytical skills, and the formation of literary aesthetic taste.

The results indicate that integrating comics into the teaching of Romanian literature promotes learning through various methods, improves information retention, and creates working contexts that stimulate creativity and cultural dialogue. In conclusion, comics deserve to be considered a valid and effective alternative tool, capable of bringing young people closer to Romanian literature and helping them understand the works of great authors in a contemporary and relevant way.

This study was conducted within the framework of the research and innovation project 25.80012.0807.53SE – Valorization and Safeguarding of Comics from the Republic of Moldova (1945–2025) as an Integral Part of the National Cultural Heritage.

Keywords: comic books, romanian literature, teaching, teaching-learning, interpretive thinking

Introducere

În contextul actual al transformărilor și obiectivelor societale educaționale și culturale, caracterizate de evoluția tehnologiilor digitale, a implicațiilor acestora în viața cotidiană, a vitezei de evoluție tehnico-științifică cu repercursiuni asupra operaționării funcționale cotidiene ce au determinat predominanța comunicării vizuale și a mediilor digitale. În acest context, literatura și formarea competențelor literare se confruntă cu necesitatea unor forme noi de mediere și receptare. Generațiile tinere, pentru care imaginea reprezintă un limbaj nativ, manifestă adesea dificultăți în raportarea la sarcinile literare necesare de parcurs conform curriculumului școlar. Textele literare clasice deseori sunt percepute ca distante, plictisitoare, statice sau dificile. În acest cadru, benzile desenate se afirmă ca un instrument de mediere vizuală capabil să faciliteze accesul la opera literară și să stimuleze interesul pentru lectura literaturii române [5, 10 p. 60].

Considerând cele menționate, studiul prezintă analiza potențialului benzilor desenate ca instrument didactic modern și inovator, evidențiind rolul acestora în dezvoltarea culturii literare române și în modernizarea procesului de predare-învățare a literaturii, precum și a soluțiilor estetice de transpunere a textelor literare necesare de studiat în benzi desenate.

Benzile desenate – limbaj vizual și formă narativă complexă

Benzile desenate reprezintă un sistem semiotic hibrid, situat la intersecția dintre literatura tradițională și artele vizuale. Departe de a fi o simplă juxtapunere de imagini și text, acest mediu constituie un limbaj autonom, guvernat de reguli sintactice și morfologice proprii, care solicită cititorului o implicare cognitivă activă. Benzile desenate reprezintă o formă de expresie sincretică, în care textul și imaginea funcționează complementar pentru construirea sensului narativ. Definite vizual de ansamblu de cadre care se succed conform unei consecutivități narative. Prin succesiunea cadrelor, prin dinamica personajelor și prin utilizarea simbolurilor grafice, discursul vizual de genul benzilor desenate oferă o experiență narativă accesibilă și atractivă, fără a simplifica excesiv conținutul literar, sintetizând esențele.

Scott McCloud, cunoscutul autor, artist și teoretician american de benzi desenate, celebru pentru cartea sa fundamentală *Understanding Comics: The Invisible Art* (1993)/*Să înțelegem benzile desenate: arta invizibilă* (2019) [6], recunoscut la nivel internațional pentru analiza vizuală a mediului benzilor desenate, susținând conferințe și creând lucrări, definește acest mediu drept „imagini secvențiale”, unde semnificația nu rezidă doar în cadrele individuale (vignete), ci mai ales în spațiul dintre ele, cunoscut sub numele de „gutter” (spațiul alb). Astfel, banda desenată operează cu elemente, principii și procese definitorii, caracteristice, antrenate în procese ce definesc conturarea lor.

Elementele structurale ale benzilor desenate (BD) (morfologia) sunt [11, 3, 8]:

- *Cadrul* (vigneta): unitatea spațio-temporală de bază. Forma și dimensiunea ei pot sugera ritmul (cadre înguste pentru acțiuni rapide, cadre late pentru peisaje cadre panoramice sau momente de respiro).

- *Spațiul între cadre* (gutter/inter-vignete): „locul” unde se produce magia. Aici cititorul face conexiunile logice între momente, transformând imaginile statice în narațiune fluidă.
- *Baloanele de text* (phylactères): spații de dialog care, prin forma lor, indică tonul (ex: margini zimțate pentru strigăte, norișori pentru gânduri).
- *Onomatopeele*: reprezentarea grafică a sunetelor, integrată organic în desen pentru a oferi o dimensiune auditivă experienței vizuale.
- *Personajele*: nu sunt doar desene, ci elemente narative care angajează cititorul prin emoție și inter-subiectivitate [2]. Ele sunt definite prin: iconografie vizuală, rol narativ și vocea personajului.
- *Narațiunea textuală*: textul completează imaginea vizuală oferind diverse perspective de interpretare, reflectă interacțiunea dintre personaje, dinamizează acțiunea și dezvăluie relațiile dintre personaje și contextul în care se desfășoară acțiunea.

Principiile de funcționare:

- *Secvențialitatea*: aranjarea logică a imaginilor pentru a ghida ochiul cititorului într-o ordine specifică (în cultura vestică: stânga-dreapta, sus-jos).
- *Închiderea* (closure): procesul mental de a „vedea” ceea ce nu este desenat explicit între două cadre.
- *Sincronizarea* (timing): modul în care artistul manipulează percepția timpului prin numărul de cadre/vignete și detaliile grafice.
- *Claritatea*: imaginea și textul trebuie să se completeze reciproc, nu să se repete inutil.
- *Dinamismul*: utilizarea unghiurilor de vedere variate pentru a menține interesul cititorului.
- *Unitatea stilistică*: menținerea unui stil grafic constant pe parcursul întregii lucrări.

Etape de parcurs:

- *Documentarea*: cercetarea contextului cultural pentru a asigura autenticitatea medierii literare.
- *Conceptualizarea și elaborarea scenariului*: stabilirea firului epic și a mesajului cultural sau educativ etc.
- *Elaborarea storyboard-ului, schițarea*: organizarea vizuală a scenelor pentru a planifica compoziția fiecărei pagini.
- *Reproducerea cadrelor*: definirea formelor personajelor și a decorului folosind diverse tehnici plastice.
- *Determinarea conținutului textual*: stabilirea textului ce va completa imaginea și rolul acestuia în BD.
- *Analiza simbiozei text-imagine*: asigurarea că replicile sunt scurte, potrivite, convingătoare și cu impact, lăsând imaginea să poarte greutatea emoțională.
- *Completarea benzei desenate cu textul stabilit*: adăugarea textului și revizuirea întregului flux narativ pentru a asigura claritatea medierii.

În raport cu literatura de referință, banda desenată nu trebuie privită ca o formă inferioară sau reductivă, ci ca o reinterpretare vizuală care poate susține înțelegerea acțiunii, a relațiilor dintre personaje și a contextului (atmosferei) operei, a fundamentelor promovate. În cazul literaturii române, adaptarea unor texte canonice în format de bandă desenată poate deveni o punte între patrimoniul literar și cititorul contemporan.

Valoarea didactică a benzilor desenate în predarea literaturii române

Integrarea benzilor desenate în activitatea didactică constituie o oportunitate reală de modernizare a predării literaturii române. Acestea pot completa metodele tradiționale prin materiale didactice alternative, favorizând învățarea prin descoperire și participare activă [7 p. 5-9; 13 p. 24-30].

Valoarea didactică a benzilor desenate este susținută de obiective educaționale clare, centrate pe: stimularea interesului pentru lectură; facilitarea înțelegerii rapide a conținuturilor literare; dezvoltarea

competențelor de analiză și interpretare; formarea gustului estetic literar; cultivarea gândirii critice și creative.



Figura 1. Coperta ediției în benzi desenate „Dan căpitan de plai” de Vasile Alecsandri: *design st. DTP – Muntean Cristian; coordonatoare dr. Cazac Viorica, conf. univ.*



Figura 2. Pagini de interior ale ediției „Dan căpitan de plai” de Vasile Alecsandri: *design st. DTP – Muntean Cristian; coordonatoare – dr. Cazac Viorica, conf. univ.*

Prin asocierea limbajului vizual cu textul literar, elevii și studenții pot identifica mai ușor structura narativă, conflictele, relațiile, simbolurile și mesajele operei, ceea ce contribuie la o receptare mai profundă și mai personală a literaturii [7 p. 8-10; 9 p. 130-140].

În suportul celor menționate, în cadrul programului Design și Tehnologii Poligrafice, Facultatea Design, Universitatea Tehnică a Moldovei, studenții ghidați de cadrele didactice coordonatoare au elaborat diverse proiecte axate pe prezentarea operelor literare ce fac parte din programul școlar liceal necesar de parcurs sub formă de benzi desenate, urmărind transpunerea personajelor descrise de către autori în imagini vizuale succesive reprezentative facile de parcurs într-un proces de contemplare plăcută [1 p. 98]. Exemple în acest sens îl reprezintă proiectul elaborat de studentul Cristian Muntean, în baza operei lui Vasile Alecsandri „Dan căpitan de plai” (fig. 1, 2) și cel al studentei Lăpiciu Alina la opera „Cezara” de Mihai Eminescu (fig. 3, 4).



Figura 3. Soluții ale copertei ediției în benzi desenate „Cezara” de Mihai Eminescu: *design st. DTP – Lăpiciu Alina; coordonatoare – dr. Cazac Viorica, conf. univ.*

Benzile desenate și învățarea multimodală



Figura 4. Soluții estetice ale paginilor de interior ale ediției „Cezara” de Mihai Eminescu: *design st. DTP – Lăpiciu Alina; coordonatoare – dr. Cazac Viorica, conf. univ.*

Banda desenată este un exemplu canonic de text multimodal deoarece combină, într-un singur spațiu (pagina), mai multe moduri de comunicare (moduri semiotice):

- **Comunicarea lingvistică prin** textul scris (dialoguri, descrieri, onomatopee) [4].
- **Comunicarea vizuală prin** imagini, culori, stil grafic, lumini și umbre.
- **Comunicarea spațială datorită** organizării în spațiul plastic, pagină (layout), dimensiunea și forma casetelor (panourilor), fluxul de citire (de la stânga la dreapta).
- **Comunicarea gestuală prin** limbajul trupului și expresiile faciale ale personajelor.

Astfel, cititorul nu doar „citește”, ci parcurge, decriptează și interpretează sensul prin interacțiunea acestor moduri. Aceasta dezvoltă o **competență de multiliteracie** (capacitatea de a înțelege și produce mesaje în diverse forme media). Psihologul canadian Allan Paivio, cunoscut pentru numeroasele sale studii în domeniul psihologiei memoriei susținea că oamenii procesează informația prin două canale distincte: verbal și vizual [12 p. 140-145].

Atunci când un elev sau student citește o operă literară, un conținut specializat, textul arhaic sau cel specializat poate fi dificil. Imaginea din banda desenată oferă un suport vizual imediat (contextualizare), reducând din complexitatea sarcinii cognitive [6, p. 20-28]. Învățarea devine mai eficientă deoarece informația este stocată în memorie în două moduri, crescând rata de retenție și înțelegere profundă.

Implementarea proiectelor prezentate, a indicat faptul că utilizarea benzilor desenate în predarea literaturii române favorizează învățarea multimodală, prin activarea simultană a canalelor vizual, verbal și cognitiv. Această abordare:

- stimulează implicarea activă a participanților la lectură. Spațiul alb dintre cadre obligă cititorul să facă deducții logice (proces definit de Scott McCloud „closure” sau închidere). Cititorul devine un participant activ, construind povestea în mintea sa;
- sprijină înțelegerea relațiilor dintre elementele textului literar;
- decodează simbolurile utilizate în banda desenată. În literatura română plină de metafore (ex: poezia lui Mihai Eminescu sau Lucian Blaga adaptată grafic), elevul învață să asocieze textul abstract cu reprezentări vizuale concrete sau simbolice, dezvoltându-și imaginația;
- îmbunătățește memorarea informațiilor;
- contribuie la depășirea barierelor lingvistice și de înțelegere a sensului. Regionalismele sau arhaismele din operele lui Mihail Sadoveanu sau Ion Creangă sunt mai ușor de înțeles când sunt însoțite de imagini explicite (ex: imaginea unui obiect gospodăresc vechi explică termenul arhaic);
- stimulează și asigură atractivitatea operei literare pentru generația nativilor digitali. Copii de astăzi sunt obișnuiți cu informația vizuală rapidă. Banda desenată funcționează ca o „punte” (mediere) între obiceiurile lor de consum media și literatura canonică, făcând operele clasice mai puțin derizorii.

În contextul educațional actual, benzile desenate transcend funcția de simplu divertisment, devenind instrumente sofisticate de învățare multimodală. Prin sinergia dintre text și imagine – mecanism cunoscut sub numele de interacțiune verbal-iconică – acestea activează simultan multiple procese cognitive. Pentru cultura literară română, adesea percepută ca fiind hermetică de către noile generații din cauza barierelor lingvistice arhaice, abordarea multimodală oferă o schelă cognitivă. Imaginea nu doar ilustrează textul, ci îl completează și îl explică, transformând actul lecturii dintr-un proces pasiv de decodare a semnelor grafice într-o experiență imersivă de construcție a sensului,

În același timp, benzile desenate creează contexte de lucru care stimulează dialogul cultural, colaborarea și creativitatea. Elevii pot fi implicați nu doar ca receptori, ci și ca autori de reinterpretări vizuale, dezvoltându-și competențele expresive și capacitatea de analiză critică a textului literar.

Rolul benzilor desenate în apropierea tinerilor de literatura română

Integrarea benzilor desenate în studiul literaturii române contribuie la transformarea experienței lecturii într-un proces mai accesibil, emergent și relevant pentru generațiile actuale. Imaginea nu substituie lectura textului original, ci o pregătește și o susține, reducând distanța dintre cititor și opera literară.

Benzile desenate pot deveni un instrument strategic de revitalizare a interesului pentru literatura română, oferind o perspectivă contemporană asupra operei marilor autori și facilitând construirea unei relații afective și intelectuale cu textul literar.

Receptarea literaturii clasice române în rândul generațiilor actuale („nativii digitali”) se confruntă cu un decalaj de codificare lingvistică și culturală. În acest context, banda desenată (BD) nu mai este privită ca un produs de consum periferic, ci ca un **dispozitiv hermeneutic strategic**, capabil să medieze între textul canonic și universul cognitiv al tânărului cititor.

Benzile desenate pot contribui prin:

- *Reducerea barierei de abstractizare prin ancorare vizuală.* Literatura română din secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea abundă în descrieri statice și arhaisme care pot complica fluxul narativ pentru cititorul neobișnuit cu acestea. Banda desenată realizează o „traducere” a acestor segmente prin *substituție iconică*. Acolo unde textul original utilizează fragmente descriptive dense pentru a fixa coordonatele spațio-temporale (de exemplu, universul rural sadovenian), BD-ul oferă o fixare vizuală instantanee. Această ancorare reduce efortul cognitiv de decodare, permițând tânărului să se concentreze pe dinamica relațiilor dintre personaje și pe progresia subiectului.

- *Actualizarea mitologiilor literare și a autorului.* Prin procesul de adaptare grafică, figurile scriitorilor clasici (precum Ion Creangă sau Mihai Eminescu) suferă o transmutare din spațiul solemn, adesea arid, al manualului școlar, în cel al *culturii vizuale participative*. „Umanizarea grafică” facilitează conexiunea empatică. Personajul literar încetează să fie o entitate abstractă, devenind un avatar vizual cu care tânărul poate interacționa mental într-un mod similar cu cel al eroilor din pop-cultură. Astfel, banda desenată funcționează ca un agent de revitalizare a interesului pentru patrimoniul național prin estetici contemporane.

- *Alfabetizarea multimodală și funcția de poartă de acces (Gateway).* Din perspectivă pedagogică, utilizarea benzii desenate ca mediere vizuală încurajează *alfabetizarea multimodală*. Aceasta presupune capacitatea elevului de a procesa simultan semne lingvistice și iconice, o competență esențială în secolul al XXI-lea. Astfel, benzile desenate nu substituie lectura integrală, ci funcționează ca un *pre-text*. Oferind o „hartă” narativă vizuală a operei (ex: structura intrigii în *Enigma Otiliei* sau *Ultima noapte de dragoste...*), aceasta conferă cititorului sentimentul de competență necesar pentru a aborda, ulterior, textul sursă.

- *Sintaxa vizuală ca instrument de analiză literară.* Fragmentarea textului literar în cadre (vignete) obligă la o selecție riguroasă a momentelor subiective și a punctelor culminante. Această rigoare a adaptării grafice îi învață pe tineri să identifice *structura de rezistență a unei opere literare*. Dialogul, esențializat în bulele de text, evidențiază caracteristicile psiho-lingvistice ale personajelor, făcând umorul, ironia, satira sau conflictul dramatic mult mai transparente și mai ușor de analizat din perspectivă critică.

Concluzii

Benzile desenate se conturează ca un instrument alternativ valid și eficient în predarea și promovarea literaturii române. Prin caracterul lor vizual, narativ și interactiv, acestea contribuie la dezvoltarea culturii literare, la stimularea creativității și la formarea competențelor interpretative.

Integrarea benzilor desenate în educația literară nu reprezintă o concesie făcută superficialității, ci o adaptare necesară la realitățile culturale și cognitive ale societății contemporane, cu beneficii reale pentru apropierea tinerilor de literatura română.

Integrarea benzii desenate în studiul literaturii române reprezintă o formă de „negociere culturală”. Aceasta nu diluează conținutul canonic, ci îl recontextualizează, oferind tinerilor instrumentele vizuale necesare pentru a parcurge facil complexitatea textului scris, transformând lectura dintr-o obligație școlară într-un act de explorare vizual-estetică.

Banda desenată trebuie recunoscută ca un limbaj hibrid acceptabil a fi utilizat. Trebuie subliniat că aceasta nu reprezintă o „simplificare” a literaturii, ci o *transpunere semiotică* necesară. Ea funcționează ca o punte între cultura înaltă și cultura vizuală a tinerilor, validând ambele universuri.

Banda desenată prin adaptarea literaturii clasice în format grafic (romane grafice) va contribui la *supraviețuirea canonului*. Prin recontextualizare vizuală, operele literare clasice vor fi salvate de la arhivare și reintroduse în circuitul de consum cultural activ.

Benzile desenate trebuie însoțite de o metodologie prin care profesorii să ghideze trecerea de la imagine înapoi la textul sursă.

Studiul demonstrează că banda desenată constituie un *dispozitiv de proximizare culturală* indispensabil în contextul educațional contemporan. Prin capacitatea sa de a armoniza codul lingvistic cu cel iconic, BD-ul reușește să decodifice complexitatea literaturii române clasice, transformând-o într-un produs cultural accesibil și relevant pentru sensibilitatea estetică a tinerilor.

Depășind prejudecata subalternității artistice, medierea vizuală propusă de banda desenată nu concurează cu textul scris, ci îl potențează, oferind o poartă de acces către alfabetizarea profundă. Viitorul culturii literare române depinde, în mare măsură, de această capacitate de a dialoga cu noile generații prin limbaje hibride, capabile să asigure continuitatea memoriei culturale într-o paradigmă a imaginii.

Bibliografie:

1. ADASCALIȚA, Lucia, CAZAC, Viorica, VASILIEV, Nicoleta. Comics by young artists from the Republic of Moldova and their impact on sustainable development. In: Patrimoniul cultural: cercetare, valorificare, promovare, Ed. 17, 25-26 septembrie 2025, Chișinău. Chișinău: Notograf Prim, 2025, Ediția 17, pp. 98-99. ISBN 978-9975-84-252-5. Disponibil online: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/98-99_53.pdf
2. ADASCALIȚA, Lucia. Benzile desenate „Trică și Ciupică” ale plasticianului Alexei Grabco – fenomen socio-cultural și educațional de impac. In: Patrimoniul cultural de ieri – implicații în dezvoltarea societății durabile de mâine. Supliment al revistei științifice „Authentication and Conservation of Cultural Heritage. Research and Technique” (Iași, România). Vol. 9. Editor Liliana Condraticova. Iași-Chișinău, 2025. ISSN 2558 – 894X
3. CAZAC, Viorica, TROȘCHINA, Milena. Revista Alunelul, promotor al benzilor desenate în perioada anilor 1990-2000 în Republica Moldova. In: Patrimoniul cultural de ieri – implicații în dezvoltarea societății durabile de mâine. Supliment al revistei științifice „Authentication and Conservation of Cultural Heritage. Research and Technique” (Iași, România). Vol. 9. Editor Liliana Condraticova. Iași-Chișinău, 2025. ISSN 2558 – 894X
4. CAZAC, Viorica. Design grafic I-Tipografia. Note de curs. Chișinău: Tehnica-Info, UTM, 2026. ISBN 978-9975-64-620-8. Disponibil online: https://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/34894/Design-grafic-I-Tipografia-Suport-curs_DS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5. CRĂÎTORU, Andrei. Mihai Grăjdeanu, artistul care a transformat benzile desenate în material didactic: „O unealtă puternică pentru a spune povești importante”. În: Libertatea din 20 octombrie 2024. Disponibil online: <https://www.libertatea.ro/stiri/a-transformat-benzile-desenate-in-material-didactic-mihai-grajdeanu-5047339>
6. DING, Clio. Breaking Boundaries: The Place of Comics in Art Education. In: Teaching with Comics Empirical, Analytical, and Professional Experiences, 2022. ISBN 978-3-031-05193-7. DOI: 10.1007/978-

3-031-05194-4. pp. 17-35. Disponibil online:

https://www.academia.edu/113364928/Teaching_with_Comics

7. FARADILLA, Merzila, SUSILAWATI, Anggi, RIZAL, Khairul. The effectiveness of making comics as innovative learning media: A study on prospective elementary school teachers. In: INTERNATIONAL JOURNAL OF ADVANCES IN EDUCATIONAL RESEARCH 2024, Vol. 1, No. 1, 1–12. DOI: [10.62941/ijaer.v1i1.9](https://doi.org/10.62941/ijaer.v1i1.9). Disponibil online: https://www.researchgate.net/publication/385321007_effectiveness_of_making_comics_as_innovative_learning_media_A_study_on_prospective_elementary_school_teachers
8. GRAJDEANU, Mihai I. *Cum să fac benzile desenate?! Romanul meu grafic. Caiet de lucru!*. București: Muzeul Literaturii Române, 2024.
9. KERNEŽA, Maja, KOŠIR, Katja. Comics as a Literary-Didactic Method and Their Use for Reducing Gender Differences in Reading Literacy at the Primary Level of Education. In: CEPS Journal, Vol.6, No2, 2016, pp. 125-145. Disponibil online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129008.pdf>
10. KRAVCENKO, Vladimir. Repere teoretico-istorice ale graficii de carte pentru copii. In: Creativity Technology Marketing - CTM 2017: proc. of the IVth intern. simpoziu, Technical University of Moldova, 26-28 october, 2017. Chișinău, 2017, pp. 57-61. ISBN 978-9975-45-505-3. Disponibil online: <http://repository.utm.md/handle/5014/6872>
11. McCLOUD, Scott. *Să înțelegem benzile desenate: arta invizibilă*. București: Art, 2019. ISBN 978-606-710-549-0. Disponibilă online: https://books.google.com/books/about/S%C4%83_%C3%AEn%C5%A3elegem_benzile_desenate.html?id=EhK2zQEACAAJ
12. PAIVIO, Allan. Mental imagery in associative learning and memory. In: *Psychological Review*, 76 (3), 241–263. Disponibil online: <https://doi.org/10.1037/h0027272>
13. PÉREZ BARRETO, Emma. The comic as a didactic material in a clil teaching context. Master's thesis, 2021, pp. 22-30. Disponibil online: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/27715/THE%20COMIC%20AS%20A%20DIDACTIC%20MATERIAL%20IN%20A%20CLIL%20TEACHING%20CONTEXT.pdf?sequence=1>

CZU 398.3:393

REPREZENTĂRI MITICE PRACTICATE ÎN CULTURA TRADIȚIONALĂ PENTRU AMÂNAREA MORȚII

Cotoman Carolina

cercetător științific Institutul Patrimoniului Cultural,
Ministerul Culturii al Republicii Moldova

e-mail: carolinacotoman@gmail.com

orcid id: 0000-0002-7911-0274

Abstract: This article will list and describe the sequences of mythical representations that were practiced in traditional culture to postpone death. The objective of the research is to better understand the traditions and spiritual manifestations of traditional man, of his relationship with his environment at a crucial moment in life, analyzing and exemplifying how death is seen in fairy tales and ballads. We will try to focus on some essential and at the same time representative aspects such as: what is

death in the Romanian tradition? How is life and death imagined in the imagination of traditional religious man? At the same time, techniques for postponing death will be exposed in the communication. It should be specified, however, that in Romanian culture, to "cheat" death does not mean to deny it, but to show respect for its power or the desire of man to fulfill its purpose. Such practices of deceiving death were resorted to more for a symbolic reason, showing the desire for life and the natural fear of the end. Therefore, death always returns as a restoration of balance and those who accepted it brought peace, not fear. The present research aims to constitute a modest contribution to highlighting, preserving and transmitting inherited traditions related to funeral customs. This should be continued and deepened because the great transition represents an important area for understanding the cultural dimension of a people.

Keywords: Funeral, afterlife, soul, tradition, death

În acest articol se vor enumera și descrie secvențele reprezentărilor mitice care se practicau în cultura tradițională pentru amânarea morții. Obiectivul cercetării este de a înțelege mai bine tradițiile și manifestările spirituale ale omului tradițional, ale relației lui cu mediul său într-un moment crucial din viață, analizând și exemplificând cum este văzută amânarea morții în basme, balade. Vom încerca să ne oprim asupra unor aspecte esențiale și în același timp reprezentative cum ar fi: ce este moartea în tradiția românească? Cum este imaginată viața și moartea în imaginarul omului tradițional religios? Totodată în comunicare vor fi expuse tehnici de amânare a morții. Trebuie specificat însă, că în cultura românească, a „păcăli” moartea nu înseamnă a o nega, ci a arăta respect față de puterea ei sau dorința omului de a-și împlini rostul. Se recurgea la asemenea practici de amăgire morții mai mult din motiv simbolic arătând dorința de viață și frica firească de sfârșit. De aceea, moartea revine întotdeauna ca restaurare a echilibrului iar cei care acceptau le aduceu liniște, nu frică. Cercetarea de față dorește să se constituie într-o modestă contribuție la evidențierea, conservarea și transmiterea tradițiilor moștenite legate de obiceiurile de înmormântare. Aceasta ar trebui continuată și aprofundată pentru că *mare trecere* reprezintă un domeniu important pentru înțelegerea dimensiunii culturale a unui popor.

Verticala istoriei funerarului a creat, conservat și perpetuat o „cultură trăită”, organizată sistemic, cu funcție socializată, cu perenitate și evoluții specifice. Cultura funerarului reprezintă un sistem simbolic de semne și valori devenite ele însele un mediu al existenței, al unui mod de a fi, un sistem articulat din semnificații, modele comportamentale perpetuate pe fondul mentalitar tradițional. Organizarea și întreaga desfășurare a acestor obiceiuri de înmormântare, într-o structură de identitate se bazează pe coordonate fundamentale ale mentalității comunitare, cu un caracter spontan, care valorifică genul cunoașterii comune [1, p.5]. Pornind de la noțiunea ce este moartea în tradiția românească? Putem spune că moartea nu este văzută ca un sfârșit absolut, ci ca o trecere, o despărțire a sufletului de trup și intrarea într-o altă formă de existență. În mentalitatea tradițională, omul „pleacă din lumea aceasta” și „se duce pe lumea cealaltă” în alte dimensiuni și sufletul este considerat nemuritor iar *moartea* reprezintă o călătorie spre judecata divină și viața veșnică, de aceea, multe ritualuri au rolul de a ajuta sufletul să se desprindă liniștit de cei vii. Concepția populară despre moarte, plasează ființa ruptă complexa lume a realului existenței, în lumea de dincolo, cu o integrare în comunitatea morților [1, p.9].

Materiale de teren ne arată că e adânc înrădăcinată credința că celui care i se apropie moartea, i se arată mai întâi în vis, sau când îi cade icoana de pe perete e semn că va muri cineva din familie, de aceea bătrânii depun cea mai mare stăruință ca să nu moară nespovediți [2, p.75, 206], lor nu le era frică de moarte de exemplu balada „Miorița” vedem că moartea este acceptată cu seninătate, ca parte firească a ordinii cosmice iar cei care încă nu erau pregătiți încercau să recurgă la diferite „vicleșuguri” se credea că ar putea amâna venirea morții. Acest aspect îl putem vedea și în basmele românești, moartea apare adesea personificată (ca o bătrână, o ființă cu puteri supranaturale) și poate fi înșelată temporar prin istețime, viclenie sau cuvânt, dar nu poate fi învinsă definitiv. În unele povești, eroul prinde moartea și o închide într-un sac, butoi sau ladă. Consecința este haosul: nimeni nu mai moare, bolnavii suferă, iar rânduiala lumii se destramă. În final, moartea este eliberată, restabilind echilibrul. De exemplu în basmul „Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte”, eroul

caută nemurirea. Dorința de a evita moartea aduce însă singurătate și tristețe, iar întoarcerea în lumea muritoare face moartea inevitabilă. Acest motiv transmite câteva idei-cheie că: moartea este parte a ordinii cosmice și viața are sens tocmai pentru că este limitată. Despre reprezentări mitice pentru amânarea morții a scris Ion Ghinoiu în lucrarea "Cartea românească a morților. De la veacul de om la veacul vecilor", unde menționează că la întrebarea dacă sosirea *Morții* mai poate fi amânată după ce acesta și-a anunțat sosirea prin vise, semne sau alți mesageri funești, mulți subiecți intervievați au răspuns că nimeni nu se poate abate de la ceea ce i s-a ursit la naștere. Moartea putea întârzia numai dacă muribundul dorea cu ardoare să vadă, pentru ultima dată, persoana de care a fost foarte strâns legat sufletește. Tot aici, autorul menționează că sosirea *Morții* putea fi amânată cu ajutorul unor practici creștine cum ar fi: slujbe, rugăciuni, posturi sau necreștine: medicină empirică, descântece sau vrăji. Majoritatea terapiilor tradiționale de ameliorare a suferințelor și de vindecare a bolilor se bazează pe filosofia animismului neolitic, pe credința că fenomenele înconjurătoare sunt însuflețite și ca urmare, omul poate comunica cu acestea pentru a constata care dintre ele îi sunt favorabile sau nefavorabile, prieteni sau dușmani. [3, p. 77-78].

Descântecul se desfășura după scenariul războiului regizat de o persoană inițiată, descântătoarea, între reprezentările mitice din mediul înconjurător benefice omului și cele malefice care îi aduceau suferință și în ultimă instanță moartea. După ce identifica dușmanul care îi provoca omului suferința, acesta era scos din trup cu ajutorul altor personificări, leacurile/medicamentele de azi, cu gesturi și cuvinte amenințătoare, alungat pe tărâmurile îndepărtate, de unde să nu mai poată lua contact cu suferindul: *În talpa Iadului, Unde Soare nu răsare, Unde om nu calcă..* [3, conf. p. 79-81, 4, p.191]. Descântecele de boală, de sperietură de deochi sunt forme clare de amânare magică a morții. Prin formula "...Nu te duc la groapă, Ci te întorc la viață", aici vedem boala ca agent al morții care poate fi alungat sau păcalit. În cadrul cercetărilor de teren efectuate în satele din Republica Moldova descântecele și farmecele împotriva morții sunt slab reprezentate. Informatorii chestionați n-au putut da nici un exemplu concret în acest sens cel mai des apelează la preoți pentru ajutorarea celui zăcut. Venirea preotului sădește în sufletul muribundului o mare liniște sufletească. Preotul îl împărtășește și îi face maslu, tehnică care îmbină elemente precreștine cu cele creștine. Maslul alege, susține tradiția, între a muri sau a trăi. Cu alimente și banii de strânsură de la un număr fără soț de case (trei, cinci, șapte, nouă etc.) se făcea praznicul de dezlegare, o pomană a omului onaintea de a muri, care prefigura sfârșitul, în același scop, în R. Moldova sunt anticipate acțiuni care au loc după moarte: scăldatul muribundului (s. Drochia, r. Drochia), „Când un om bolnav grav nici nu moare nici nu se vindecă, i se face o slujbă specială, acasă sau la biserică, cu trei preoți. Se face *taina maslului*. După această slujbă, ori moare mai repede ori se face bine"; „Maslul se face în trei vineri consecutive, de către trei preoți"(s. Drochia, r. Drochia); Pentru cineva care e prea bolnav, „se face sfânta taină a maslului. Ori să se îndrepte, ori să moară, să nu se mai chinuie", „Se cheamă preotul pentru a-i face rugăciuni de dezlegare", „Trei rugăciuni de dezlegare" îi citește preotul „pentru darea sufletului sau pentru a-l slobozi", „îi faci maslu cu milostenie de la 9 văduve", (r. Fălești). Preotul se roagă pentru alegerea uneia din stări: moarte sau viață. Unui bolnav care nici nu moare nici nu trăiește, i se fac „rugăciunile Sfântului Vasile", deschiderea ferestrelor pentru slobozirea sufletului, prinderea prosopului alb deasupra ușii și chiar trasul clopotului ca pentru mort (s. Drochia, r. Drochia; s. Cimișeni, r. Criuleni.), citirea moliftelor dacă se presupunea că a fost blestemat de o față bisericească. Sunt însă și opinii care condamnă practicile magice de ușurare și grăbire a morții: „Da nu-i bine să faci așa că e păcat. De ce să grăbești moartea cuiva? Așa a pățimit și mama mea și nu le-am lăsat pe femei să-i grăbească moartea" (Țurcan Elena, s. Cimișeni). Oamenii buni mor mai ușor decât cei răi " depinde de soarta omului", "daca moare de la Paști la Rusalii îi deschis raiul ca să intre în el". (s. Drochia, s. Cimișeni).

În cultura românească, a „păcăli” moartea nu înseamnă a o nega, ci a arăta respect față de puterea ei sau dorința omului de a-și împlini rostul. Se recurgea la asemenea practici de amăgire morții mai mult din motiv simbolic arătând dorința de viață și frica firească de sfârșit. De aceea, moartea revine întotdeauna ca restaurare a echilibrului iar cei care acceptau le aduceu liniște, nu frică. Cercetarea de față dorește să se constituie într-o modestă contribuție la evidențierea, conservarea și transmiterea tradițiilor moștenite legate de obiceiurile de înmormântare. Aceasta ar trebui continuată

și aprofundată pentru că marea trecere reprezintă un domeniu important pentru înțelegerea dimensiunii culturale a unui popor.

Lista Informatorilor

Cercetări de teren s. Cimișeni (2012 - 2013)

1. Corcodel Nadejda (băștinașă) născută 1963.
2. Gavrilan Varvara (băștinașă) n. 1924.
3. Punga Maria (băștinașă) născută 1952.
4. Țurcan Elena (băștinașă) născută 1960.

Cercetări de teren s. Cimișeni (2019)

5. Cotoman Ilie (băștinaș) născut 1950.
6. Cotoman Olga (născută s. Florești, r. Anenii Noi, locuiește în s. Cimișeni r. Criuleni din 1975) n. 1951.
7. Cotoman Valentina (băștinașă) născută 1967.

Bibliografie:

1. COATU Nicoleta, Fenomenologia Culturală a Funeralului. București, Editura Etnologică, 2025.
2. PETRE V. Ștefănuță, Folclor și tradiții populare. Vol. I, Chișinău, Știința, 1991.
3. GHINOIU Ion, Cartea românească a morților. De la veacul de om la veacul vecilor. București, Univers Enciclopedic, 2019.
4. GHINOIU Ion, Cărările sufletului. București, Editura Etnologică, 2004.

CZU 398.34(478)

BAȘCĂ – TIP DE LOCUINȚĂ TRADIȚIONALĂ ÎN MICROZONA ETNOGRAFICĂ ȘOLDĂNEȘTI-FLOREȘTI

Grajdari Sorin

drd., cercetător științific

Institutul Patrimoniului Cultural

e-mail: grajdari.sorin@gmail.com

orcid id: 0000-0001-9385-5195

Abstract: The topic of *bordeie* has attracted attention in recent years from both Moldovan and international media, yet its systematic study in scientific research remains limited. These traditional dwellings, which have existed for centuries, hold national cultural significance and are increasingly at risk of disappearing from Moldova's rural landscape.

In the ethnographic micro-region of Șoldănești-Florești, where multiple field studies have been conducted, these dwellings are locally known as *bașcă* or *bășcuță*. Most residents are elderly individuals who have lived their entire lives in these homes and prefer them over modern houses, despite their limited space, lack of sanitary facilities, and occasional humidity issues due to the age of the structures.

Keywords: Șoldănești, Florești, *bașcă*, cultural heritage, traditional dwelling, field research, ethnographic micro-region.

Introducere. Bordeiul reprezintă un tip de locuință semiîngropată, întâlnit în comunitățile rurale din spațiul actual al Republicii Moldova, cu rădăcini adânci în istorie și care, în pofida trecerii timpului, se mai păstrează în anumite așezări. Aceste locuințe, cunoscute în limbajul local sub denumirile de *bașcă* sau *bășcuță*, au captat recent atenția publicului larg, fiind menționate de mai

multe portaluri de știri care au prezentat specificul acestui tip de habitat tradițional. În ultimii ani, tema a depășit granițele spațiului mediatic autohton, fiind preluată inclusiv de presa internațională. Astfel, satul Rogojeni din raionul Șoldănești, unde se mai conservă și în prezent asemenea construcții, a atras atenția Agenției France Presse, contribuind la mediatizarea bordeielor la nivel internațional.

Deși mass-media a jucat un rol important în popularizarea acestui tip de locuință, din perspectivă științifică subiectul a beneficiat de o valorificare limitată. Această situație impune o abordare mai aprofundată, cu atât mai mult cu cât o mare parte dintre aceste construcții au dispărut, iar altele se află într-un avansat proces de degradare. Totuși, unele bășcuțe continuă să fie locuite, în special de persoane vârstnice, în timp ce altele au fost adaptate pentru funcții auxiliare, precum spații de depozitare. Chiar dacă condițiile de trai oferite de aceste locuințe sunt modeste, ele păstrează mărturie ale memoriei colective, conservând istorii de viață, tradiții și obiceiuri specifice comunităților rurale.

În acest context, se impune necesitatea valorificării științifice a bordeielor, atât din perspectiva tehnicilor de construcție și a durabilității acestora, cât și din punctul de vedere al modului de viață al familiilor numeroase care au locuit, de-a lungul timpului, în astfel de spații restrânse. Având în vedere faptul că aceste tipuri de locuințe se află într-un proces accentuat de dispariție, devine esențială adoptarea unor măsuri de conservare și protejare a lor, cu scopul transmiterii către generațiile viitoare și al integrării acestora în circuitul turistic și cultural. Reieșind din cele expuse, considerăm că tema abordată reprezintă un subiect de cercetare actual, relevant și de o importanță deosebită pentru patrimoniul cultural național.

Sursele documentării. În microzona etnografică Șoldănești – Florești, astfel de locuințe tradiționale se mai întâlnesc sporadic și în unele sate din raionul Florești: Domulgeni, Țîra și Roșietici. Dintre acestea, satul Țîra se remarcă printr-o mai bună valorificare a patrimoniului local, fapt reflectat și prin organizarea anuală a „Festivalului Bășcuțelor”, eveniment dedicat promovării bordeielor și a culturii tradiționale locale. Festivalul reunește membri ai comunității, cercetători, precum și vizitatori interesați de folclor și arhitectură vernaculară, contribuind la consolidarea identității culturale și la sporirea vizibilității acestui tip de locuire tradițională.

În localitățile Domulgeni și Roșietici numărul bordeielor păstrate este considerabil mai mic. Doar câteva astfel de construcții au supraviețuit până în prezent, unele aflându-se într-o stare avansată de degradare, iar altele fiind utilizate ocazional sau transformate în anexe gospodărești, pierzându-și funcția inițială de locuință.

O situație similară se constată și în satul Rogojeni din raionul Șoldănești, unde doar un număr restrâns de bordeie s-a mai păstrat până astăzi, majoritatea acestora prezentând un grad ridicat de uzură. În vederea conservării și valorificării acestui tip de patrimoniu arhitectural, în localitate a fost reconstruită și amenajată „Bașca lui Mihail Țara”, edificiu care, potrivit mărturiilor localnicilor, ar fi fost clădit în secolul al XVIII-lea.

Studiul bășcuțelor s-a bazat în principal pe cercetarea de teren desfășurată în localitățile Țîra, Domulgeni, Roșietici și Rogojeni, aceasta oferind date relevante privind starea de conservare, modalitățile de utilizare și funcționalitatea actuală a acestor locuințe, precum și aspecte legate de viața cotidiană desfășurată în interiorul lor. Cercetarea de teren, corelată cu analiza literaturii de specialitate, permite conturarea unei perspective mai ample asupra rolului bordeielor în viața comunităților rurale și asupra continuității tradițiilor constructive și de întreținere asociate acestora.

Repere etimologice. În satele situate pe cursul superior al râului Răut, aceste locuințe tradiționale poartă de obicei denumirea de *bașcă* sau *bășcuță*, termenul de *bordei* fiind utilizat mai rar. Convorbirile cu localnicii din zonă, realizate pe parcursul cercetării de teren, au relevat că această denumire are rădăcini adânci în tradiția orală, fiind transmisă de la o generație la alta [4, p. 112].

Studiile de specialitate indică însă că termenul *bașcă* are rădăcini în poloneză sau italiană și desemnează fie ridicături de pământ cu funcție de întăritură, fie spații subterane boltite, similare unui beci [3, p. 274]. În literatura etnografică, locuințele de tip bordei apar și sub alte denumiri regionale, precum *argea* sau *zomoniță*, care desemnează construcții asemănătoare, cu variații locale specifice [2, p. 441].

Totuși, termenul *bordei* rămâne cel mai frecvent utilizat și cel mai bine definit. Conform Dicționarului Explicativ al Limbii Române, acesta desemnează o „locuință rudimentară, săpată (pe jumătate) în pământ” [1, p. 63]. Folosit din cele mai vechi timpuri ca adăpost simplu și eficient, bordeiul oferea protecție împotriva frigului și a intemperiilor și, în forme adaptate, continuă să fie locuit și în prezent în anumite zone rurale (Vezi: Foto 1, Foto 2 și Foto 3).



Foto 1: Casă de locuit de tip „bordei”, satul Rogojeni, r-nul Șoldănești. Sursă foto: Sorin Grajdari, 23 aprilie 2025.



Foto 2. Interiorul unui bordei tradițional din satul Țîra, r-nul Șoldănești. Sursă foto: Sorin Grajdari, 07 iulie 2025.



Foto 3: Casă de locuit de tip „bordei”, satul Rogojeni, r-nul Șoldănești. Sursă foto: Sorin Grajdari, 23 aprilie 2025.

Bășcuțele: construcție și organizare interioară. În cadrul expediției etnografice desfășurate în perioada 07–10 iulie 2025, în localitățile Domulgeni, Țîra (comuna Ghindești) și Roșietici (comuna Roșietici), raionul Florești, nu a fost identificat niciun meșter popular activ care să mai practice în prezent construcția tradițională a bășcuțelor. Cu toate acestea, cercetarea de teren a permis documentarea indirectă a acestui tip de construcție prin intermediul memoriei orale.

Astfel, a fost realizat un interviu cu Igor Frumusachi, șofer și apicultor, născut în anul 1975, originar din satul Domulgeni, raionul Florești. Informațiile oferite de acesta se bazează pe experiența și activitatea bunicului său, Grigore Frumusachi (1907–1991), meșter popular pietrar, recunoscut în satele din zonă pentru construcția beciurilor și a bășcuțelor. Prin acest interviu a fost posibilă reconstituirea etapelor de construcție, a tehnicilor utilizate și a modului de organizare interioară a bășcuțelor, așa cum erau ele realizate în prima jumătate a secolului al XX-lea. Datele prezentate în continuare reflectă practici tradiționale specifice zonei cercetate și evidențiază rolul meșterului popular în realizarea unor construcții durabile, adaptate mediului și necesităților comunității rurale.

Alegerea locului revenea, de regulă, proprietarului, însă execuția construcției era realizată exclusiv de meșter, care evalua stabilitatea solului și calitatea materialului disponibil. Procesul de construcție începea cu săparea gropii, îndepărtându-se inițial stratul de cernoziom, urmat de stratul de lut. Lutul extras era păstrat și utilizat ulterior ca liant (ceamur) în zidărie. Un rol esențial îl avea selecția atentă a pietrei, întrucât nu orice tip de piatră era potrivit pentru realizarea beciurilor sau a bășcuțelor. Meșterul cunoștea tipurile de piatră rezistente, capabile să suporte presiunea bolții și greutatea stratului de pământ de deasupra.

Bolta era realizată cu ajutorul unor calupuri metalice semicirculare, confecționate special, care permiteau adaptarea dimensiunilor construcției în funcție de necesitățile beneficiarului. Zidirea se făcea exclusiv din piatră, fără utilizarea materialelor moderne de legătură, iar stabilitatea era asigurată prin baterea de clinuri de piatră, fixate cu ajutorul unui buzduhan (ciocan de mari dimensiuni, mănuit cu ambele mâini). După fixarea clinurilor, calupurile erau îndepărtate, construcția rămânând autoportantă și extrem de rezistentă.

Pentru protecția împotriva infiltrațiilor de apă, deasupra bolții se aplica o peliculă izolatoare, peste care se adăuga un strat gros de pământ, ce putea ajunge până la aproximativ 1,5 metri. Această tehnică contribuia atât la durabilitatea construcției, cât și la menținerea unui microclimat constant în interior.

Din punct de vedere al organizării interioare, bășcuțele erau spații simple, necompartimentate, concepute pentru eficiență și rezistență. Forma boltită și materialele naturale asigurau menținerea unei temperaturi stabile: căldură pe timp de iarnă și răcoare în timpul verii. În contextul iernilor aspre și al

lipsei resurselor pentru încălzire, bășcuțele reprezentau o soluție esențială pentru adăpostire, iar vara ofereau un refugiu termic natural.

Suprafețele interioare din piatră, atent ajustate, contribuiau la stabilitatea construcției și la crearea unui mediu propice pentru păstrarea alimentelor sau pentru odihnă temporară. Potrivit informațiilor culese, multe dintre aceste construcții s-au păstrat până în prezent, unele având deasupra ridicate alte construcții, fără a prezenta degradări structurale semnificative.

Deși informațiile obținute în urma interviului etnografic oferă date valoroase privind tehnica de construcție a bășcuțelor, descrierea amenajării interioare este fragmentară. Pentru completarea acestui aspect, analiza de mai jos se sprijină și pe datele oferite de literatura de specialitate, care permit reconstituirea modului de organizare a spațiului interior în acest tip de construcții tradiționale.

În acest context, interiorul, deși caracterizat prin dimensiuni reduse, era amenajat într-o manieră funcțională și coerentă. Elementele principale ale spațiului erau soba masivă și cuptorul, care ocupau un loc central și îndeplineau atât roluri practice, cât și simbolice. Lejanca, amplasată în imediata apropiere a sobei, avea o dublă funcție: loc de odihnă și element de organizare a spațiului interior, delimitând zonele destinate diferitelor activități cotidiene. Tavanul boltit și distribuția fiecărui colț al încăperii reflectau o planificare atentă, de la zona de acces până la patul-lejancă, toate fiind adaptate necesităților vieții zilnice.

Un element distinctiv al acestor locuințe îl reprezenta soba masivă, prevăzută cu policioare și nișe funcționale. Pe acestea erau așezate obiecte de uz casnic din lemn sau ceramică, iar în spațiile special amenajate se păstrau alimentele calde. Organizarea interiorului includea și un spațiu cu valoare simbolică aparte: colțul de răsărit, unde era amplasată icoana, împodobită cu prosop țesut și busuioc, alături de care ardea o candelă, conferind încăperii o dimensiune spirituală distinctă. Zona de odihnă era completată de salteaua întinsă pe lejanță, acoperită cu lăicere groase, iar podeaua era protejată cu țoale țesute manual, realizate de femei în cadrul șezătorilor de iarnă [5, p. 63].

În ansamblu, deși spațiul interior era limitat, organizarea acestuia permitea desfășurarea tuturor activităților cotidiene necesare vieții de familie. Modul de amenajare demonstrează capacitatea comunităților rurale de a valorifica eficient fiecare colț al locuinței, adaptându-se condițiilor existente. Chiar și marile sărbători ale anului, precum Paștele sau Crăciunul, erau celebrate în interiorul acestor locuințe, transformând spațiul modest într-un loc de coeziune familială.

Concluzii. Indiferent de termenul considerat cel mai potrivit pentru acest tip de locuință tradițională – *bașcă*, *bășcuță* sau *bordei* – există câteva aspecte esențiale care evidențiază vulnerabilitatea acestor construcții. În primul rând, există un risc real ca aceste locuințe să dispară în următorii ani dacă nu se vor implementa măsuri clare de conservare. Deși există inițiative locale, precum organizarea de evenimente dedicate sau transformarea unor bășcuțe în muzee, acestea nu sunt suficiente pentru a asigura protecția acestor construcții.

Problematica este accentuată de faptul că unele dintre aceste construcții se află în proprietate privată, iar altele, abandonate de mult timp, necesită investiții semnificative pentru restaurare. În cadrul cercetărilor de teren efectuate, situația cea mai gravă a fost identificată în localitatea Roșietici, unde majoritatea acestor locuințe tradiționale au fost distruse.

O altă dificultate constă în faptul că aceste tipuri de locuințe au intrat relativ recent în circuitul cercetării științifice. Lipsa unor studii sistematice accentuează riscul pierderii complete a acestor construcții și, implicit, a cunoștințelor privind modul lor de construire. Aceasta se datorează și dispariției meșterilor specializați, condiționată de lipsa cererii pentru astfel de locuințe.

Deși tinerii de azi evită să locuiască în asemenea locuințe, există un interes semnificativ pentru modul de viață asociat unei bășcuțe. Restaurarea și conservarea acestor construcții ar putea stimula nu doar vizitarea lor, ci și implicarea activă a publicului în descoperirea patrimoniului tradițional. Interesul este evident și în rândul celor din afara țării, ceea ce sugerează potențialul turistic al acestui patrimoniu cultural.

Bibliografie:

1. BREBAN, Vasile. Dicționar al limbii române contemporane. București: Editura științifică și enciclopedică, 1980, 680 p.
2. CĂNURECI, Irinel. Locuințele din câmpia Băileștilor la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. In: LITUA. Studii și cercetări, nr. XV. Târgu Jiu: Muzeul Județean Gorj „Alexandru Ștefulescu”, 2013, pp. 439-457.
3. GHEORGHITĂ, Cezara. Aspecte din arhitectura tradițională din zona de centru a Moldovei, bazinul Răutului. In: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, 26 martie 2021. Anul XXIII, Seria 23, vol. 1. Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2021, pp. 273-276.
4. GRAJDARI, Sorin. Viața într-un bordei: o privire asupra realității rurale din Rogojeni, r-nul Țoldănești. In: Revista de Etnologie și Culturologie, 2025, vol. 38, pp. 111-115.
5. MUNTEANU, Angela. Timpuri și caracterul stilistic arhitectural interior, exterior al locuinței tradiționale românești-moldovenești, podoabă muzeală incontestabilă. In: Patrimoniul cultural: cercetare, valorificare, promovare. Ediția a 13-a, 27-28 mai 2021, Chișinău. Anul XIII, vol. 2, pp. 61-69.

Acest articol a fost elaborat în cadrul programului de cercetare: 170101 – *Cercetarea și valorificarea patrimoniului cultural construit, etnografic, arheologic și artistic din Republica Moldova în contextual integrării europene (2024–2027)*.

UDC 069:338.48

RESEARCH ON MUSEUMS AS A CORE ELEMENT OF CULTURAL TOURISM

Hasanli Aygun

Azerbaijan Tourism and Management University, PhD student

Baku, Republic of Azerbaijan

e-mail: aygunhasanli85@gmail.com

orcid id: 0009-0003-1344-2983

Abstract: In recent decades, cultural tourism has emerged as one of the dynamically developing sectors of the global tourism industry, with museums playing a leading role in this process. Today, museums are of great importance in shaping society's historical and cultural memory, strengthening national identity, and transmitting aesthetic values.

This study provides a scientific and theoretical analysis of museums as a core component of cultural tourism, the mechanisms through which they are transformed into tourist destinations, and their impact on visitor audiences. The research examines contemporary scholarly approaches, international experience, and conceptual models in the fields of cultural tourism and museology. The findings indicate that museums contribute positively to the growth of tourist flows and to the socio-economic development of regions through innovative exhibition methods, interactive programs, and educational activities. Consequently, strengthening the position of museums as sustainable and strategic components of the cultural tourism system is of significant scientific and practical relevance.

Keywords: museum, cultural tourism, cultural heritage, society, museology.

For a long part of the 20th century, tourism and culture were regarded as separate and unrelated fields. However, especially since the 1980s, cultural tourism has begun to be recognized as one of the main pillars of economic development for many locations and regions. Culture and tourism are mutually beneficial sectors that enhance the competitive advantage and attractiveness of countries and regions. Cultural heritage and values enable countries to stand out in an increasingly globalized and condensed world market.

Overall, the concept of cultural tourism is used as a general term encompassing tourism experiences based on cultural activities and integrating various culture-related aspects of tourism. This concept refers to travel to places with cultural attractions, located outside one's usual environment, undertaken to satisfy cultural needs, increase knowledge, and gain new experiences. According to another perspective, cultural tourism consists of trips aimed at discovering different cultures and developing intellectual capacity, often associated with higher levels of education.

Factors influencing the strengthening of the relationship between culture and tourism can be considered from the perspectives of demand and supply. On the demand side, increasing interest in other cultures, the expansion of cultural knowledge through higher education, aging populations in developed countries, a postmodern preference for personal development over material values, the desire for direct experiences, and improved transportation access facilitating easier access to diverse cultures all play a significant role.

From the supply side, key factors include the ability of cultural tourism to increase employment and revenues, its recognition as a high quality and rapidly developing type of tourism, easier access to information about culture and tourism due to technological innovations, growing interest in promoting diversity with the formation of new states and regions, and the desire of countries and regions to strengthen their image [6].

Cultural tourism is primarily considered in two directions. The first is experience-oriented cultural tourism, which involves tourists participating in exhibitions, festivals, and other art events. The second is cultural heritage tourism, which focuses on visiting natural sites, historical monuments, and architectural landmarks, aiming to study the historical and natural characteristics of the location together.

Cultural tourism is one of the significant factors contributing to the increase in tourism revenues. According to research findings, tourists belonging to this category are generally individuals with higher income levels, greater spending capacity, higher educational attainment, and are typically over the age of 50. They usually travel individually or in small groups, tend to undertake their trips mainly between April and September, and spend a longer period in the destination area for leisure purposes compared to other tourists. Tourists traveling for cultural tourism purposes spend, on average, 200 US dollars more per trip than other tourists. In addition, these tourists tend to visit multiple tourism destinations during their travels.

Although cultural tourism is often presented as an ideal model, there are also perspectives that do not support it and consider it a reality-distant approach, impractical to implement. According to these perspectives:

- Tourism development on a small scale is not sufficient to address the problems generated by large scale tourism;
- Policies related to cultural tourism are based on long term processes and often remain theoretical, providing limited practical results;
- These policies may contribute to the further complication and expansion of the issues they aim to resolve;
- By nature, cultural tourism does not always function as a sustainable, forward looking activity in every context and can sometimes create misleading expectations;
- Cultural tourism may, contrary to its intended goals, encourage the spread of package tourism activities;
- Educating tourists to instill ecological responsibility is not always feasible;
- Policies aimed at expanding tourist flows in terms of season and location within cultural tourism may be misleading, often turning into growth strategies carried out under the guise of "sensitive planning";

- Due to conflicting interests among different social groups, reaching a consensus on a rational, comprehensive, and long term tourism plan may be challenging.

It should be taken into consideration that if cultural tourism is not developed within a planning framework based on sustainability principles, it may have negative impacts on the cultural heritage of regions. This situation can lead to the deformation of local cultural values, their alienation from their original essence, and the loss of their distinctive characteristics. Therefore, strict measures should be taken to ensure that the uncontrolled and rapid development of cultural tourism does not cause damage to cultural assets.

Strategic documents related to the tourism sector recognize cultural heritage as an important field for the development of tourism. One of the main institutional elements of cultural heritage tourism is museums. Since the nineteenth century, museums have evolved not merely as exhibition spaces but also as prestigious and distinguished public institutions within society. They play a decisive role in the understanding of both individual and collective identities, as well as in fostering a sense of belonging to a particular place or social group. In the contemporary era, museums perform significant functions in the cultural and economic life of a country. Through their collections, museums serve as unique sources that reflect a nation's historical development and achievements.

The importance of museums is not limited to the individual level, rather, it is essential for the preservation and formation of the cultural identity of society as a whole. Museums provide tourists with information about cultural, national, linguistic, and ethnic characteristics, as well as traditions and the sources that sustain these values. At the same time, they emphasize cultural distinctiveness, promote the value systems of the countries in which they are located, and fulfill a protective function against external influences.

The economic, cultural, and social roles played by museums deserve particular attention. These institutions contribute to the stimulation of economic activity in both urban and rural areas. Especially in cities that have lost their traditional production structures or industrial base, museums hold strategic importance in terms of fostering the development of the service sector and positioning tourism as an alternative economic model. Likewise, in rural regions where economic development is imperative, museums function as important instruments for demonstrating the mechanisms of cultural change and continuity.

The international standing of many countries is largely assessed by the attention they devote to their cultural heritage and values. The substantial economic opportunities generated by international tourism make increased investment in the museum sector inevitable. The growing prominence of national, regional, and local identities, together with the role of museums as spaces that objectively reflect change and continuity in traditional cultural values, ensures that the significance of museums remains consistently relevant.

Museums occupy a distinctive position among cultural and leisure institutions that offer a wide range of cultural and entertainment services. In the contemporary context, the activities of museums should not be limited solely to the transmission of information about a country's historical and cultural heritage. According to F. MacLean and N. O'Neill, in a rapidly changing global environment the mission of museums undergoes a significant transformation, and they increasingly evolve into centers of both knowledge and recreation [5, pp.215-225]. From this perspective, museums, by virtue of their functional characteristics, should serve as a driving force of cultural tourism. In countries where museums are integrated into the tourism industry and where society actively participates in cultural processes, both domestic and international tourists gain the opportunity to become more fully acquainted with the historical and cultural heritage of those countries. Consequently, this process contributes to positive developments in social, economic, political, cultural, and other spheres.

As the relationship between tourism and museums expands, tourism develops and museums gain new visitors [4]. Researcher G. Richards notes that today museums are an essential component of cultural tourism and are spaces where modern tourists acquire not only recreation but also cultural knowledge and experience [2]. Museums are scientific institutions that operate with the purpose of

collecting, preserving, exhibiting, and presenting to the public information, documents, and tangible cultural objects related to the historical past. At the same time, they play an important role in educating visitors and in the formation of universal culture through the scientific research they conduct. The growing interest and need for learning in society, the expansion of leisure opportunities, as well as the intensification of tourism activities on a global scale and the development of communication and transportation technologies, have enabled museums to perform multifunctional roles within a single space. The concept of “sustainability”, which came to the forefront in the twentieth century, led to the formation of an approach to cultural heritage based on “protection through use”. The importance of historically and culturally rich sites has increased, and this growth has resulted in greater interest from a broader visitor audience and increased visitation to these areas.

Museums connect people with the past, present cultural assets accumulated over centuries, and are among the most attractive destinations for tourists. Due to the contribution of tourism to the national economy and the special role of museums within the tourism sector, museums both promote the history and culture of the people and ensure a continuous increase in visitor numbers.

Since the publication of the Michelin Guide, museums have become an integral part of the tourist experience [3]. In the twentieth century, the concepts of tourism and museums were closely interconnected. Countries and communities that are attractive from a tourism perspective display their natural, historical, and cultural wealth in museums. Museums are highly significant spaces that provide information about the past and present of a society, a nation, or a region, and that also create an understanding of plans, programs, and projects for the future. Today, thanks to the opportunities created by technology, museums have turned into social environments where people can easily and accurately obtain information on these topics while learning and being entertained at the same time. This has led to growing interest in museums both as a means of promoting the cultural values of regions and as a source of economic income, and consequently to a rapid increase in the number of museums.

Some researchers evaluate the transformation of museums into tourist attractions as a commercialization of culture and emphasize that this process may weaken the educational and enlightening functions of museums. For example, museologist Hooper-Greenhill [1] and Robert Hewison [7] analyze in their works how the educational role of museums changes under commercial pressures. In their view, cultural policies based on economic rationalism force museums to reconsider their educational objectives and to measure the outcomes of their activities.

Other researchers, however, adopt an opposing perspective and argue that tourism provides museums with access to a broader audience, strengthens their financial sustainability, and enhances their integration with society. Within the framework of the concept of the “tourist gaze”, English sociologist John Urry identifies museums as among the key cultural spaces that shape the tourist experience [3].

Tourism contributes to the increase of national income and is also a primary means of enhancing museum revenues. Some developed countries consider museums an integral part of tourism. For example, in France, hundreds of millions of francs have been invested in 2,000 museums administered by the Ministry of Culture over recent decades. In addition, special measures are taken to ensure that tourists use their leisure time efficiently. In France, museum nights are organized; in Italy, museums are open to visitors at night, and concerts and operas are held during the summer months. According to research conducted by the World Tourism Organization, cultural tourism is the fastest growing and most rapidly developing type of tourism, and this growth is expected to continue in the future. At the same time, it can be noted that this development in museum tourism also brings modernization and socialization. In this respect, the mission, types, and functions of museums are of particular importance. This significance is further reinforced by the technological infrastructure of contemporary museology, the presence of professional specialists and training staff, and the effective use of methods such as promotion, advertising, marketing, and presentation by this personnel.

Today, museums are considered a core element of tourism. When a tourist destination is evaluated as a whole, museums constitute an essential part of that destination. A two-night hotel stay, a short city tour, and a museum visit are often offered to tourists as a single package [2].

For many years, museums were perceived as spaces isolated from society, where old objects were collected, preserved, and displayed. However, as a result of the transformations and developments that took place in the twentieth century, museums have undergone fundamental changes. Museum administrations have established institutions that are more innovative, more technologically advanced, more engaging, and that present rarer and more diverse themes through various materials. These museums address visitors of all ages and genders and offer environments where people from different cultures can visit while both learning and enjoying themselves. Consequently, museums, as an important component of cultural tourism, have come to the forefront and gained significant popularity.

In conclusion, the sustained interest and attention given to cultural tourism – one of the most important fields among alternative forms of tourism – is directly related to the continuation of appropriate investment in and approaches to museums. As long as this interest and attention are maintained, the benefits that museums provide to society will also remain sustainable.

Bibliography:

1. Eilean Hooper-Greenhill. "Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance". Routledge. 2007. 256 p.
2. Greg Richards. Cultural Tourism. Global and Local Perspectives. Routledge. 2007. 374 p.
3. John Urry. "The Tourist Gaze". Second edition. Sage Publications. 2002
4. Jolliffe, L. and Smith, R. (2001). Heritage, Tourism and Museums: The Case of the North Atlantic Islands of Skye, Scotland and Prince Edward Island, Canada. International Journal of Heritage Studies, (7)2, 149-172.
5. McLean Fiona, O'Neil Mark. The social museum and its implications for marketing. Butterworth-Heinemann, Oxford (UK), 2007, pp. 215-225
6. OECD (2009). The impact of Culture on Tourism (electronic source) Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/dataoecd/35/4/42040208.pdf>
7. Robert Hewison. "The Heritage Industry". Routledge. 1987. 163 p.

CZU 398.2:338.48(571.56)

SAXA YERİ'NDE SOĞUK TASARIMININ DÖNÜŞÜMÜ: GELENEKSEL KIŞ BOĞASI'NDAN TURİZM MARKASI ÇISXAAN'A

Keser Alper
Dr. / Folklore
Independent Researcher
Aydın/ Türkiye
e-mail: alperkeser09@gmail.com
orcid id: 0000-0002-5467-0777

Abstract: Due to its extreme climatic conditions, the Sakha Republic (Yakutia) — long viewed as an exile destination during the eras of the Russian Tsardom and the Soviet Union (USSR) — has emerged in the twenty-first century as a prominent tourist destination. This paradigm shift is underpinned by a geo-cultural tourism strategy that rebrands extreme cold as a marketable experience.

The present study examines the transformation of the Winter Bull — regarded in Sakha folk belief as the embodied manifestation of cold — into the touristic figure Chyskhaan (the Lord of the

Cold), in response to the demands and expectations of the tourism industry. Within this framework, the study first outlines the Sakha Turks' cultural conception of cold and its mythological expression in the Winter Bull. It then analyzes the stages through which the traditional Winter Bull evolved into the branded character Chyskhaan. Data gathered through a literature review are evaluated within the framework of Eric Hobsbawm's theory of the Invention of Tradition.

Keywords: Sakha (Yakutia), Chyskhaan, Winter Bull, Tourism Branding

Giriş

“Bu kasvetli topraklara,
Mahkûmların uçsuz bucaksız zindanına,
Kimsecikler uğramaz
Uzun ve dondurucu kışından korkarak.”

— Kondratii Fyodoroviç Rıleyev, *Voynarovskiy* (1825)

Şair Rıleyev'in bu dizeleri yalnızca edebi bir betimleme değil; aynı zamanda yüzyıllar boyu Saxa Yeri (Yakutistan) ile özdeşleşen sürgün coğrafyası algısının tarihsel bir tezahürüdür. Rus Çarlığı'nın 17. yüzyıldan itibaren cezai bir yaptırım aracı olarak uyguladığı sürgünlerle zihinlere duvarları olmayan bir hapisane olarak kodlanan bu topraklara yönelik olumsuz algı, Sovyetler Birliği döneminde çok daha endüstriyel ve trajik bir boyuta evrilmiştir. 1930'larda Dalstroy'un (Uzak Kuzey İnşaat Tröstü) faaliyete geçmesi ve Gulag (Ana Kamp İdaresi) sisteminin bölgede hızla yaygınlaşmasıyla Saxa Yeri'nin dondurucu soğuğu, devrim karşıtı olarak damgalanan rejim muhaliflerini adeta öğüten doğal bir infaz mekanizması işlevi görmüştür. Bugün turistlerin, insanların daimî olarak yaşadığı ve çalıştığı dünyadaki en soğuk yer olma özelliğini taşıyan *Öymökön*'e “Oymyakon” ulaşmak için kullandıkları; ancak temelinde on binlerce mahkûmun cesedi bulunan Kemik Yolu bu dönemin en somut hatırasıdır. Ne var ki 21. yüzyılın başlarına gelindiğinde, çetin tabiat şartları sebebiyle korkuyla anılan bu coğrafya, iklimin satılabilir bir deneyim olarak pazarlanmasına dayanan jeokültürel bir turizm hamlesiyle turistik bir cazibe merkezi haline getirilmiştir. Tahammül sınırlarını zorlayan soğüğün bir dezavantaj değil; aksine bölge için ticari bir avantaj olarak yeniden kurgulandığı bu stratejik yaklaşımla Saxa Yeri'nin soğuğu Oymyakon – Soğuk Kutbu etiketi altında metalaştırılmıştır. Bu imaj değişikliğinde en önemli rolü hiç şüphesiz, Saxa Türklerinin inanca dair bir tasarımı olan *Cıl Oğuha* “Kış Boğası” isimli tabiatüstü varlığın, turizmin ihtiyaçlarına göre yeniden yorumlanmasıyla yaratılan Çıksaan figürü üstlenmiştir. Yürütülen çalışma bölgesel bir dezavantaj olarak görülen soğüğün, Çıksaan üzerinden nasıl ticari bir avantaja dönüştürüldüğünü incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak, Saxa Türklerinin zihnindeki soğuk kodlaması ve bu kodlamanın bir tezahürü olan Kış Boğası hakkında bilgi verilecektir. Ardından ise geleneksel Kış Boğası'nın turizm markası Çıksaan'a dönüşüm aşamaları analiz edilecektir. Literatür taraması yoluyla elde edilen veriler, Eric Hobsbawm'ın “geleneğin icadı” kuramı çerçevesinde değerlendirilecektir.

1. Saxa Halk İnancında Soğüğün Tezahürü: Kış Boğası

3.083.500 km² yüzölçümüyle Rusya Federasyonu'nun en büyük idari bölgesini oluşturan Saxa Yeri, sert karasal iklimi sebebiyle son derece zorlu çevresel şartlara sahiptir. Saxa Yeri'nde sıcaklık farkı 100°C'ye kadar ulaşmaktadır; yazın +40°C'den, kışın -60°C'ye kadar. *İndigir* “İndigirka” Nehri Vadisi'nde yer alan Oymyakon Bölgesi, Kuzey Yarımküre'nin Soğuk Kutbu olarak bilinmektedir. 12.12.2025 tarihinde Saha Cumhuriyeti (Yakutistan) Federal Devlet İstatistik Kurumu tarafından yayımlanan İstatistik Yıllığı'na göre, 2024 yılında ocak ayı ortalama hava sıcaklığı -36,7°C, temmuz ayı ortalama hava sıcaklığı ise +17,3°C olarak kaydedilmiştir. Oymyakon Bölgesi'nin aynı dönemdeki ocak ayı ortalama hava sıcaklığı ise -51,4°C'dir. [4]

Yukarıda sunulan Saxa Yeri'ne ait iklim verileri ile Saxa Türklerinin sözlü kültür mirası olan *oloñho* “kahramanlık destanı” metnilerindeki, bahadırların ülkesini anlatan tasvirler yan yana getirildiğinde ilk bakışta paradoksal görünen bir manzara ortaya çıkmaktadır. Zira en çetin kışların yaşandığı bu coğrafyada yaşayan halkın destanlarında betimlenen ülke, ebedî yazın hüküm sürdüğü,

guguk kuşunun bir an olsun susmadığı bir yerdir [22, s. 42] ve bu halk kendisini *kün örkön uluuha* “güneş hüzmesi halkı” olarak adlandırır [25, s. 452]. Kahramanlık destanlarındaki bu tasvirler, Vatslav Leopoldoviç Seroşevskiy’in de işaret ettiği üzere Saha Türklerinin güney kökenlerinden ileri gelmektedir [24, s. 186-187]. Bilim insanlarının ortak kanısına göre Saha Türklerinin ilk çıkış noktası Türkistan’dır. Belli bir süre Baykal Gölü’nün güneyinde ikamet ettikten sonra *Ölüöne* “Lena” havzasına yerleşmişlerdir [7, s. 820-821]. Bu sebeptendir ki Saxa Türklerinin zihninde soğuk olumsuz olarak kodlanmış ve *Allaraa Doydu* “Alt Dünya/Yeraltı” ile ilişkilendirilmiştir. II. Kamçatka Seferi’nde görev alan Yakov İvonoviç Lindenau’nun kaydetmiş olduğu mitte bu durum açıkça görülmektedir. Mite göre *Üöhe Doydu*’nun “Üst Dünya/Gök” *ayı* isimli iyilik ilahları yeryüzünü yaratmaya karar verip yeri, göğü, insanı ve diğer canlıları yarattığında, *Acaray Böğö* yeryüzünün kendi egemenliği altında olmasını istediği için meteorları yaratır. *Acaray Böğö*’nün bu eylemi üzerine *Ürüñ Ayı Toyon* ve diğer iyilik ilahları onu lanetleyip *Üöden* adı verilen Alt Dünya’ya gönderirler. O zamandan itibaren *Acaray Böğö* insan soyuna ve hayvanlara düşman olur; zaman zaman don, kar ve yağmurlarla onlara eziyet eder [11, s. 44-45]. Saxa Türklerinin zihnindeki soğuğa yönelik olumsuz kodlama, soğuk kelimesinin Saxa Türkçesinde taşıdığı anlamlar üzerinden de izlenebilir. Aytalina Axmetovna Kuz’mına, Saxa Türkçesinde soğuk anlamına gelen *tmnu* leksemi üzerine yaptığı analizde bu kelimenin yalnızca düşük hava sıcaklığını ifade etmediğini, olumsuz çağrışımlı yan anlamlara sahip olduğunu göstermiştir: *tmnu (xaraña) külükten* “soğuk (karanlık) gölgeli” – karamsar, kasvetli olmak (vicdan yükü ağır olan kişiler için); *tmnu xolumtannaax ıal* “soğuk ocaklı aile” – misafirperver olmayan, cimri, açgözlü insanlar için; *tmnu xooydoox kihi (caxtar)* “soğuk kucaklı kişi (kadın)” – her evliliğinde eşi ölen kimseler için; *ihe tmnyar* “içi buz kesiyor” – öfkeli, kızgın kişiler için; *tına tmnyda* “nefesi soğudu” – ölüm için [10, s. 191].

Saxa Türklerinin geleneksel takviminde *sıl* “yıl” temel olarak *sayın öttö* “yaz tarafı” ve *kılın öttö* “kış tarafı” olmak üzere iki mevsime ayrılmıştır. Yaz, 14 Nisan ile 14 Ekim arasındaki tarihleri kapsar. Kış ise tam tersi olarak 14 Ekim’den 14 Nisan’a kadar sürer [18, s. 520-521]. Vasiliy Lvoviç Priklonskiy, bu tasnifin sebebini göç sürecinin zorunlu kıldığı ekolojik adaptasyona dayandırmıştır. Eski yurtlarında kışı tanımayan Saxalar, Lena havzasına yerleştiklerinde takvimlerini coğrafyanın gerçeklerine bağlı olarak yeniden düzenlemişlerdir. Bu yeni düzenlemeye göre karlar yağdığında kış başlar, karlar eridiğinde kış biter [21, s. 33]. Takvimsel olarak yıl iki eşit parçaya bölünmüş görünse de neredeyse tamamı donmuş toprak kuşağında yer alan Saxa Yeri topraklarında kış mevsimi yaza kıyasla daha uzun hissedilir. Aleksey Eliseyeviç Kulakovskiy tarafından kaydedilen mitte bu mevcut durumun kökeni şu şekilde izah edilmiştir: *Ürüñ Ayı Toyon* yeryüzünü yarattıktan sonra insana “kış mı daha uzun olsun yoksa yaz mı?” diye sormuş. İnsan cevap hakkını aygır ve boğaya bırakmış. *Ürüñ Ayı Toyon* ilk söz hakkını aygıra vermiş; ancak aygır kendi söz hakkını dostu boğaya devretmiş. İlk sözü alan boğa, *Ürüñ Ayı Toyon*’dan uzun bir kış yaratmasını dilemiş; “eğer uzun bir yaz olursa burnum sürekli nemli kalır ve çürür” diye düşünmüş. Aygır, dostunun bu cevabını duyunca çok sinirlenmiş, boğanın burnuna çifte atarak ön üst dişlerini kırmış. Boğa da boynuzlarıyla aygırın karnına süserek safrasını delmiş. Bu sebeple sığırların ön dişleri yok, atların safrası yok ve kış yazdan daha uzundur [9, s. 74].

Yukarıda aktarılan etiyolojik mitte aygır ve boğanın karşı karşıya getirilmesi basit bir rastlantı değildir. Bu karşıtlık, Saxa kozmolojisine göre üç katmandan müteşekkil evrenin üst bölümünde yaşayan iyilik ilahları ile alt bölümünde yaşayan şer ilahları arasındaki ebedî mücadelenin sembolik bir ifadesidir. Saxa inanç sisteminde at Üst Dünya hayvanı iken; sığır Alt Dünya hayvanıdır [12, s. 31]. Kahramanlık destanlarında *ayı* bahadırları aygır üzerinde yolculuk ederken; *abaahı* bahadırları boğaya veya boğaya koşulmuş, buzlu milleri olan paslı kızaklara binerler... Hastalığın müsebbibini arayan *oyuun/udağan* isimli ruhaniler Üst Dünya’da boz aygıra; Alt Dünya’da gök benekli boğaya dönüşürler [29, s. 236]. Üst Dünya ilahları için düzenlenen ilkbahar *ihıaxında*, *Ürüñ Ayı Toyon* adına at sürüsü *ıtik* “kansız kurban” olarak doğu yönüne salınır [24, s. 626]. Buna karşın Alt ve Üst Dünya *abaahı*ları için düzenlenen sonbahar *ihıaxında* kanlı kurban sunulur [28, s. 106]. Üst Dünya *abaahı*ları için at, Alt Dünya *abaahı*ları için boynuzlu sığır kurban edildiği bilinmektedir [6, s. 163]. Bu örnekler çoğaltılabilir. Nitekim geleneksel Saxa inancında kışın yaza olan üstünlüğü, *Cıl Oğuha*

“Kış Boğası”, *Uu Oğuha* “Su Boğası”, *Timnu Oğuha* “Soğuk Boğası” gibi isimlerle anılan mitolojik boğanın gelişyle başlamaktadır. Kış Boğası’nın gelişi, yıl döngüsü temalı Saxa şarkılarının içinde şu şekilde betimlenir:

...Ekim ayının ikinci yarısının sekizinci gününde
Tam batı yönünden,
Karlı ve buzlu
Mağarasından
Kara gölgeli boğa
Doğrulup gelmiş,
Buzlu denizin
Ucundan, bucağından
Toprak gibi kara boğa
Kalkıp gelmiş,
Eski ihtiyarlar [onu] —
İstirap verici ulu Kış Boğası diye,
Anarlarmış... [30, s. 70].

Şarkıda belirtildiği üzere Kış Boğası’nın geldiği yer Buz Denizi’dir. Mitolojik inanışta *abaahı* şerlerinin ülkesi olan Alt Dünya, kuzeyde, Buz Denizi’nin yanında bulunur [2, s. 123]. Bu inanış dilsel verilerle desteklenmektedir. Saxa Türkçesinde *allaraa* “alt/aşağı” kelimesi aynı zamanda “kuzeye doğru” anlamını içinde barındırır [19, s. 78]. Kış Boğası’nın rengi “toprak gibi kara” olarak verilmiştir. Kimi kaynaklarda ise beyaz gök benekli olarak da geçer [3, s. 123]. Görünüş itibarıyla güneşi kapatacak kadar devasadır. Boynuzları uzun ve büyüktür; tıpkı üst üste devrilmiş kuru ağaç yığınınına benzer. Vücudunun her bir bölümü kış mevsiminin çehresini oluşturan unsurlara benzetilir: nefesi sis, postu kırağı, burnu buz, gözleri buz deliği, kirpikleri buz sarkıtı vb. [30, s. 70-72]. O, kışın vücut bulmuş hâlidir. Ne zaman belirse soğukla birlikte açlık ve sefalet getirir. Kışın buz kütlelerinin bir uçtan diğer uca yarılması, bu varlığın eylemine yorulur [9, s. 44]. Fakat yıl döngüsünün kaçınılmaz seyri içinde Kış Boğası o ilk günkü gücünü yavaş yavaş yitirmeye başlar. Semen Makarov’un modern gelenek taşıyıcılarının Saxa internet forumunda yaptıkları tartışmalardan aktardığına göre 31 Ocak tarihinde Kış Boğası’nın bir boynuzu kırılır. 12 Şubat tarihinde Kış Boğası’nın ikinci boynuzu kırılır. 24 Şubat tarihinde ise başı kopar. Makarov buna ek olarak, 31 Ocak tarihinin Rus Ortodoks takvimindeki Aziz Afanasiy Günü olmasından hareketle, Saxa Türklerinin Rus Ortodoks takviminde hiçbir karşılığı bulunmayan 12 Şubat tarihini II. Afanasiy, 24 Şubat tarihini ise III. Afanasiy olarak adlandırdıklarını belirtir [13, s. 19-20]. Vsevolod Mihayloviç İonov tarafından kaydedilen yazın gelişi şarkısında, Kış Boğası’nın ölmesinin sebebi tam güney yönünden gelen kartal olarak gösterilir. Kartal, taş gagasını üç kez buzlu kayalarına sürdüğünde Kış Boğası’nın bir boynuzu kırılır. Yuvasının üzerinde kanatlarını çırpıp üç kez öttüğünde ormanların kırağısı çözülür; yeryüzüne bakıp altı kez çığlık attığında güneş yükselmeye başlar. Mart ayının ilk yarısının dokuzuncu gününe gelindiğinde güney yönünden ılık bir rüzgâr eser; Kış Boğası’nın ikinci boynuzunu kırar ve başını deler [5, s. 14-18]. Kış Boğası’nın bedeni, buz tabakasının parçalanıp kütleler hâlinde akmaya başladığı zaman Lena Nehri boyunca aşağı doğru sürüklenir ve Kuzey Buz Denizi’ne geri döner [3, s. 123]. Alexander von Middendorff, yerli halkın Kış Boğası inancını aktarırken doğada bulunan mamut dişlerinin bu mitolojik varlığa ait kalıntılar olduğuna inanıldığını ifade etmiştir [14, s. 821]. Kış Boğası tasarımı ilham kaynağı muhtemelen bu mamut dişleridir. Aşağıda Kış Boğası’nın nasıl Çısxan’a dönüştüğü analiz edilecektir.

2. Geleneksel Kış Boğası'ndan Turizm Markası Çısxan'a

Saxa halk inancında kışın vücut bulmuş hâli olan Kış Boğası, 21. yüzyılda kültürel bir dönüşüm geçirmiştir. 20. yüzyılın son çeyreği ve bilhassa 1990’lar, Saxa ulusal canlanmasının başlangıcı olarak kabul edebileceğimiz, kimlik merkezli siyasi hareketlerin SSCB merkezi otoritesinin zayıflamasıyla boy göstermeye başladığı yıllardır [1, s. 145]. Bu süreç, 1990 tarihinde Saxa Egemenlik Bildirgesi’nin ilan edilmesiyle doruğa çıkar ve Saxa ulusal coşkusunun rüzgârıyla siyaset ve kültür alanlarındaki hâkim konumlarının geri kazanılması sürecine girilir [27, s. 274]. Çısxan markasının temelleri de

Saxa Yeri'nin kendi ulusal sembollerini aradığı bu süreçte atılır. 1990'larda Oymyakon Bölgesi'nin turizm potansiyelini artırmak için cumhuriyet genelinde “Soğuk Kutbu Sembolünün Yaratılması” yarışması düzenlenir. Yarışmaya Oymyakon Bölgesi'nden katılan Semyon Sivtsev bir heykeltarihi tasarlar. Bu heykeltarihi, Çısxaan'ın ilk temsilini oluşturur [15, s. 140].

Çısxaan'ın bir heykeltarihi olmaktan çıkıp kanlı canlı bir figüre dönüşmesi 2002 tarihinde gerçekleşir. Bu tarihte, Saxa Yeri Cumhurbaşkanlığına düzenlenen yılbaşı ağacı etkinliği kapsamında Finlandiya Noel Babası Joulupukki ile telekonferans planlanmıştır. Çısxaan'ın ileride yasal hak sahibi olacak İrina Prokop'yeva, Soğuk Kutbu'nun Saxa Yeri sınırları içinde olmasına rağmen bu topraklara has Ded Moroz, Santa Claus gibi kültürel bir figürünün neden olmadığını düşünür. Prokop'yeva mevcut boşluğu doldurmak için önce masal karakteri olan *Ehee Cıl*'ı “Büyükbaba Kış” aklına gelir. *Ehee Cıl* karakterinin yaratıcısı yazar ve bilim insanı Gavriil Ugarov'a ulaşır, evinde misafir olur; ancak Ugarov'un ağzından *Ehee Cıl*'ı dinlediğinde bunun Santa Claus düzeyinde sunulabilecek bir figür olmadığına kanaat getirir. Prokop'yeva'nın zihnindeki figür çok daha güçlü ve heybetli olmalıdır; tıpkı çocukluğunda dinlediği Kış Boğası gibi. Nitekim Prokop'yeva'nın kültürel figür arayışları tesadüf eseri bir terzi atölyesinde, ünlü modacı Avgustina Filippova'nın Çısxaan isminde bir eskizi olduğunu öğrenmesiyle sona erer. Filippova'nın tasarımı, geleneksel Kış Boğası'nı modern Soğuk Kağan'ına dönüştürecek o eksik parçayı tamamlar. Projenin hayata geçirilmesi için zaman son derece kısıtlıdır. Telekonferansa yetiştirmek üzere kumaşlar, kristal taşlar, boncuklar satın alınır. Kostüm terzilerin gece gündüz çalışmasıyla 26 Aralık günü tamamlanır. Kostüm dikilirken eş zamanlı olarak Prokop'yeva, Çısxaan'ı tanıtmak için Kültür Bakanlığı'na gider. Niyeti Kültür Bakanı Andrey Borisov ile görüşmektir. Lakin kendisini Borisov'un yardımcıları kabul eder. Prokop'yeva Çısxaan'ın eskizini göstererek Finlandiya Noel Babası Joulupukki ile Çısxaan'ın iletişim kurabileceğini anlatır. Bu teklifi ilk başta kabul görmez. Çısxaan ismini bilmedikleri için kendisine: “*çıs* [*çıs kutuyax*] fare demektir, *xaan* ise kan... Hayır, bize kanlı fare gerekmez” denir. Prokop'yeva hayal kırıklığına uğrasa da pes etmez, Girişimcilik Bakanlığı'na gider. Önerisi burada kabul görür. Kültür Bakanı Andrey Borisov'un eskizi bizzat görmesiyle yılbaşı ağacı etkinliğinin programı hızla değişir. Yönetmenin fikriyle yer küre maketinin üzerine, Kuzey Kutbu'nun tam merkezine Çısxaan yerleştirilir. Çısxaan burada Finlandiya Noel Babası Joulupukki ile iletişim kurar. Bu şekilde Saxa Yeri'nin Soğuk Kağan'ı resmen tanıtılmış olur [31].

Kış Boğası'ndan esinle yaratılan Çısxaan figürü yeni olsa da Çısxaan ismi Oymyakon Bölgesi'ne ait bir toponimdir. Bu isim Saxa Türkçesi kökenlidir; Saxa Yeri'nin merkez bölgelerinden gelen Saxa Türklerinin Oymyakon'a yerleşimi sırasında ortaya çıkmıştır. Fakat Çısxaan ismi zamanla unutulmuş ve yerini Oymyakon'a bırakmıştır. Bu yer adına dair bilgiler yalnızca tarihsel efsanelerde korunmuştur [23, s. 150]. Etimolojik olarak Çısxaan, *çıs* “soğuğu ifade eden nida” ve *xaan* “kağan” sözcüklerinin birleşimiyle türemiştir [20, s. 3729]. Anlamı “insanın içini işleyen delici soğuk”tur [26, s. 275]. Çısxaan figürü ise kışın vücut bulmuş hâli olarak Soğuk Kağan'dır.

Çısxaan'ın görsel inşasıyla birlikte, Saxa kültürel kodlarını taşıyan bu figür, turizm endüstrisi içinde bir pazarlama aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu çerçevede Çısxaan, hâlihazırda 2000 tarihinden beri düzenlenen Oymyakon – Soğuk Kutbu Festivali'nin reklam yüzü hâline getirilmiştir. Oymyakon – Soğuk Kutbu Festivali her yıl mart ayı sonunda Tomtor köyünde gerçekleştirilir. Festivale katılan herkese, Çısxaan tarafından Soğuk Kutbu'nda bulunduklarına dair 63° K, 142° D koordinatlarını gösteren bir sertifika verilir. Tüm katılımcıların sabırsızlıkla bekledikleri festivalin ana etkinliği ise Velikiy Ustyug'dan gelen Ded Moroz, Laponya'dan gelen Santa Claus ve Soğuk Kağan'ı Çısxaan'ın buluşmasıdır [8, s. 507].

Oymyakon – Soğuk Kutbu'nu jeokültürel bir markaya dönüştürme stratejisinin bir parçası olarak, Çısxaan'a özel, sabit bir mekân belirlenmiştir. SSCB döneminde ticaret ofisi bünyesinde gıda deposu olarak kullanılan, Tomtor köyündeki Ebe Xaya “Kutsal Dağ” içindeki tünel, Çısxaan'ın Buz Rezidansı'na dönüştürülmüştür [32]. Yerel mimari unsurlarını da içinde barındıran geleneksel Saxa tarzından inşa edilmiş yapı, 110 metre uzunluğunda olup 8 tematik odadan müteşekkildir. Buz Rezidansı, Çısxaan'ı fiziksel bir mekâna sabitleyip turistik bir çekim noktası oluşturduğu gibi Saxa kültürel mirasının korunması ve tanıtılmasında da önemli rol oynamaktadır [16, s. 52]

Bölgesel bir girişim olarak başlatılan Oymyakon – Soğuk Kutbu Festivali'nde elde edilen başarı, Çıksaan'ın yerel bir ikon olmaktan çıkıp ulusal düzeye taşımıştır. 2011 tarihinden itibaren Cokuuskay'da "Yakutsk'ta Kış Başlar" Festivali'nin düzenlenmeye başlamasıyla Çıksaan, Rusya ulusal kış takviminin başlangıç noktasına yerleşmiştir. Her yıl 1 Aralık'ta gerçekleştirilen bu etkinlikte, Rusya Federasyonu'nun ilk yılbaşı ağacı aydınlatılır ve bu sırada Çıksaan soğuğu sembolize eden asasını Ded Moroz'a teslim eder. Ded Moroz bu asa ile yılbaşı öncesi bütün Rusya'yı dolaşır [8, s. 507]. Mart sonunda gerçekleştirilen Oymyakon – Soğuk Kutbu Festivali'nde ise asayı Çıksaan'a geri verir.

Çıksaan'ın popüleritesinin artmasıyla birlikte Saxa (Yakutistan) Cumhuriyeti Belediyeler Konseyi, Ekim 2015'te "Çıksaan'ın Faaliyetleri Hakkında Yönetmelik" yayımlamıştır. Söz konusu yönetmelikte Çıksaan, Soğuk Ruhu ve Koruyucusu olarak tanımlanmış; daimî ikametgâhı ise Oymyakon Bölgesi'ne bağlı Tomtor köyü olarak belirtilmiştir [23, s. 150-151]. Böylece Çıksaan, kültürel bir figür olmaktan çıkarak bölge turizminin gelişiminde merkezi rol üstlenen resmî turizm markası statüsüne kavuşmuştur. Aralık 2025'te düzenlenen "Oymyakon Bölgesi'nin Uluslararası Bir Marka Olarak Konumlandırılması – Soğuk Kutbu" konulu yuvarlak masa toplantısında konuşan İl Tümen'in Yerel Yönetim Meseleleri Daimî Komitesi Başkanı Vasiliy Mestnikov, Çıksaan'ın yasal hak sahibi Prokop'yeva'ya katkıları sebebiyle teşekkürlerini sunmuş; Çıksaan sayesinde bölgenin tanınırlığının arttığını ve soğukun artık ekonomik bir gelir kaynağına dönüştüğünü ifade etmiştir [17].

Sonuç

Saxa Yeri'nde, mevcudiyetini halk muhayyilesinden alan geleneksel Kış Boğası'nın 21. yüzyılda turizm markası Çıksaan'a dönüşmesi, Eric Hobsbawm'ın literatüre kazandırdığı "gelenğin icadı" kavramının en başarılı örneklerinden birini teşkil etmektedir. Saxa inancında soğukun cisimleşmiş hâli olan Kış Boğası, yaşamı zorlaştırması sebebiyle korkulan ve Alt Dünya ile ilişkilendirilen bir varlık iken; turizm endüstrisinin talepleri doğrultusunda yeniden yorumlanan Çıksaan; artık korkulan bir varlık değil, "Soğuk Kağanı" sıfatıyla Oymyakon – Soğuk Kutbu'nun tanıtımına hizmet eden bir markadır.

Saxa Yeri, ekstrem iklim koşulları nedeniyle uzun yıllar turizm potansiyelinden yoksun bir coğrafya olarak değerlendirilmiştir. Özellikle Rus Çarlığı ve SSCB dönemlerinde iklimin bir cezalandırma aracı olarak kullanılması, bu olumsuz algının yerleşmesinde etkili olmuştur. Ancak SSCB'nin dağılmasıyla birlikte serbest piyasa ekonomisine geçiş süreci, söz konusu iklimsel dezavantajı ticari avantaja dönüştürme girişimlerini tetiklemiştir. Bu bağlamda, 2002 yılında Prokop'yeva'nın vizyoner girişimleri neticesinde Kış Boğası'ndan esinlenilerek kurgulanan Çıksaan, günümüzde bölgenin tanıtılmasında merkezi rol üstlenmektedir. Çıksaan örneği soğuk gibi dezavantajlı bir olgunun dahi, yerel bir mit üzerinden yeniden kurgulanarak nasıl sermayeye dönüştürülebileceğinin özgün bir kanıtıdır.

Kaynakça:

37. BALZER, M. M. [1995]. "A state within a state: the Sakha Republic (Yakutia)". *Rediscovering Russia in Asia: Siberia and the Russian Far East* (ed. S. Kotkin, D. Wolff) içinde (s. 139–159). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
38. DANILOVA, N. [2015]. "Kontsept «Sever/Xotu» v predstavleniyakh naroda Saxa i Dolgan". *Arktika XXI vek. Gumanitarnyye nauki*, 2(5), s. 121–126.
39. ERGIS, G. U. [1974]. *Ocherki po yakutskomu fol'kloru*. Moskva: Nauka.
40. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoy statistiki [2025]. *Statisticheskiy ezhegodnik Respubliki Sakha (Yakutiya)*. Yakutsk: Rosstat.
41. İONOV, V. M. [1913]. "Orel po vozzreniyam yakutov", *Sbornik Muzeya antropologii i etnografii imeni Petra Velikogo pri Imperatorskoy akademii nauk*, 1(16), s. 1–28.

42. İONOV, V. M. [1918]. “K voprosu ob izuchenii dokhristianskikh verovaniy yakutov”. *Sbornik Muzeya antropologii i etnografii imeni Petra Velikogo pri Imperatorskoy akademii nauk*, 5(1), s. 155–164.
43. KILIÇASLAN, Y. [2023]. “Saha (Yakut) Boyları ve Rus İşgalinin Ardından Yakut Bölgesine Yeniden Yerleşim”. *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), s. 819–828.
44. KOÇETOVA, L. M. [2013]. “Perspektivy razvitiya turizma v Oymyakonye”. *Aktual'nyye problemy sotsial'noy kommunikatsii: materialy konferentsii* içinde (s. 505–508). Nizhniy Novgorod: NGTU im. R. E. Alekseyeva.
45. KULAKOVSKIY, A. E. [1979]. *Nauchnyye trudy*. Yakutsk: Yakutskoye knizhnoye izdatel'stvo.
46. KUZ'MINA, A. A. [2020]. “Predstavleniya o kholode v fol'klornoy kartine mira yakutov”. *Nauchnyy dialog*, (4), s. 189–202.
47. LINDENAU, Ya. İ. [1983]. *Opisaniye narodov Sibiri*. Magadan: Knizhnoye izdatel'stvo.
48. LVOVA, E. L. vd. [2013]. *Güney Sibiryä Türklerinin Geleneksel Dünya Görüşleri*, (çev. Metin Ergun), C 1. Konya: Kömen Yayınları.
49. MAKAROV, S. [2017]. “Khozyain kholoda i dukh ozer: vodyanyye byki v yakutskoy mifologii”, *Folkloristika*, 2(2), s. 11–25.
50. MIDDENDORF, A. F. [1878]. *Puteshestviye na sever i vostok Sibiri*, C 2, Böl. 6. Sankt-Peterburg: Tipografiya Akademii nauk.
51. NABOK, İ. L. [2019]. “Mifologiya kholoda v kontekste kontseptsii arkticheskoy tsivilizatsii”. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie*, (4), s. 130–142.
52. OSIPOVA, M. F. [2024]. “Ledovaya rezidentsiya Chyskhaana kak kul'turno-obrazovatel'nyy tsentr”. *Nauchnoye mneniye: sbornik statey*. Penza: Nauka i Prosveshcheniye, 51–54.
53. Parlamentskaya gazeta “İl Tümen” [2015]. “Vasiliy Mestnikov prinyal uchastiye v rabote kruglogo stola «Pozitsionirovaniye Oymyakonskogo ulusa, kak mezhdunarodnogo brenda – Polyus Kholoda»”. URL: <https://old.sakhaparlament.ru/v-parlamente/2015/12/vasiliy-mestnikov-prinyal-uchastie-v-ra/> [Erişim Tarihi: 30.01.2026].
54. PAVLOV-DABIL, A. N. [2001]. “Saxalı künü-cılı bilgeleehin”, *Ial Bii Biliite* içinde (s. 520–536). Cokuuskay: Kuduk.
55. PEKARSKIY, E. K. [1959]. *Slovar'yakutskogo yazyka*, C 1. Leningrad: Akademiya nauk SSSR.
56. PEKARSKIY, E. K. [1959]. *Slovar'yakutskogo yazyka*, C 3. Leningrad: Akademiya nauk SSSR.
57. PRIKLONSKIY, V. L. [1890]. “Tri goda v Yakutskoy oblasti”. *Zhivaya starina*, (2), s. 24–54.
58. PUHOV, İ. V. [2015]. *Yakut Kahramanlık Destanı Olonho*, (çev. Metin Ergun). Konya: Kömen Yayınları.
59. ROMANOVA, L. G. [2016]. “«Chyskhaan» – ot toponima k turisticheskomu obrazu”. *Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, (12-2), s. 149–151.
60. SEROŞEVSKIY, V. L. [1993]. *Yakuty: opyt etnograficheskogo issledovaniya*. Moskva: Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN).
61. SLEPTSOV, P. A. [2010]. *Saxa tılin bihaarulaax ulaxan tilcıtı*, C 7. Novosibirsk: Nauka.
62. SLEPTSOV, P. A. [2017]. *Saxa tılin bihaarulaax ulaxan tilcıtı*, C 14. Novosibirsk: Nauka.
63. STRUCHKOVA, N. A., Ventsel, A. [2015]. “Sakha Language and Education in a Social, Cultural and Political Context”. *Sociolinguistic Studies*, 9(2–3), s. 269–288.

64. TROŞÇANSKIY, V. F. [1902]. *Evolyuetsiya chernoy very (shamanstva) u yakutov*. Kazan: Tipolitografiya Imperatorskogo universiteta.
65. XUDYAKOV, İ. A. [1969]. *Kratkoye opisaniye Verkhoyanskogo okruga*. Leningrad: Nauka, Leningradskoye otdeleniye.
66. YANP [1976]. *Saxa narodnay ırıalara*, C 2. Yakutsk: Yakutskoye knizhnoye izdatel'stvo.
67. YSIA [2016]. "Vlastelin Kholoda Chyskhaan – brend Yakutii". URL: <https://archive.ysia.ru/obshhestvo/vlastelin-holoda-chyskhaan-brend-yakutii/> [Erişim Tarihi: 30.01.2026].
68. YSIA [2018]. "«Zhizn' v rayonakh»: Ekskursiya po rezidentsii Chyskhaana". URL: <https://ysia.ru/zhizn-v-rajonah-chyskhaan-zhdet-kogda-v-ego-rezidentsii-v-tomtore-napustyat-holoda/> [Erişim Tarihi: 30.01.2026].

UDC 73:711(479.24)

TOFIG AĞABABAYEV'İN ANITSAL-DEKORATİF SANATI VE BAKÜ'NÜN KENTSEL ESTETİĞİ

Orujova Vafa

üniversite asistanı

Azerbaijan State Academy of Fine Arts

Azerbaycan Cumhuriyeti

e-mail: vafa.orucova.77@mail.ru

orcid id: 0009-0004-9631-4342

Abstract: In the 1970s, monumental-decorative art played a significant role in shaping the aesthetic environment of Baku. Monumental works created during this period enriched the visual image of the city and contributed to the modern interpretation of national artistic traditions within urban space.

This study examines these processes through the creative legacy of People's Artist Tofiq Aghababayev. Particular attention is paid to the artist's ceramic and mosaic panels, in which a creative approach to national traditions, renewal of plastic expressive means, and the symbolic use of motifs rooted in folk art are clearly manifested.

The analysis focuses on the ceramic triptych "Azerbaijani Lyrical Poetry", especially the panel "Girl and Gazelle", revealing the concepts of lyricism, symbolism, and compositional integrity. The images of the girl and the gazelle symbolize harmony between human beings and nature, spiritual purity, and national aesthetic ideals.

Other works such as "Song", "Cradle", the mosaic panel for the Azerbaijan Circus, the "Spring" composition, and monumental mosaics created for public buildings demonstrate the main directions of the artist's creativity. In these works, elements of national ornamentation, miniature painting, and carpet art are organically integrated into architectural space.

In conclusion, Tofiq Aghababayev's monumental-decorative heritage occupies an important place in the formation of Baku's artistic and aesthetic image in the 1970s and represents a significant example of the modern interpretation of national style in Azerbaijani monumental art.

Keywords: monumental-decorative art; mosaic and ceramic panels; national artistic traditions; urban aesthetics; Tofiq Aghababayev; symbolism and lyricism

1970'li yıllarda Bakü'nün kentsel estetik açıdan geçirdiği dönüşümde anıtsal-dekoratif sanat önemli bir rol oynamıştır. Söz konusu dönemin sanat ortamını zenginleştiren pek çok anıtsal proje,

ülkenin tanınmış ressamlarının faaliyetleri sayesinde hayata geçirilmiştir. Bu bağlamda Halk Ressamı Tofig Ağababayev'in özgün sanatsal yaratıcılığı özellikle öne çıkmaktadır. Sanatçının anıtsal-dekoratif eserlerinde, diğer türlerde olduğu gibi, konuya gösterdiği özel duyarlılık ve bunun plastik anlatımı temel odak noktasıdır.

Yaratıcı üslubunda meydana gelen değişimler, sanatçıyı geleneksel anlatım araçlarına yeni bir bakış açısıyla yaklaşmaya ve kadim anıtsal sanatın zengin sanatsal biçimlerini kendi yaratıcılığı doğrultusunda yeniden değerlendirmeye yöneltmiştir. Ağababayev, 1970'li yıllarda ürettiği eserlerde ulusal geleneklerden geniş ölçüde yararlanmış; şebeke bezemeleri, duvar resimleri, bakır üzerine işleme teknikleri, Orta Çağ minyatürleri, halı sanatı ve mimari detaylara başvurmuştur [2, 56]. Aynı zamanda Azerbaycan halk sanatının zengin renk paletinden ilham alarak, her yeni eserinde kadim ulusal sanatımızın ilerici özelliklerini daha açık ve kapsamlı biçimde ortaya koymuştur.

Sanatçının dekoratif-uygulamalı sanat alanındaki eserlerine örnek olarak 1961 yılında gerçekleştirdiği "Azerbaycan Lirisi" adlı seramik triptik gösterilebilir [3, s.12]. Eser, kompozisyonunun sadeliğine rağmen derin anlamlar taşımaktadır. Kızın ceylana yem vermesi yalnızca gündelik bir sahne değil, aynı zamanda insan ile doğa arasındaki ilişkinin simgesel bir ifadesidir. Ellerini ileriye doğru uzatan kız, hem doğaya duyulan şefkati hem de yaşamın sürekliliğini temsil etmektedir. Ceylan ise Azerbaycan kültürel mirasında zarafet ve saf güzelliğin simgesi olarak kabul edilir. Bu sahnede sanatçı, kızın inceliği ile ceylanın saflığını bir araya getirerek insanın doğayla kurduğu uyumu vurgulamaktadır.

Panonun simgesel anlamı da buradan kaynaklanmaktadır. Azerbaycan'ın ulusal lirizmi, doğaya, onun güzelliğine ve sadeliğine duyulan derin bir bağlılığı yansıtır. Bu bağlılık, Azerbaycan şiirinde olduğu gibi, görsel sanatlarda da kendini göstermektedir. Bu bağlamda kız ve ceylan imgeleri söz konusu lirizmin somutlaşmasına hizmet eder. Kızın inceliği ve tevazusu ile ceylanın saf güzelliği, Azerbaycan kadınlarının asaleti, gönül genişliği ve doğaya duydukları sevgiyi temsil etmektedir.

Eserde sadeliğin yanı sıra güçlü bir duygusal derinlik de mevcuttur. Özenle seçilmiş renkler, kız ile ceylan arasındaki karşılıklı ilişki, doğanın yaşam içindeki önemini ve korunması gerekliliğini vurgulamaktadır. Ceylanın beslenmesi ise yalnızca maddi değil, aynı zamanda manevi beslenmenin de bir simgesi olarak yorumlanmaktadır. Bu yönüyle eser, yalnızca görsel bir sahne sunmakla kalmaz; insan ile doğanın birbirini tamamlayarak varlığını sürdürmesini ifade eden daha geniş bir kavramsal anlam taşır.

Sonuç olarak, eserin lirizm ve simgesellik boyutları onu derin bir felsefi içeriğe sahip bir kompozisyon olarak ortaya koymaktadır. Bu kompozisyon, yalnızca görsel değil, aynı zamanda izleyiciye manevi bir deneyim sunan sanatsal bir anlatım niteliği taşımaktadır.

Triptiğe dâhil olan "Kız ve Ceylan" panosu, kendine özgü lirizmiyle öne çıkmaktadır. Eserin kurgusunda hiçbir gereksiz unsur yer almamaktadır. Sol köşede oturan kız ud çalmakta, yanında ise ceylan uzanmaktadır; arkalarında, adeta sıralanmış gibi görünen salkık söğüt dalları arka planı oluşturmaktadır. Bu dallar mekânsal bir derinlik duygusu yaratmaktadır. Sanatçı, kız bedeninin plastik yapısını son derece doğru ve zarif bir biçimde betimlemiştir. Ceylan figürü ise bilinçli bir yalınlıkla ele alınmıştır. Sağ köşede tasvir edilen kara ağaç, kompozisyonda bir karşıtlık etkisi yaratmaktadır.

Panonun genel renk düzeni dingindir; adeta çalınan müzik hissedilmektedir. Kızın trajik aşkını anlatan ezgiyi, ceylanın dikkatle ve gözlerinde beliren hüznle dinlediği sahne görselleştirilmiştir. Yapının mimarisiyle bağlantılı olarak, yüksek sanatsal ve teknolojik düzeydeki mozaik sahnelerin ulusal ve çağdaş anlatım araçlarıyla işlenmiş olması bu kompozisyonların benzersiz niteliği olarak değerlendirilmelidir. Sanatsal nitelikte birlikte, düzenlemenin plan-teknik kurgusu da dikkat çekmektedir.

Renkli mozaik tasvirlerle canlandırılmış ilgi çekici yapı, büyük bir havuzdan oluşmaktadır. Havuzun içerisinde inşa edilmiş on altı ara bölme seti ve bunların üzerinde yer alan on dört kubbe biçimli figür, düzenlemede belirleyici bir rol üstlenmektedir. Biçim ve hacim bakımından birbirini tekrar etmeyen bu figürlerin yüzeyleri, baştan sona renkli taşlardan oluşturulmuş mozaik tasvirlerle kaplanmıştır. Figürleri karakterize eden çeşitlilik ve renk zenginliği, hem tasvirlerde hem de

kompozisyon düzeninde açıkça gözlemlenmektedir. Özünde Azerbaycan halıları, Orta Çağ minyatürleri, Gobustan kaya resimleri, geleneksel duvar süslemeleri ve çömlekçilik örneklerinden esinlenilerek oluşturulan bu bezeme unsurlarının genelleştirilmiş biçimleri, mozaik teknolojisine uygun şekilde işlenmiş olup, bu durum onların dekoratif etkisini olumlu yönde artırmıştır.

Sanatçının bir diğer seramik panosu “Şarkı” adını taşımaktadır. Bu eserde, iki genç kızın çeşme başından dönüş sahnesi betimlenmiştir. Kızların beden yapılarındaki plastik geçişler son derece zarif bir biçimde yansıtılmıştır. Kızlardan biri oturur vaziyette, diğeri ise ayakta, omzunda su testisi taşıyan bir duruşla tasvir edilmiştir. Bu betimleme ilkeleri, her dönemde güncelliğini koruyan bir anlatım anlayışını yansıtmaktadır.

Çeşmeden su getirme eylemi, kızların güzelliklerini ve becerilerini sergileyen bir unsur olarak sunulmaktadır. Geçmiş dönemlerde kızların beğenilip sevilmesiyle ilgili sahnelerin de çoğu zaman çeşme başında gerçekleştiği bilinmektedir. Bu nedenle esere mecazi bir anlam taşıyan bu adın verilmesi tesadüfi değildir. Suyun sesi ve doğadaki kuşların ötüşü, sahnedeki her unsurun “şarkı” ilkesini yansıtan simgesel bir anlatıma dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

T.Ağababayev, anıtsal sanatçı olarak büyük bir ün kazanmıştır. Sanatçı, hem Azerbaycan’da hem de ülke sınırlarının çok ötesinde tanınan görkemli eserlerin yaratıcısıdır. Bu eserler, Bakü kentindeki birçok yapının duvarlarını süslemektedir. Seramik panolarda olduğu gibi bu çalışmalarda da T.Ağababayev, bütünüyle ulusal öğelerden yararlanmıştır. Mozaik panolar, sanatsal güzellikleri ve parlaklıklarıyla öne çıkmaktadır.

Sanatçının başyapıtlarından biri, 1967 yılında gerçekleştirilen Azerbaycan Sirki mozaik panosudur. Bu görkemli dekoratif eser, Azerbaycan Sirki’nin iç mekânını süslemektedir. Eser, T. Ağababayev tarafından ünlü Azerbaycan ressamı Rahim Mammadov ile birlikte gerçekleştirilmiştir [4]. Söz konusu pano, Sovyetler Birliği anıtsal sanatının altın fonuna dâhil edilmiş ve sanatçının ilk büyük ölçekli projesi olarak ona geniş çaplı bir ün kazandırmıştır.

Sanatçı bu eserinde, çağdaş sirkin kökenlerini oluşturan ulusal oyun unsurlarının bir sentezini betimlemeye çalışmıştır. Pano, adeta üç bölüme ayrılmıştır. Üst sağ bölümde, çerçeve içinde oturuyormuş izlenimi veren Azerbaycanlı müzisyenler zurna, balaban, tütök ve çift nağara gibi ulusal çalgıları icra etmektedir. Önlerinde küçük bir ateş yanmaktadır. Biraz aşağıda, merkezde yer alan ikinci bölümde, sol köşede baş başa gelen iki güreşçi tasvir edilmiş, sağ köşeye yakın bir konumda ise ellerinde ağırlık bulunan üç Azerbaycanlı pehlivan güç ve ustalıklarını sergilemektedir.

Bu sahnelerin tümü, ulusal Nevruz bayramının ayrılmaz unsurlarıdır. Zira çok eski dönemlerden beri insanlar, özellikle gençler, neler yapabileceklerini göstermek amacıyla çeşitli ağırlıklar kaldırmış, ince ipler üzerinde yürümüş; seyirciyi eğlendirmek için ise evcilleştirilmiş ve eğitilmiş hayvanlardan yararlanmışlardır. Bütün bu unsurlar, çağdaş sirkin tarihsel kaynaklarını oluşturmaktadır.

Sanatçı, çağdaş sirki panonun alt bölümüne, yani üçüncü kısma ayırmıştır. Bu bölümde, adeta uçmakta olan beyaz bir atın üzerinde duran ve havaya kaldırdığı ellerinde yanan meşaleler tutan bir akrobat kız figürü betimlenmiştir. Burada da sanatçı, ulusal bezeme motiflerinden, minyatür anlatım öğelerinden ve halı sanatı unsurlarından yararlanmıştır.

Azerbaycanlı anıtsal sanatçıların büyük bir bölümünün yaratıcılığına, ulusal kaynaklara yaratıcı bir yaklaşım ve sanatçı duruşunun etkinliği özgü nitelikler olarak öne çıkmaktadır.

Azerbaycan İnşaat ve Mimarlık Enstitüsü’nün spor salonunun girişinde yer alan mozaik pano, T.Ağababayev’in yaratıcılığına ait seçkin örneklerden biridir [1, s.67]. Eser, giriş kapısından başlayarak tüm çerçeve boyunca uzanmakta ve duvarın bir yüzeyini tamamen kaplamaktadır. Burada sporcuların dinamik figürleri özellikle dikkat çekmektedir. Spor salonunda, zafere teşvik eden sahnelerin betimlenmesi, estetik değerle birlikte işlevsel açıdan da yerinde bir çözüm olarak değerlendirilmelidir. İki kez zafer kazanmış bir sporcunun göğsünü gururla ileriye çıkararak madalyasını sergilediği sahneye adanmış tasvir, son derece canlı bir anlatıma sahiptir.

Sanatçı, figürlerin plastik özelliklerini büyük bir ustalıkla işlemiştir. Teknik Üniversite’nin spor salonunda yer alan mozaik pano ise bütünüyle farklı bir sanatsal anlatım biçimine ve temaya ayrılmıştır. Burada, kılıç branşında antrenman yapan genç sporcular betimlenmiştir. Eser, ağırlıklı

olarak kahverengi tonlarda ele alınmıştır. İki sporcuyla izleyen oturur durumdaki genç kız figürünün yandan görünümü, sporcuların müsabakasından doğan heyecanı yansıtmaktadır. Olayın yalnızca görsel tasvirini değil, aynı zamanda onun yarattığı coşkuyu, duygu ve izlenimleri de izleyiciye aktarabilen sanatçının bu yaklaşımı, onun bireysel yaratıcı potansiyelinin açık bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

T. Ağababayev'in ünlü "Bahar" mozaik kompozisyonu, Tebriz minyatür okulunun etkilerini yansıtan ulusal değerleriyle dikkat çekmektedir. Dikdörtgen friz düzenindeki kompozisyonun merkezinde, yanlara doğru bakan zarif yapılı ceylanlar yer almaktadır. Bunların sağ tarafında sanatçı, şeffaf giysili ve uzun örgülü saçlara sahip dans eden bir kız figürünü betimlemiş; biraz ileride ise yavrusunu emziren benekli bir ceylan görülmektedir. Bu ceylan, diğer ceylanlarla birlikte dans eden genç kızın ellerinin akıcı hareketlerini dikkatle izlemektedir.

Kompozisyonun sol bölümünde, ulusal giysiler içinde dans eden bir kız ve bir erkek figürü yer almakta; onların önünde ise ceylanlardan birini besleyen başka bir genç kız oturmaktadır. Eserin tüm mekânsal atmosferini, mavi sisli gökyüzü, dağlık manzara, gökkuşağı ve yakıcı kızıl güneş oluşturmaktadır. Pano, kompozisyon yapısı bakımından son derece bütünlüklüdür. Renk zenginliği sayesinde eser hem dekoratif hem de canlı bir nitelik kazanmakta, bu durum onun dinamizmini daha da artırmaktadır. Sanatçı, betimlediği figürler aracılığıyla bayram coşkusu ve şenlikli bir ruh hâlini başarıyla yansıtmıştır. Eser, renk çeşitliliği, lirik teması ve kompozisyon sadeliğiyle izleyicinin ilgisini çekmektedir.

Genel olarak Azerbaycan'da mozaik sanatının gelişimi esasen XX. yüzyıldan itibaren izlenebilmektedir. O.Şihaliyev, H.Rajabov, A.Ağamalov, M.Qafarov, M.Abdullayev, R. Halafov, E.Ahmadov, S.Mirzezade, S.Mammadov ve T.Ağababayev bu alanda başarılı sanat eserleri ortaya koymuş sanatçılar arasında yer almaktadır.

T.Ağababayev'in bir diğer seramik panosu "Beşik" adını taşımaktadır. Bu eserde, annenin çocuğuna duyduğu sevgi ve şefkat duygusu yansıtılmıştır. İçsel harekete dayanan kompozisyon, kesin çizgileri ve etkileyici silüetiyle öne çıkmaktadır. Yumuşak biçimlendirme tekniği, annenin yaşadığı duygularla uyum içindedir. Bu kompozisyon, sanatçının sanatsal form alanındaki yenilikçi arayışlarının somut bir örneğini oluşturmaktadır. Annenin bakışları ise gizemli bir dünyaya yönelmiştir. Beşiğin başında çocuğunun yaşamını düşünen anne, onun geleceğine dair kalbinde hayaller kurmaktadır. Anne, her zaman evladının bakımını üstlenir ve onun geleceğini düşünür. Genel olarak kompozisyon, görkemli bir etki yaratmaktadır.

Üsluplaştırılmış kadın-anne figürü ile beşikte oturan çocuk, kompozisyonun merkezini oluşturmaktadır. Sanatçının bu esere "Azerbaycan" adını vermesi tesadüf değildir; zira Azerbaycan bir vatan olarak düşünülmüş, anne figürü aracılığıyla bu düşünce pekiştirilmiştir. Bu eserde T. Ağababayev, vatan ile anneyi özdeşleştirerek, vatana duyulan sevgiyi annenin çocuğuna olan sevgisiyle karşılaştırmaktadır. Panonun kompozisyonu özlü ve bütünlüklüdür. Buradan, anıtsal sanatın sanatçının yaratıcı potansiyelini açığa çıkarmak için tüm imkânlarla sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Ezgisel (tezgâh) resminde bir kez bulunmuş bir anlatım yolunun geliştirilerek farklı konular ve sahnelerde tekrar edilmesi mümkünken, anıtsal sanatta bu tekrarın yerini durumun ve amacın tekilliği ile benzersizliği almaktadır. Sanatçı, her yeni çalışmada bu zorunlulukla karşı karşıya kalmakta ve onun gerekleriyle hesaplaşmaktadır. Bu durum, özellikle karakteristik yapılarda daha belirgin hâle gelmekte; aynı türdeki binaların birbirinden farklı biçimlerde düzenlenmesine olan ihtiyacı artırmaktadır.

Bütün bu etkenler, anıtsal sanatçıdan olağanüstü bir ilgi alanı, sürekli arayış ve plastik sorunların çözümünde kararlılık talep etmektedir. Örneğin, Rusya sanat ortamından Onurlu Sanatçı Boris Kazakov'un seramik panolarına bakıldığında, yoğun arayışlar sonucunda ulaşılan yüksek düzeydeki plastik çözümler; işçilerin dinamik hareketleri ve ileriye doğru güvenle attıkları adımların son derece canlı bir biçimde yansıtılmasıyla dikkat çekmektedir. Seramik düzlemde ele alınan bu eserlerde hareketlilik ve dinamizm, gerçekçi biçimlerle ifade edilmiştir. Örnek olarak belirtilen bu eserlerle üslup, biçim ve renk açısından belirli bir yakınlık bulunsa da, çok daha duyarlı bir konu

üzerinden farklı bir anlam kurgusu sunulması bakımından dikkat çekici bir yaklaşım sergilenmektedir.

Azerbaycan Elektronik Hesaplama Merkezi binasında yer alan “Barış, Emek, İlerleme” panosu, Araz Hidroelektrik Santrali’ndeki “Dostluk” adlı eser ve S.Vurgun’un ev müzesinde bulunan “Samed Vurgun” portresi mozaik panosu, T.Ağababayev’in başarılı çalışmaları arasında yer almaktadır.

Genel olarak Tofiq Ağababayev, farklı düşünce ve içerikleri yüksek düzeyde sanatsal genelleme yoluyla ifade ettiği anıtsal-dekoratif eserlerinde ağırlıklı olarak ulusal temalara yer vermiştir.

Kaynakça:

1. УСЕИНОВ, М.А., БРЕТАНИЦКИЙ, Л.С., Саламзаде А.В. История архитектуры Азербайджана. Москва: 1963.
2. AZƏRBAYCANIN Xalq rəssamı T.Ağababayev: Rəngkarlıq, Qrafika, Keramika. Bakı: 2014.
3. ASLANOVA, A.N. Müasir Azərbaycan keramikası / sənətsüənəslıq üzrə fəlsəfə doktoru elmi dərəcəsi almaq üçün təqdim edilmiş dissertasiya. Bakı: 2004
4. БРЕТАНИЦКИЙ, Л.С., Саламзаде, А.В. Зодчие и мастера архитектурного декора средневекового Азербайджана // Известия АН Азербайджанской ССР, 1954, №10.
5. Emalatxanada görüş - Yaradıcı ünsiyyət. Tofiq Ağababayev // <https://emalatxana.dagorush.wordpress.com/2017/11/06/tofiq-agababayev/> -

CZU 78.071(=512.165)

GAGAVUZ MÜZİĞİNDE İCRA BAĞLAMLARI ÜZERİNE BİR SAHA ÇALIŞMASI

Özdemir Erdem

Prof. Dr.

Türk Müziği Anasanat Dalı

Bursa Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuarı

Türkiye

e-mail: erdem@uludag.edu.tr

orcid id: 0000-0003-4964-8134

Abstract: This study is based on afield research focusing on the production, transmission, and performance contexts of music within Gagauz society. The article deals exclusively with Gagauz music and does not aim at comparison or generalization beyond this specific musical tradition. The main objective of the research is to examine, through field data, the differences between publicly performed repertoires and domestic music practices among the Gagauz. The fieldwork was conducted in 2025 and focused primarily on amateur performers, particularly elderly women. This methodological choice was made in order to access everyday musical practices and individual musical memory. Data collection was not limited to audio recordings; performance settings, performers’ narratives, and contextual information regarding when and why music was performed were also included in the analysis. The findings indicate that publicly performed repertoires and domestic music practices in Gagauz society differ in terms of structure, usage, and function. While public repertoires tend to rely on shared and recognizable musical patterns, domestic practices are closely connected to individual memory, daily life, and private contexts. Rather than opposing these domains, the article treats them as distinct yet complementary performance settings necessary for understanding Gagauz music. In conclusion, the study demonstrates that Gagauz music can only be adequately understood through a field-based and context-oriented approach, and that domestic music practices constitute an essential component of this musical tradition.

Keywords: Gagauz Music, Private Music, Domestic Music, Collection

Giriş

Türk dünyası müzikleri, son derece geniş bir coğrafyaya yayılmış, tarihsel, dilsel ve kültürel bakımdan oldukça geniş bir alanı ifade etmektedir. Bu genişlik ve çeşitlilik, müzik araştırmalarında tekil, homojen ve bütüncül bir “Türk müziği” tasavvurunu zorlaştırmaktadır. Halk bağlamında yapılan çalışmaların önemli bir kısmının, repertuvar merkezli, derleme odaklı ve çoğu zaman sahneye taşınmış temsili müzik pratikleri üzerinden şekillendiği görülmektedir. Bu durum, müziğin gündelik yaşam içerisindeki üretim, aktarım ve anlamlandırma süreçlerinin büyük ölçüde görünmez kalmasına yol açmaktadır. Gagavuz müziği bu bağlamda dikkat çekici bir örnek sunmaktadır. Türk dili konuşan, ancak Ortodoks Hristiyan inancına mensup olan Gagavuzlar hem Türk dünyası hem de Balkanlar açısından özgün bir kültürel kesişim noktasında yer almaktadır. Buna rağmen Gagavuz müziği, çoğu zaman ya folklorik temsillerle sınırlı kalmış ya da Türk dünyası müzikleri içerisindeki yeri yeterince sorgulanmadan ele alınmıştır. Bu çalışma, Gagavuz müziğini yalnızca “hangi türküler vardır?” sorusu üzerinden değil; müziğin hangi bağlamlarda, kimler tarafından ve nasıl üretilip aktarıldığı soruları üzerinden ele almayı amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda çalışma, repertuvar sayımı ya da niceliksel derleme hedeflerinden bilinçli olarak uzak durmakta; bunun yerine bağlam merkezli, karşılaştırmalı ve kuramsal bir etnomüzikolojik yaklaşımı benimsemektedir. Temel amaç, Gagavuz müziğini kanonik temsil alanları ile “ev içi” ve “mahrem alan” müzik pratikleri arasındaki gerilim üzerinden yeniden düşünmek ve bu örneği Türk Dünyası–Türkiye–Balkanlar arasındaki müzikal ilişkileri anlamak için analitik bir şekilde ele almaktır. Bu çalışmada sunulan bilgiler Bursa Uludağ Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimi (BAP) tarafından desteklenen ve 2025 yılında gerçekleştirilen saha çalışmasında kaydedilen verilerden elde edilmiştir.

Kuramsal Arka Plan: Dil, Lehçe ve Müzikal Yakınlık Meselesi

Türk dünyası çalışmalarında dil ve lehçe sınıflandırmaları, tarihsel ve kültürel ilişkileri anlamak için temel referanslardan biri olagelmıştır. Başlıca Oğuz, Kıpçak ve Karluk grupları etrafında şekillenen bu sınıflandırmalar, yalnızca dilsel benzerlikleri değil, aynı zamanda tarihsel temasları ve kültürel süreklilikleri de işaret etmektedir. Bu çalışma, söz konusu dilsel sınıflandırmaların müzikal yapılar açısından da açıklayıcı bir çerçeve sunup sunamayacağı sorusundan hareket etmektedir.

Kuramsal düzlemde hareket noktası, lehçeleri birbirine yakın olan Türk topluluklarının müzikal açıdan da belirli yakınlıklar sergileyebileceği yönündeki hipotezdir. Örneğin Karluk grubuna mensup Uygur ve Özbek topluluklarının müziklerinde makamsal yapı, çalgı kullanımı ve söz varlığı bakımından dikkat çekici paralellikler bulunmaktadır. Benzer şekilde Kıpçak grubunda yer alan Kazak, Kırgız ve Tatar müziklerinde de belirli bir müzikal lehçeden söz etmek mümkündür. Oğuz grubu ise Türkiye, Azerbaycan, İran ve Balkanlar gibi geniş bir coğrafyaya yayılmış olması nedeniyle hem süreklilikler hem de belirgin yerel farklılıklar barındırmaktadır. Gagavuzlar, dilsel olarak bu grubun bir parçası olmalarına rağmen, dinsel ve tarihsel koşullar nedeniyle farklı bir kültürel deneyime sahiptir. Bu durum, Gagavuz müziğini Oğuz müziği içerisinde konumlandırmaya engel olmamanın yanında karşılaştırmalı analiz için son derece verimli bir zemin sunmaktadır.

Bu çalışma, Gagavuz müziğini ele alırken araştırmacının saha ile kurduğu ilişkinin niteliğini bilinçli biçimde problematize eden bir etik–emik yaklaşım çerçevesinde de değerlendirilmelidir. Araştırmacının Gagavuz topluluğuna mensup olmaması, bu müziğin ele alınışında temelde etik (etic) bir konumlanmayı zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda Gagavuz müziği, bu çalışmada “içeriden” konuşulan bir kültürel pratik olarak değil; mesafesi korunarak, karşılaştırmalı ve analitik bir bakışla ele alınan bir müziksel alan olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte araştırmacının Türk kimliğine ve Oğuz grubu içerisinde yer alan tarihsel ve kültürel bir arka plana sahip olması, bu etik mesafeyi mutlak bir dışsallık hâline getirmemektedir. Dilsel yakınlık, tarihsel süreklilik ve ortak kültürel referanslar, çalışmada sınırlı ve kontrollü bir emik sezginin devreye girmesine imkân tanımaktadır.

Yöntem ve Saha Tasarımı: Bağlam Merkezli Bir Alan Çalışması

Bu çalışma, klasik derleme geleneğinin ötesine geçmeyi hedefleyen bağlam merkezli bir alan araştırmasına dayanmaktadır. Saha çalışmasının öncesinde Gagavuz müziği üzerine yapılmış mevcut akademik çalışmalar değerlendirilmiş; bu literatürde ağırlıklı olarak kamusal alanda temsil edilen,

standardize edilmiş ve sahneye taşınmış repertuvarın öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu tespit, saha çalışmasının yönünü belirleyen temel motivasyonlardan biri olmuştur. Saha çalışması, yerel rehberler ve proje ortaklarıyla birlikte planlanmış; farklı köylerde, özellikle ileri yaş grubuna mensup kaynaklarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yaşlı icracılara odaklanılmasının temel nedeni, bu kişilerin müzikal belleğinin modern kitle iletişim araçları, kurumsal müzik eğitimi ve standartlaşma süreçlerinden görece daha az etkilenmiş olduğu ön kabulüdür. Bu yaklaşım, halk müziklerinin yalnızca kayıt altına alınan bir ses değil, aynı zamanda hafıza, deneyim ve bağlamla iç içe geçmiş yaşayan bir pratik olduğunu kabul etmektedir. Bu çalışmada müzik, yalnızca işitsel bir ürün olarak değil; kültürel bağlam içerisinde üretilen ve anlamlandırılan bir pratik olarak da ele alınmıştır. Nitekim Nettl, etnomüzikolojiyi “müziğin kültür olarak incelenmesi” şeklinde tanımlamakta (Nettl, 2005, s. 3); Merriam ise müzik incelemesinin “ses, davranış ve bu davranışların ardındaki kavramları birlikte kapsaması gerektiğini” vurgulamaktadır (Merriam, 1964, s. 32). Bu yönüyle çalışma, “veri” kavramını genişleterek bağlamın kendisini de esası teşkil eden bir unsur olarak ele almaktadır.

Müzikal Kanon ve Kanon-Dışı Alanlar: Kamusal Temsil ile Ev İçi Müzik Arasında

Gagavuz müziğini anlamada temel kavramsal araçlardan birinin, müzikal kanon ile kanon-dışı alanlar arasındaki ayrım olduğunu söylemek mümkündür. Esasen bu, halkın etkin olarak geleneği yaşayıp gelenek ürettiği toplumların tamamında geçerli bir durumdur. Müzikal kanon, belirli bir repertuvarın seçilmesi, standartlaştırılması ve belirli ölçütlerde tasnif edilmesi sürecini ifade eder. Teodor Levin’in “dondurulmuş müzik” olarak da adlandırdığı bu çoğunlukla kayda geçmiş ezgiler, derleme, notaya alınma ve yaygın icra ile, ilgili sözel içerikle bütünleşmiş olmaktadır (Levin, 1996:8). Bu işlem salt müziksel kaygılarla gerçekleştirilebileceği gibi ideolojik amaçlara da hizmet edebilmektedir. Ancak bu süreç yalnızca teknik bir düzenleme faaliyeti değil, aynı zamanda hangi müziklerin kalıcı, değerli ve temsil edilmeye layık olduğuna ilişkin tarihsel kabullerin üretildiği kültürel bir çerçevedir. Nitekim Weber, müzikal kanonun çoğu zaman fark edilmeden işleyen bir güç alanı olduğunu vurgulayarak, “müzikologların kanon sorununu geç fark ettiklerini; çünkü kanonun müzik hakkındaki varsayımlarına derinlemesine yerleşmiş ve yaptıkları işin büyük bölümünü yönlendirir durumda olduğunu” belirtir (Weber, 1999, s. 337). Bu kanonlaşma süreci, Uygur ve Özbek Türklerinde yerel makam repertuvarlarının derlenmesi, belirli icra normları doğrultusunda düzenlenmesi ve zamanla standart bir müziksel öbek hâline getirilmesi şeklinde işlemiştir. Özellikle yerleşik Türk boylarını temsil eden bu gruplar, bu yolla süreklilik arz eden ve kurumsallaşmış bir müzikal repertuvar inşa etmişlerdir. Harris’in Uygur On İki Muqam üzerine yaptığı kapsamlı çalışmada da bu durum açık biçimde ifade edilmekte; On İki Muqam’ın “rastlantısal biçimde bir araya gelmiş eserler bütünü değil, tarihsel süreç içerisinde seçilmiş, düzenlenmiş ve bilinçli biçimde bir müzikal kanon olarak inşa edilmiş bir repertuvar” olduğu belirtilmektedir (Harris, 2008, s. 2–3). Benzer bir kanonlaşma süreci Türkiye’de Cumhuriyet sonrası halkbilimi çalışmaları kapsamında gözlemlenmektedir. Bu dönemde farklı yörelerden derlenen türkülerin belirli estetik ve icra ölçütleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi, radyo yayınları ve konser salonları için tasarlanmış orkestralar eşliğinde icra edilmesi, halk müziğinin kurumsal bir temsil çerçevesi içerisinde standartlaştırılmasına yol açmıştır. Bu tür süreçlerin, kanonun yalnızca müziksel repertuvarı değil, aynı zamanda temsiliyet alanlarını da düzenlediği bilinmektedir. Bu bağlamda Bohlman, kanonu “müziksel geleneği tanımlamakla kalmayan; hangi müziklerin merkezde, hangilerinin çevrede kalacağını belirleyen bir temsil ve dışlama mekanizması” olarak tanımlar (Bohlman, 1988, s. 104). Bu süreç, çoğu zaman devlet kurumları, folklor ekipleri, sahne pratikleri ve eğitim mekanizmaları aracılığıyla işler.

Saha çalışması sırasında karşılaşılan kadın kolektifleri her ne kadar geleneksel bir imaja sahipse de, özel kıyafetlerle gerçekleştirilen toplu icralar ve belirli repertuvarların tekrar tekrar seslendirilmesi, Gagavuz müziğinin kanonik yüzünü temsil etmektedir. Bu icralar, kültürel temsil ve görünürlük açısından önemli olmakla birlikte, müziğin gündelik ve mahrem boyutlarını kapsamada yeterli olmayabilmektedir. Buna karşılık ev içi ve mahrem alan müzikleri, bireysel hafızaya dayalı, standart dışı ve çoğu zaman kayıt altına alınmamış pratikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışma,

bu alanı “kanon-dışı” olarak adlandırmakla birlikte, bu terimi normatif bir hiyerarşi kurmak için değil, analitik bir ayrımı görünür kılmak için kullanmaktadır.

Karşılaştırmalı Bulgular: Gagavuz Müziği, Balkan Türkleri ve Din Faktörü

Gagavuz müziği karşılaştırmalı bir perspektifle ele alındığında, Orta Asya merkezli Türk dünyası müziklerinden ziyade Balkan Türklerinin müzikleriyle daha güçlü ilişkiler sergilediği görülmektedir. Özellikle Dobruca ve Deliorman bölgelerinde yaşayan Gagavuz toplulukları ile bu bölgelerdeki Müslüman Türk toplulukları arasındaki tarihsel ve kültürel süreklilik, müzikal benzerliklerin önemli bir zeminini oluşturmaktadır. Bununla birlikte, Ortodoks Hristiyan inancı ile Müslümanlık arasındaki fark, kültürel etkileşimin özellikle mahrem alanlarda sınırlandığı bir bariyer olarak karşımıza çıkmaktadır. Din, yalnızca inanç sistemini değil; düğün, cenaze ve geçiş ritüelleri gibi müziğin yoğun biçimde yer aldığı toplumsal pratikleri de etkileyebilmektedir. Bu nedenle, coğrafi ve dilsel yakınlığa rağmen, Ortodoks Gagavuzlar ile Müslüman Oğuz Türklerinin ev içi müzikal alanlarda ne ölçüde etkileşim içinde oldukları sorusu merkezi bir önem taşımaktadır. Saha bulguları, kamusal alanlarda belirli bir etkileşim ve benzerlik gözlemlenirken, ev içi ve mahrem alanlarda daha sınırlı bir geçişkenliğin söz konusu olduğunu göstermektedir. Bu durum, din faktörünün müzikal etkileşimi tamamen engellemediğini; ancak bağlama göre farklı düzeylerde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Tartışma: Gagavuz Müziği Nasıl Düşünülmeli?

Bu bulgular ışığında Gagavuz müziğini tekil ve homojen bir yapı olarak düşünmek mümkün görünmemektedir. Aksine Gagavuz müziği, kamusal temsil alanları, ev içi pratikler ve bu iki alan arasında yer alan geçiş bağlamları arasında farklılaşan bir müzikal alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Ev içi müzik, geçmişin donmuş bir kalıntısı olmanın ötesinde, aktif ve işleyen bir kültürel hafıza alanıdır. Bu durum, müzikal kanonun sınırlarını ve işlevini yeniden düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Kanon, müziğe görünürlük ve temsiliyet kazandırırken, aynı zamanda müziksel üretimin belirli boyutlarını dışarıda bırakabilmektedir. Gagavuz örneği, bu dışarıda bırakılan alanların, müziğin bütüncül biçimde anlaşılabilmesi açısından ne denli kritik olduğunu göstermeye namzettir. Bununla birlikte, kanonik repertuarın kolektif bilinç ve davranış biçimlerini belirgin şekilde organize ettiği ve bu yönde güçlü bir işlev üstlendiği gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Ev içi müzik unsurları kanonize edilmediği takdirde, büyük ölçüde bireysel icra ürünleri olarak kalmakta; genele yayılan, ortak bir söylem ve davranış biçimi üretme aşamasına geçememektedir.

Saha Çalışmasında Ne Yaptık?

Saha çalışmasının ilk aşamasında, mevcut ve erişilebilir Gagavuz müziği repertuarı incelenmiş ve bu repertuar üzerinden ilk karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte amaç, mevcut repertuarın mümkün olduğunca tamamına erişerek, Gagavuz müziğinin ana hatlarını genel kabul görmüş müziksel çeşitlilik üzerinden tanımak olmuştur. Böylelikle hem Balkan Türkleri hem de Türkiye Türkleri ile yapılacak karşılaştırmalar için daha sağlam bir zemin oluşturulması hedeflenmiştir. Sahada yürütülen çalışmalarda öncelikli hedef kitle, profesyonel ya da sahne merkezli icracılardan ziyade, amatör ve özellikle kadın icracılar olmuştur. Bu tercih, yukarıda değinilen kanon-dışı müziksel yapıların tespit edilebilmesini mümkün kılmıştır. Nitekim ziyaret edilen köylerde görüşülen yaşlı kadın kaynak kişilerden derlenen ezgilerin, dikkat çekici biçimde genel ve yaygın repertuvarından ayrıldığı gözlemlenmiştir. Bu türkülerin kaydedilmesi ve arşivlenmesi, kaynak kişilerin yaşları da göz önünde bulundurulduğunda, kültürel süreklilik açısından hayati bir önem taşımaktadır. Saha çalışmasının bir sonraki aşamasında, elde edilen veriler analitik karşılaştırmalara tabi tutulmuş; bu karşılaştırmalar neticesinde ortaya çıkacak müziksel bulguların tanımlanması yoluyla genel bir Gagavuz müziği teorisi ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu aşama, Gagavuz müziğinin tanımlanabilmesi, tür ve formlarının tespit edilmesi ve sistematik bir sınıflandırmaya tabi tutulması bakımından belirleyici bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda, saha çalışması kapsamında toplanan müzikal materyalin işleme ve değerlendirilme sürecinin hâlen devam ettiğini belirtmeliyim.

Sonuç ve Öneriler: Ne Yapılmalı?

Bu bölüm, bu yazının en önemli kısmını teşkil etmektedir. Gagavuzlar gibi çok kültürlü bir yakın tarihsel süreci tecrübe etmiş ve günümüzde de Bulgaristan, Türkiye, Moldova ve Rusya gibi ülkelerle doğrudan insani ilişkilerin yoğun biçimde yaşandığı bir etkileşim döneminden geçen bir toplumun, sözlü geleneksel kültür unsurlarının vakit kaybetmeden kayıt altına alınması gerekmektedir. Bu gereklilik, çalışmanın başından itibaren vurgulanan bağlam merkezli yaklaşımın doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. İleri yaştaki kaynak kişilerin belleğinde yer alan ezgi ve sözel unsurların kaybı, yalnızca bireysel bir hafıza yitimi değil, aynı zamanda tarihsel bir bilgi kaybı anlamına da gelmektedir. Bu nedenle, öncelikle kaynak kişilere yönelik bir yaş sınıflandırmasının yapılması ve saha çalışmalarının bu öncelik doğrultusunda planlanması önem arz etmektedir. İlgili kaynak kişilerin geniş ve bölünmüş zaman dilimleri içerisinde kaydedilmesi, yalnızca şiir ve ezgi bakımından değil; tarihsel anlatılar, gündelik yaşam pratikleri ve diğer folklorik unsurların tespiti ile mevcut bilgilerin sağlamlasının yapılabilmesi açısından da son derece değerli sonuçlar vermeye namzettir.

Böylesi kapsamlı bir yüzey taraması için, tek bir merkezden koordine edilecek; ancak sahada eş zamanlı olarak çalışacak birden fazla ekibin varlığı gereklidir. Bu ekipler tarafından derlenen ürünlerin sistematik biçimde tasnif edilmesi, ezgilerin gerekli görüldüğü durumlarda notaya alınması, sesli ve görüntülü kayıtlarla birlikte fişlenmesi ve nihayetinde kapsamlı bir türkü arşivinin oluşturulması sağlanmalıdır. Bu noktada amaç, yalnızca arşiv oluşturmak değil; ileride yapılacak karşılaştırmalı ve analitik çalışmalar için sağlam bir veri altyapısı kurmaktır. Böyle bir çalışma ekibinde müzik, dil ve halk bilimi alanlarında uzman araştırmacıların birlikte yer alması, elde edilecek verilerin tüm boyutlarıyla ve eksiksiz biçimde kayda geçirilebilmesi açısından elzemdir. Tüm yüzey taraması tamamlandıktan, kaydedilebilecek kültür varlıkları belgelenip doğru bir tasnife tabi tutulduktan sonra, oluşturulacak arşivin dünyanın farklı bölgelerinde çalışan ilgili bilim insanlarının erişimine açık olacak şekilde dijital mecralarda kullanıma sunulması gerekmektedir. Bu sayede Gagavuz müziği ve sözlü kültürü, yerel bir derleme alanı olmaktan çıkarak Türk dünyası, Balkanlar ve daha geniş coğrafyalarla karşılaştırmalı biçimde ele alınabilecek uluslararası bir araştırma zeminine kavuşacaktır.

Bir diğer önemli hususu ise çalgı üzerinden ifade etmek isterim. Gagavuz halk çalgıları içerisinde Kavuş, yaylı bir çalgı olarak Gagavuz halk müziği açısından önemli bir kimlik ve temsil aracı olma potansiyeline sahiptir. Pek çok toplumda kültürel temsiliyet amacıyla ikonlaştırılan unsurlar arasında çalgılar özel bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, Kazak Türkleri için dombra, Kırgız Türkleri için ise komuz, yalnızca birer müzik aracı değil; aynı zamanda kültürel kimliğin görsel ve simgesel taşıyıcıları olarak işlev görmektedir. Söz konusu çalgıların bu konuma ulaşmasında, kesintisiz bir kültürel sürekliliğin yanı sıra, yönetsel yapıların ve kültür politikalarının duyarlılığı belirleyici olmuştur. Bu sayede ilgili çalgılar, günümüze kadar hem temsili düzeyde hem de canlı müziksel pratikler içerisinde varlıklarını sürdürebilmiştir.

Gagavuzların Kavuş çalgısı ise ne yazık ki günümüzde benzer bir temsiliyet alanına sahip değildir. Kavuş'un 20. yüzyılın başlarına kadar düğün ve şenliklerin temel çalgılarından biri olduğu; ancak yüzyıl içerisinde sosyo-kültürel dönüşümlerle birlikte kullanımının giderek azaldığı ve günümüzde büyük ölçüde müzelerle sınırlı kaldığı belirtilmektedir (Deligöz, 2021, ss. 29–30). Kavuş'un tarihsel varlığına ilişkin erken dönem kayıtlar Moşkov ve Çakir'in çalışmalarında yer almakta; çalgının kullanımındaki azalmaya ise Arseven 1947 yılında dikkat çekmektedir (Moşkov, 2004; Çakir, 2007; Bulgar, 2004 akt. Deligöz, 2021). Benzer şekilde Gazimihal, Stamatoglu ve Karanfil'in değerlendirmeleri de Kavuş'un adlandırılması ve kökenine ilişkin tartışmaların literatürde uzun süredir var olduğunu göstermektedir (akt. Deligöz, 2021). Gerçekleştirdiğimiz saha gezileri sırasında, bir kişi dışında Kavuş çalgısını çalan amatör ya da profesyonel herhangi bir icracıya rastlanmamıştır. Bu durumu özellikle vurgulamak gerekir. Kavuş ile doğrudan temas kurabildiğimiz tek örnek, Kıpçak'ta bulunan Liceul Teoretic Baranovski adlı okulda görev yapan İnessa Anghelceva adlı müzik öğretmeninin bireysel çabalarıyla çalgıyı yaşatmaya yönelik girişimleri olmuştur.

Kavuş, Gagavuzlar açısından öncelikli kimlik ikonlarından biri olmaya namzettir. Bu bağlamda Kavuş çalgısının yeniden üretimine yönelik çalışmaların yapılması, metodik ve teknik araştırmalarla

çalgının icra olanaklarının sistematik biçimde ortaya konması ve ardından eğitim yoluyla yaygınlaştırılması, yalnızca Gagavuz müziğine değil genel manada kültürüne de önemli bir katkı sunacaktır.

Bu çalışma, Gagavuz müziğini yalnızca repertuar merkezli bir bakışla ele almak yerine, müziğin üretildiği, aktarıldığı ve yaşatıldığı bağlamları merkeze alan bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Gagavuz örneği, dil, din ve müzik ilişkilerinin tek boyutlu açıklamalarla kavranamayacağını; ev içi müzikalite ve kanon-dışı alanların etnomüzikolojik araştırmalarda vazgeçilmez bir analitik değer taşıdığını göstermektedir. Sonuç olarak, Gagavuz müziği, Türk dünyası, Türkiye ve Balkanlar arasındaki müzikal ilişkileri anlamak için anahtar bir vaka sunmakta; bu alanda yapılacak gelecekteki çalışmalar için hem yöntemsel hem de kuramsal açıdan güçlü bir zemin oluşturmaktadır.

Kaynakça:

1. BOHLMAN, P. V. (1988). *The study of folk music in the modern world*. Indiana University Press.
2. BULGAR, S. (2004). *Veysel Arseven (Vasili Öküzcü) (1919–1977): Biyografisi, makaleleri ve müzik eserleri*. Ankara: TÜRKSOY Yayınları.
3. ÇAKİR, M. (2007). *Gagauzlar: İstoriya, adetler, dil hem din*. Kişinev.
4. Deligöz, A. (2021). Gagauz çalgılarından Kauş. *Yegâh Mûsikî Dergisi*, 4(1), 26–36. <https://doi.org/10.51576/yegah.946398>
5. GAZİMİHAL, M. R. (1958). *Asya ve Anadolu kaynaklarında ıklığı*. Ankara: Ses ve Tel Yayınları.
6. HARRİS, R. (2008). *The making of a musical canon in Chinese Central Asia: The Uyghur Twelve Muqam*. Ashgate.
7. KARANFİL, G. (2010). Gagauzların çalgı adlarına dair bir araştırma. *TURAN-SAM*, 2(8), 71–78.
8. LEVİN, T. C. (1996). *The hundred thousand fools of God: Musical travels in Central Asia (and Queens, New York)*. Indiana University Press.
9. MERRİAM, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.
10. MOŞKOV, V. (2004). *Gagauzi Benderskogo uyezda*. Kişinev.
11. NETTL, B. (2005). *The study of ethnomusicology: Thirty-one issues and concepts* (2nd ed.). University of Illinois Press.
12. STAMATOGLU, G. (2002). *Gagauzların altın kitabı*. Komrat.
13. WEBER, W. (1999). The history of musical canon. In N. Cook & M. Everist (Eds.), *Rethinking music* (pp. 336–355). Oxford University Press.

CZU 766:82

ANALIZA STRUCTURII GRAFICE ȘI A SOLUȚIILOR EDITORIALE ÎN ROMANELE GRAFICE

Vasiliev Nicoleta

Asistent universitar, cercetător științific stagiar

Universitatea Tehnică a

Moldovei,

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: nicoleta.vasiliev@dip.utm.md

orcid id: 0009-0009-3491-6408

Adascalita Lucia

Doctor în studiul artelor și culturologie,

lector universitar, cercetător științific

Universitatea Tehnică a

Moldovei,

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: lucia.adascalita@dip.utm.md

orcid id: 000-003-1010-3380

Abstract. This paper analyzes the graphic structure and editorial solutions specific to the graphic novel, defined as a sophisticated form of visual narrative art intended primarily for a mature audience. The study explores the fundamental elements of page composition, including the typology of panels and the role of white space in delimiting temporal sequentiality. It examines the importance of reading flow, governed by the Z-shaped visual path, and how frame size variation influences narrative rhythm, accelerating or slowing down the pace of the story. The research also investigates the role of typography in the visual ergonomics of comics, emphasizing that text, through varied styles and fonts, functions as an extension of the characters' voices and emotional intensity. The applied part of the paper focuses on a case study of the graphic novel "From Underground to Surface" by Petra Dobruška, Dalesia Cozorici, and Octavian Curoșu, analyzing cinematic layout strategies, the use of handwriting fonts for authenticity, and chromatic symbolism through contrasts between somber tones and yellow accents. In order to highlight the composition of the page, the text-image ratio, the visual rhythm, typography, and style, a comparative analysis was carried out of multiple graphic novels by the artist Octavian Curoșu, originally from the Republic of Moldova. The conclusions reveal that layout is not a simple technical process, but an active narrative mechanism that mediates the relationship between text and image, decisively influencing the reader's cognitive and emotional experience. The research highlights the increased potential for the development of graphic novels in the Republic of Moldova, which lies in the ability of local artists to orchestrate a symbiosis between literature, culture, readers, and comic book creators from beyond the country's borders.

This study was conducted within the framework of the research and innovation project 25.80012.0807.53SE – Valorization and Safeguarding of Comics from the Republic of Moldova (1945–2025) as an Integral Part of the National Cultural Heritage.

Keywords: graphic novel, narrative, composition, color scheme, artist, reader.

Introducere

Banda desenată este o formă complexă de artă vizuală și narativă, care include o succesiune de imagini, amplasate secvențial, însoțite de text. Conform lucrarea Encyclopedie de la bande dessinée, banda desenată este: „este o artă narativă și vizuală care permite, printr-o succesiune de desene însoțite, în general, de un text, să relateze o acțiune a cărei derulare temporală se realizează prin trecerea de la o imagine la alta fără a se întrerupe continuitatea povestirii” [1]. Scriitorul britanic de literatură fantastică și benzi desenate Neil Gaiman descrie această artă drept „o poezie vizuală, plină de emoție și semnificație” [2], evidențiind latura sa efectivă și simbolică.

Dezvoltarea benzii desenate a condus la apariția și dezvoltarea romanului grafic, o formă sofisticată de bandă desenată adesea publicată ca o carte completă. Monica Briciu, redactoră publicitară, definește romanul grafic ca fiind „o formă sofisticată de benzi desenate, adesea publicată ca o carte completă, care abordează teme complexe și profunde. Spre deosebire de benzile desenate clasice, romanele grafice sunt destinate cititorilor maturi și pot include teme filozofice, istorice sau autobiografice” [2]. Exemple de romane grafice – precum *Maus de Art Spiegelman* sau *Persepolis* de Marjane Satrapi – au consolidat ideea că textul și imaginea pot crea împreună experiențe literare dense și emoționale.

Tehnici de machetare și compoziția paginii

Pagina unui roman grafic este organizată în *panouri* (rame, casete, cadre sau vignete) [3, p.18, 6, p. 45] separate de spații goale/albe (caneluri sau gutter). Fiecare panou conține un fragment din subiect sau o scenă succesivă. După cum explică Steve Ellis, artist american specializat pe benzi desenate, panoul „este chenarul care înconjoară un moment sau scenă dintr-o bandă desenată. Conține ilustrații ce avansează acțiunea” [4]. Astfel, cadrele servesc nu doar ca spațiu pentru text și imagini, dar și ca element narativ: trecerea de la un panou la altul controlează viteza cu care cititorul parcurge povestea.

Ordinea naturală de lectură în paginile romanelor grafice/benzilor desenate urmează un traseu în „Z” – zig-zag (fig. 1a), de la stânga spre dreapta pe primul rând, apoi la următorul și tot așa [4, 5, 9, p. 41]. Deși autorii pot apela la alte modele, majoritatea lucrărilor își ghidează cititorii de la stânga sus la dreapta jos, creând un flux vizual clar. Aglomerarea paginii printr-un număr excesiv de cadrane, sau dispunerea lor haotică, stopează fluxul vizual narativ. Acțiunea din pagină trebuie urmărită cu ușurință [5, p. 18]. În plus, autorul prin variațiile dimensiunilor de panouri și cantitatea de dialog, controlează ritmul lecturii (fig. 1 b,c). Panourile mari, încetinesc parcursul lecturii, în timp ce panourile mici o accelerează.

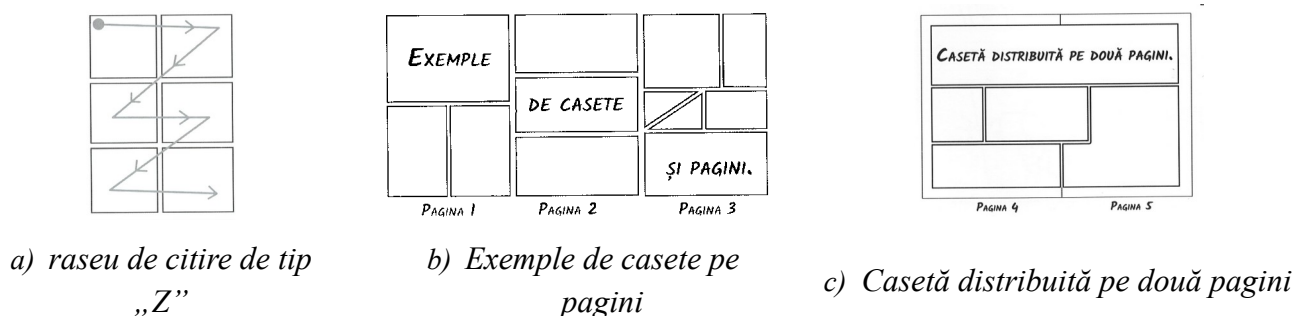


Figura 1. Citirea corectă a paginii de bandă desenată [5, p. 18]

Fiecare bandă desenată are casete (panouri, cadre, vignete) de mărimi și forme diferite, astfel putem identifica mai multe tipuri [6, p. 45, 7, p. 124, 8]:

a) în funcție de tipul cadrului/cadrelor:

- *Cadre regulate* (dreptunghiulare, pătrate, fără suprapuneri) – folosite pentru detalii, apropiere, un sigur personaj, obiecte ș.a.
- *Cadre neregulate* (forme și dimensiuni variate, asimetrice) – folosite pentru a accentua un detaliu sau a se diferenția de alte lucrări.
- *Cadre tăiate pe diagonale* (panouri tăiate sau amplasate sub un unghi) – forma denotă dinamism și acțiune, ramele completează reciproc.
- *Cadre pe toată pagina/pe două pagini* – folosite pentru a evidenția un aspect, a prezenta un fundal, o acțiune, distanțe mari.
- *Cadre pe fundal* – cadre care nu sunt delimitate grafic, ieșind din contur, pentru un efect tridimensional, accent pe acțiune sau personaj.
- *Cadre de tip puzzle* – folosite pentru a crea o compoziție complexă și dinamică. Transmite mișcare rapidă și tensiune.

b) în funcție de poziționarea cadrelor:

- *Cadre suprapuse* – panouri care se acoperă parțial, folosite pentru a arăta acțiunile simultane, sau schimbarea perspectivei. Sugerând trecerea timpului sau conexiunea între evenimente.
- *Cadre încadrate (inset)* – panouri mai mici plasate în interiorul altora mai mari, utilizate pentru a evidenția detaliu, reacții sau obiecte.
- *Cadre pe toată suprafața (splash panel)* – ocupă întreaga pagină, fără spații albe. Sunt folosite pentru a sublinia un moment narativ important, scene extinse, detalii.
- *Cadre pe toată lățimea* – panouri extinse pe întreaga lățime a paginii, folosite pentru a sublinia un moment narativ important, sau de a prezenta scene extinse, elemente suplimentare din natură.

c) în funcție de orientarea cadrelor:

- *Cadre orizontale* – panouri care au lățimea mai mare ca înălțimea.
- *Cadre verticale* – panouri care au înălțimea mai mare ca lățimea.

d) în funcție de scopul narativ și vizual:

- *Cadre de prim-plan (close-up)* – subliniază expresiile faciale, emoțiile și reacțiile personajelor.
- *Cadre panoramice (wide shot)* – oferă o vedere de ansamblu a decorului sau peisajului, stabilește contextul spațial și temerar al acțiunii.
- *Cadre siluetă (silhouette)* – prezintă un contur al obiectelor, personajelor pe un fundal luminos, pentru focalizarea atenției.



Figura 2. Exemplu de cadre [4]: 1 – cadru orizontal; 2 – cadru vertical; 3 – cadru pe fundal; 4 – cadru panoramic; 5 – cadru în prim-plan și de tip încadrat; 1,5 – cadre suprapuse.



Figura 4. Exemplu de folosire a topografierii de mână [11]

Aspecte tipografice ale romanelor grafice

Tipografia reprezintă un element fundamental în construcția benzii desenate și a romanului grafic, având un rol esențial în asigurarea lizibilității, în stabilirea ritmului narativ și în integrarea armonioasă a textului în compoziția vizuală [18]. Scriitorul și creatorul american de benzi desenate Will Eisner subliniază faptul că textul din baloanele de dialog nu trebuie perceput ca un element independent, ci ca parte integrantă a imaginii secvențiale, fiind necesar ca acesta să fie aerisit și clar pentru a nu încărca vizual cadrul [9, pp. 26–27]. În același context, autorul atrage atenția asupra cantității de text utilizate într-un singur balon, recomandând limitarea acestuia pentru a menține dinamica vizuală și cursivitatea lecturii [9, pp. 44, 51].

Figura 4. Exemplu de variații a literei „G” în diferite stilistici, dar cu aceeași dimensiune [12]

Teoreticianul și creatorul de benzi desenate Scott McCloud dezvoltă aceste idei, afirmând că tipografia (lettering-ul) eficientă este „invizibil” ca formă, dar extrem de clar ca mesaj, astfel încât cititorul să poată parcurge narațiunea fără întreruperi cognitive [10, pp. 134–137]. Totodată, evidențiază importanța folosirii fonturilor fără serife, cu forme rotunjite, apropiate de scrisul de mână, deoarece acestea facilitează lectura rapidă și nu concurează cu imaginea pentru atenția cititorului. De asemenea, Scott McCloud indică necesitatea centrării optice a textului în baloane și a păstrării unor margini constante între text și contur, pentru a menține un flux vizual coerent [10, p. 148–149].

Utilizarea caracterelor **aldine** (bold), dar și majuscule, în romanul grafic/banda desenată are rolul de a marca accentul verbal, substituind intonația și volumul vocii din limbajul oral (fig. 3). În lipsa sunetului, accentul este transferat în plan vizual, iar cuvintele evidențiate capătă o încărcătură semantică sporită, indicând emoție, urgență sau importanță narativă. Astfel, literele tipografice aldine sau majuscule funcționează ca un mecanism de ghidare a lecturii și de ierarhizare a informației. Cu toate acestea, accentuarea excesivă sau utilizarea necontrolată a caracterelor evidențiate poate fragmenta fluxul narativ.

Spre deosebire de literele **aldine**, care sugerează intensitate și volum, *italicul* este asociat cu subtilitatea și nuanțarea discursului. Acesta este frecvent utilizat pentru a marca gânduri interioare, ezitări, ironie sau schimbări de registru emoțional. În banda desenată, textul italic semnalează adesea o distanță între discursul exterior și intenția interioară a personajului, funcționând ca un indicator al subiectivității. Prin influențarea ritmului lecturii, textul italic contribuie la modularea temporală a narațiunii, încetinind sau accelerând percepția textului în funcție de context. Astfel, cititorul este ghidat nu doar prin succesiunea cadrelor, ci și printr-o organizare tipografică a sensului.

Fontul utilizat în baloanele de dialog sau în *onomatopee* (fig. 6) devine o extensie vizuală a vocii personajului. Variațiile de font pot sugera diferențe de vârstă, stare emoțională, intensitate sau chiar identitate. De exemplu, un font rigid, angular poate sugera o voce mecanică sau agresivă, în timp ce un font rotunjit poate transmite blândețe sau familiaritate. În cazul onomatopeelor, fontul nu mai este doar un vehicul textual, ci un element grafic autonom. Dimensiunea, forma și textura literelor imită calitatea sunetului: zgomote ascuțite, impacturi puternice, șoapte sau vibrații (fig. 4, fig. 5). Astfel, sunetul este „vizualizat”, iar lectura devine o experiență sinestezică.

Un aspect definitoriu al limbajului benzii desenate este integrarea textului în spațiul imaginii. Textul nu este suprapus arbitrar, ci compune împreună cu desenul o unitate semantică. ***Baloanele de dialog, onomatopeele și textele explicative*** pot interacționa direct cu personajele sau cu decorul, amplificând expresivitatea scenei. Această integrare este influențată de alegerea fontului, de gradul de stilizare și de relația dintre text și elementele vizuale. Un text bine integrat nu distrage atenția de la imagine, ci o completează, consolidând sensul narativ și emotional.

Deși romanul grafic permite o mare libertate expresivă, eficiența narativă depinde de un echilibru atent între sobrietate și exagerare. Utilizarea moderată a efectelor tipografice – aldine/bold, italic, fonturi expresive (typeface de tip display/decorativa) – este esențială pentru menținerea clarității și a coerenței vizuale. În narațiunile mai subtile sau introspective, reducerea efectelor grafice poate accentua realismul și profunzimea emoțională. În concluzie, tipografia în romanul grafic nu este un element decorativ, ci un instrument narativ fundamental. Prin controlul accentului, al ritmului și al expresivității, garniturile evidențiate prin litere aldine, italic și variațiile de font contribuie decisiv la construcția sensului și la experiența de lectură, transformând textul într-un actor vizual de sine stătător.

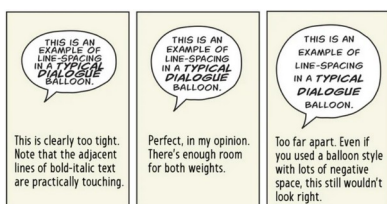


Figura 5. Exemplu de interliniere în bulele



Figura 6. Exemple de onomatopée [10, p 147; 12]

de dialog [12]: a) mică; b) optimală; c) mare.

Studiu de caz

Se analizează romanul grafic „Din subteran la suprafață” realizat de Petra Dobruška, Dalesia Cozorici și Octavian Curoșu, cel care urmărește istoria orașului minier Anina prin ochii unui băiețel. Personajul principal, „Băiețel”, este descris ca „memoria și istoria Aninei” [13]. Coperta romanului grafic prezintă chipul stilizat al acestui personaj în decorul orașului, sugerând legătura sa simbolică cu mediul post-industrial. Tema cărții este imortalizată în elemente grafice precum plantații industriale și ruine ale vechii mine, creând un contrast între natura inocentă a protagonistului și peisajul devastat. Legătura cu realitatea este subliniată de contextul „docu-fiction” al proiectului: proiectul a fost conceput ca „o nuvelă grafică docu-fiction” bazată pe poveștile localnicilor din Anina [13, 14].

Analiza machetării paginilor romanului grafic menționat, desfășurată (tabelul 1) oferă un exemplu elocvent de compoziție cinematică. Panoul superior, cu lățime integrală, prezintă o panoramă a orașului, generând senzația de spațiu deschis și introducând atmosfera generală a narațiunii. Succesiunea cadrelor alternează apoi între prim-planuri ale personajului – care concentrează atenția asupra expresiilor faciale și stărilor interioare – și vederi de ansamblu ale orașului, reflectând procesul de descoperire a unor locuri cu valoare simbolică pentru băiețel. Dispunerea neuniformă a panourilor, dintre care unele estompează limita rândului inferior al paginii, sugerează mișcare și conferă dinamism parcursului vizual. În același timp, toate cadrele respectă ordinea naturală de lectură (din stânga sus spre dreapta jos), facilitând urmărirea fluentă a firului narativ. Panourile de forme și dimensiuni variate accentuează ideea de explorare a spațiului urban: de exemplu, suprapunerea unui panou de mici dimensiuni peste unul mai amplu sugerează deplasarea rapidă a privirii între obiecte sau detalii apropiate. Textul și grafica funcționează într-o relație de complementaritate, dialogurile și indicațiile narative fiind integrate organic în ilustrație.

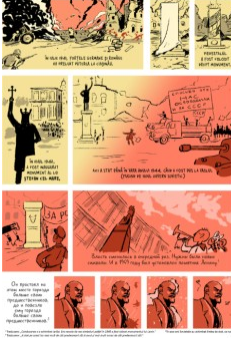
Utilizarea unui font scris de mână contribuie semnificativ la construirea atmosferei poveștii, accentuând caracterul intim și subiectiv al narațiunii; acesta nu doar susține tonalitatea vizuală, ci permite și o redare mai profundă a trăirilor și sentimentelor personajului, apropiind cititorul de experiența sa emoțională.

Un rol esențial îl are și cromatică: paleta cromatică dominată de nuanțe sumbre și reci creează un fundal apăsător, specific mediului urban reprezentat, în timp ce accentul de galben asociat personajului principal captează imediat atenția privitorului. Această intervenție cromatică funcționează ca un contrapunct vizual și simbolic, galbenul devenind un semn al speranței, al vitalității și al posibilității de transformare, chiar și într-un context aparent ostil.

Strategia de machetare urmărește ghidarea intuitivă a cititorului de la un cadru la altul – pe traiectoria în „Z” menționată anterior – fără a perturba coerența povestirii. Astfel, structura grafică din romanul grafic „Din subteran la suprafață”, respectă convențiile romanului grafic contemporan, utilizând dispuneri variate de panouri, efecte vizuale, soluții tipografice expresive și contraste cromatice pentru a sublinia emoția și semnificația evenimentelor narative.

Tabelul 1. Analiza comparativă a benzilor desenate realizate de artistul Octavian Curoșu [15-17]

Criterii de analiză	<i>Din subteran la suprafață</i>	<i>7 veacuri în 100 de ani</i>	<i>Căluțul cocoșat</i>	Alți artiști de benzi desenate din străinătate

				
Tipografia	Tipografia predominant manuală, cu variații subtile de grosime (bold – pentru a scoate în evidență unele mesaje), sugerând caracterul istoric și oralitatea discursului; fontul contribuie la autenticitatea narativă.	Font mixt (<i>manual</i> – pentru textul narativ; <i>digital</i> – pentru traduceri și explicații), mai uniform, cu accente didactice, favorizând lizibilitatea în contexte educaționale.	Font decorativ, adaptat publicului tânăr, cu forme rotunjite și expresive.	Predomină fonturile standardizate sau digitale; lettering-ul manual este utilizat mai ales pentru efecte expresive.
Gamă cromatică	Paletă cromatică restrânsă, dominată de tonuri sumbre (griuri, brunuri, sepia); accentele de culoare (ex. galben) funcționează simbolic.	Culori mai deschise și contrastante, utilizate pentru delimitarea epocilor istorice și claritatea informației.	Gamă cromatică vibrantă, saturată, cu funcție ludică și narativă.	Gama cromatică în banda desenată variază în funcție de autor: monocromia simbolică este reprezentată de Maus (Art Spiegelman), contrastele alb–negru de Persepolis (Marjane Satrapi), iar paletele cromatice temperate caracterizează lucrările istorice ale lui Jacques Tardi, precum

				C'était la guerre des tranchées.
Realizarea cadranelor (panourilor)	Cadrane regulate, predominant dreptunghiulare, cu structură clasică; accent pe claritatea secvențială.	Structură mai rigidă și ordonată, cu panouri echilibrate, susținând narațiunea istorică.	Cadrane regulate, dreptunghiulare, cu variații de dimensiune și număr (3-4 cadrane per pagină), adaptate ritmului poveștii.	Libertate compozițională ridicată; panouri fragmentate sau experimentale, frecvent utilizate pentru efecte simbolice.
Spațierea dintre cadrane	Spațiere moderată, constantă, care asigură un flux narativ coerent și lizibil.	Spațiere clar delimitată, cu rol organizatoric și didactic.	Spațiere moderată, constantă, care asigură un flux narativ coerent și lizibil.	Spațierea este adesea utilizată expresiv (gutter larg pentru pauze narative, îngust pentru ritm accelerat).
Ritm vizual	Ritm controlat, lent-mediu, corespunzător narațiunii istorice și documentare.	Ritm constant, previzibil, orientat spre înțelegere și claritate informațională.	Ritm alert, susținut de culori și compoziție dinamică.	Ritm variabil, adesea fragmentat sau simbolic, în funcție de intenția artistică.
Raport text– imagine	Echilibru între text și imagine; imaginea completează informația istorică.	Textul are rol dominant, imaginea susține și explică.	Imaginea este în prim plan, textul are rol secundar, explicativ.	De regulă, imaginea are rol central, textul fiind minimalist sau simbolic.
Funcția expresivă a stilului	Stil sobru, documentar, cu valențe memoriale și istorice.	Stil informativ și educativ, orientat spre sinteză vizuală.	Stil ludic, expresiv, adaptat publicului tânăr.	În banda desenată pot fi utilizate stiluri autobiografice, politice, documentare, expresive, realiste, simbolice, minimaliste, experimentale sau ludice, în funcție de intenția narativă

				și publicul-țintă.
Public-țintă	Public matur, interesat de istorie și memorie colectivă.	Public larg, educațional (elevi, studenți).	Copii și tineri.	Public adult sau specializat, cititori de benzi desenate de autor.

Concluzii

Structura vizuală a romanului grafic se constituie la intersecția dintre expresia artistică și normele editoriale, presupunând o articulare atentă a elementelor grafice în raport cu intenția narativă. Delimitarea riguroasă a cadrelor, organizarea spațiului paginii și stabilirea unui flux de lectură coerent reprezintă instrumente esențiale prin care autorul și editorul pot gestiona nu doar succesiunea evenimentelor, ci și ritmul cognitiv și emoțional al receptării de către cititor. Machetarea nu are, așadar, un rol pur tehnic, ci devine un mecanism narativ activ, capabil să direcționeze atenția, să creeze pauze semantice și să intensifice sau să tempereze tensiunea discursului vizual. În acest context, romanul grafic se distinge ca formă de expresie complexă, depășind convențiile tradiționale ale benzilor desenate de aventură și deschizând un câmp larg pentru soluții editoriale elaborate și pentru experimente vizuale controlate. Analiza lucrării „Din subteran la suprafață” evidențiază modul în care echilibrul dintre inovația grafică și coerența editorială susține construcția unei narațiuni profunde, în care fiecare decizie de machetare contribuie la claritatea și densitatea sensului transmis. Iar multitudinea de romane grafice elaborate în colaborare cu artiști străini, în stilistici complexe și apropiate de benzile desenate europene, de către artistul Octavian Curoșu originar din Republica Moldova, evidențiază potențialul sporit de dezvoltare cu succes a artei secvențiale și la noi în țară.

Bibliografie:

1. DUMITRAȘCU, Gențiana. Banda desenată. Definiții și începuturi [online]. 11 oct. 2018 [accesat: 21 ian. 2026]. Disponibil: <https://atelier.liternet.ro/articol/19770/Gentiana-Dumitrascu/Banda-desenata-Definitii-si-inceputuri.html>
2. ILUSTROMANIA. *Bandă Desenată* [online]. Disponibil la: <https://www.ilustromania.com/ro/artistic-fields/comic-book#:~:text=,Neil%20Gaiman> [Accesat la: 21 ian. 2026].
3. McCLOUD, Scott. *Să înțelegem benzile desenate: arta invizibilă*. București: Art, 2019. ISBN 978-606-710-549-0. Disponibilă la: https://books.google.com/books/about/S%C4%83_%C3%AEn%C5%A3elegem_benzile_desenate.html?id=EhK2zQEACAAJ [Accesat: 21 ian. 2026].
4. CLIP STUDIO. Pro Artist's Guide to Comic & Manga Layouts, Paneling, Flow [online]. Disponibilă la: <https://www.clipstudio.net/how-to-draw/archives/160963#:~:text=The%20panel%20is%20the%20border,as%20a%20single%20speech%20bubble> [Accesat: 21 ian. 2026].
5. GRAJDEANU, Mihai I. *Cum să fac benzile desenate?! Romanul meu grafic. Caiet de lucru!*. București: MLR 2024.
6. Manița, Manuela. *Cum creezi o bandă desenată*. România, București: HUMANITAS, 2024. ISBN 978-973-50-8423-3
7. Cohn, Neil. „A different kind of cultural frame: An analysis of panels in American comics and Japanese manga.” *Image & Narrative*, vol. 12, nr. 1, 2011, pp. 120–134. Disponibilă la: https://www.researchgate.net/publication/234113260_A_different_kind_of_cultural_frame_An_analysis_of_panels_in_American_comics_and_Japanese_manga [Accesat: 21 ian. 2026].

8. Gudipati, Lalith. *Comic Book Panels 101: Design Captivating Pages & Hook Readers*. Dashtoon, 24 apr. 2024. Disponibil la: <https://dashtoon.com/blog/comic-book-panels/> [Accesat: 21 ian. 2026].
9. EISNER, Will, 1985. *Comics and Sequential Art*. Revised Edition. New York: W. W. Norton & Company. ISBN 0-9614728-1-2. Disponibil la: <https://alphalight.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/07/will-eisner-theory-of-comics-sequential-art.pdf> [Accesat: 23 ian. 2026].
10. McCLOUD, Scott. *Making Comics: Storytelling Secrets of Comics, Manga and Graphic Novels*. New York: Harper. ISBN 978-0-06-078094-4. Disponibil la: https://www.yorku.ca/yamlau/readings/Making_Comics.pdf [Accesat: 23 ian. 2026].
11. WOODMAN-MAYNARD, Katharine. *5 Essential Tips for Better Lettering in Comics* [online]. 16 martie 2025. Disponibil la: <https://woodmanmaynard.substack.com/p/5-essential-tips-for-better-lettering> [accesat 29 ianuarie 2026].
12. PIEKOS, Nate. *Lettering Tips* [online]. Blambot Comic Fonts & Lettering, ©2025. Disponibil la: <https://blambot.com/pages/lettering-tips> [accesat 29 ianuarie 2026].
13. Popa, Laura. „Din subteran la suprafață”: istoria orașului Anina într-o carte de benzi desenate. PressOne, 28 martie 2021. [online]. Disponibil la: <https://pressone.ro/din-subteran-la-suprafata-istoria-orasului-anina-intr-o-carte-de-benzi-desenate> [accesat 30 ianuarie 2026].
14. Dodo Nișă. *Din subteran la suprafață* [online]. Benzi desenate românești, 3 martie 2021. Disponibil la: <https://benzidesenateromanesti.blogspot.com/2021/03/din-subteran-la-suprafata.html> Accesat la: 30 ianuarie 2026.
15. DIN SUBTERAN LA SUPRAFAȚĂ. [online]. Behance. Disponibil la: <https://www.behance.net/gallery/208488343/Din-Subteran-la-Suprafata>. Accesat la: 30 ianuarie 2026.
16. 7 VEACURI ÎN 100 DE ANI [online]. Behance. Disponibil la: <https://www.behance.net/gallery/83548343/7-veacuri-n-100-de-ani> . Accesat la: 30 ianuarie 2026.
17. Căluțul Cocosat. [online]. Behance. Disponibil la: <https://www.behance.net/gallery/109667461/Calutul-Cocosat> Accesat la: 30 ianuarie 2026.
18. CAZAC, Viorica. *Design grafic I-Tipografia*. Note de curs. Chișinău: Tehnica-Info, UTM, 2026. ISBN 978-9975-64-620-8. Disponibil online: https://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/34894/Design-grafic-I-Tipografia-Suport-curs_DS.pdf?sequence=1&isAllowed=y



ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЛЕЗГИНСКОГО РАЗВЛЕКАТЕЛЬНОГО МЕДИАКОНТЕНТА

Алиосманова Арзу

Аспирант

ФГБОУ ВО МГЛУ

Московский государственный лингвистический университет

Россия, Москва

e-mail: arzu.aliosmanova@bk.ru

orcid id: 0009-0001-0203-8008

Abstract. In the context of digital cultural transformation, entertainment media have become key agents in preserving and reinterpreting ethnic identities. Based on an analysis of video clips from Rutube and VKontakte, this study examines the linguacultural evolution of the Lezgin folk song “Perizada,” traditionally associated with wedding rituals. The contemporary version shifts its thematic focus from romantic separation to motherhood, familial care, and childhood innocence. Performer Jamili Zalova deliberately incorporates Azerbaijani lexical items (güzəl, bala) to expand her audience and overcome linguistic barriers across the post-Soviet Caucasus. The visual aesthetic—national costumes, mountain landscapes, and traditional dance—reinforces authenticity, transforming folklore into a vibrant element of pop culture. The study demonstrates that digital media do not erode tradition but revitalize it through linguistic hybridity, emotional resonance, and visual representation. Folklore endures not through preservation, but through creative adaptation aimed at intercultural communication.

Keywords: Lezgin culture, folkloric adaptation, entertainment media, linguacultural transformation, digital transmission

Развлекательные медиа в XXI веке перестали быть просто средством досуга — они превратились в мощные архитектурные платформы для сохранения, трансформации и трансляции этнических культур. В условиях ускоренной урбанизации, миграции и доминирования глобальной поп-культуры, традиционные формы фольклора, особенно в малочисленных этнических общинах, сталкиваются с риском ассимиляции и забвения. В этом контексте особую значимость приобретает исследование того, как современные цифровые медиаплатформы — такие как Rutube и ВКонтакте — становятся не просто каналами распространения, а активными агентами культурной ресурсации. В частности, актуальным объектом анализа является лезгинская народная песня «Перизада», чья эволюция в цифровом пространстве демонстрирует динамику взаимодействия между традицией и современностью, между этнической идентичностью и массовой культурой [4, 2009].

Теоретическую основу исследования составляют концепции фольклора как живой, адаптивной системы, а не застывшего артефакта прошлого. Как подчёркивает Ризаханова (2009), фольклор — это не музейный экспонат, а культурный процесс, в котором устные традиции постоянно пересматриваются, переосмысливаются и встраиваются в новые социальные и технологические контексты. В этом смысле развлекательные медиа выступают не как «разрушители» традиции, а как инструменты культурной трансмиссии, способные воспроизводить фольклорные коды в форматах, понятных и привлекательных для новой аудитории — прежде всего, молодёжи. Здесь проявляется синергия между культурной памятью и медиа-эстетикой, где танцы, ритмы, мелодии и тексты становятся не просто содержанием, а визуально-аудиальными знаками идентичности [2, 2025].

Методологически исследование опирается на качественный контент-анализ видеоматериалов, опубликованных в открытых источниках (каналы на Rutube и ВКонтакте), с фокусом на интерпретации песни «Перизада». Выбор этого артефакта обусловлен его глубокой символичностью: в традиционной версии «Перизада» — это лирическая баллада, исполняемая

на свадьбах, где через образы золотых кос, гор Шалбуз и садов выражается тоска влюблённых, разлучённых расстоянием. Гендерные роли чётко очерчены: джигыл (юноша) и руш (девушка) — фигуры, воплощающие идеалы лезгинской любви, где романтика неразрывно связана с природой и социальной этикой.

Однако в современной медиа-реальности песня претерпевает семантическую и эмоциональную трансформацию. Яркий пример — авторская интерпретация известной лезгинской певицы Д. Заловой, проживающей в Азербайджане, чьи клипы набрали миллионы просмотров. В её версии «Перизада» перестаёт быть песней о любви в разлуке — она становится гимном материнства и семейной нежности. Новые строки, введённые в текст, звучат так:

Лезгинский текст:

Дагъдин синел бала са багъ ава

Тарал алай ич бала аваттани

Перизада бала гъай гуьзел яр.

Перевод:

С гор спускается синее небо к ребёнку,

Раскинъ крылья — внутри ребёнок летает.

Перизада, ребёнок, о, прекрасная дева!

Эта переосмысленная версия не просто меняет тему — она переносит центр тяжести с романтической индивидуальности на коллективную, семейную идентичность, что резонирует с реалиями лезгинских общин, где миграция и урбанизация ослабляют традиционные социальные структуры. Материнство здесь становится не только личным, но и политическим актом сопротивления культурной ассимиляции — сохранение ребёнка как носителя языка и памяти.

Важнейшей особенностью этой адаптации является лингвистический синкретизм. Залова сознательно вводит в лезгинский текст азербайджанские слова: «гузел» (вместо лезг. «иер») и «бала» (вместо лезг. «аял»). Это не случайный «засор» языка, а стратегическое решение, направленное на расширение аудитории. Как отмечает Э.А. Китанина, «смешение „своего“ и „чужого“ в современном тексте, как правило, не механистично, а осознанно и целенаправленно» [1, 2005]. Такой культурный билингвизм позволяет песне «пересекать» этнические границы, не теряя своей аутентичности — она становится мостом между лезгинской и азербайджанской идентичностями, а также между поколениями.

Визуальная составляющая клипов Заловой дополняет текстовую трансформацию. В кадрах — национальные костюмы с вышивкой, горные панорамы Дагестана, танцы в стиле «лезгинка», но в современной хореографической интерпретации. Это создаёт гиперреальность этничности — не «восстановление» традиции, а её эстетизация. Песня превращается в вирусный челлендж, в фолк-микс с электронными битами, в визуальный символ, узнаваемый даже теми, кто не знает лезгинского языка.

Таким образом, результаты исследования демонстрируют, что развлекательные медиа не уничтожают, а реинкарнируют этническую культуру. «Перизада» в её цифровой версии — это не упрощённая копия фольклора, а его новая эпистемологическая форма, способная сохранить смысл в условиях, когда устная традиция уже не может функционировать в прежнем ключе. Платформы вроде Rutube и ВК становятся виртуальными храмами, где фольклор не хранится в стекле, а оживает в ритме лайков, репостов и комментариев.

Это открытие имеет глубокие методологические и практические последствия. Во-первых, оно требует пересмотра традиционных представлений о «аутентичности»: аутентичность теперь — не в сохранении формы, а в сохранении смысла. Во-вторых, оно указывает на новую роль этнических артистов — они становятся не просто исполнителями, а культурными инженерами, которые осознанно «перекодируют» традицию для цифровой эпохи. В-третьих, исследование подтверждает: культура не умирает — она транслируется. И если она найдёт путь в медиа, она найдёт и будущее.

«Перизада» в цифровом пространстве — это метафора всей лезгинской культуры в XXI веке: она не исчезает, она меняет форму, но сохраняет душу. Развлекательные медиа — не враги традиции, а её новые носители, способные превратить устную песню в глобальный звуковой артефакт. В этом процессе ключевую роль играет авторская воля — та, что проявляется в выборе слов, визуальных образов и эмоциональных акцентов. Именно она позволяет фольклору не стать музейной реликвией, а остаться живым, говорящим, поющим, танцующим явлением — в каждом клипе, в каждом лайке, в каждом ребёнке, который впервые услышал «Перизаду» и спел её вслух.

Библиография:

1. КИТАНИНА Э. А. Прагматика иноязычного слова в русском языке: дис. ... докт. филол. наук. – Ростов-на-Дону. – 2005. – 304 с.
2. Лезгинка среди ритмов народов мира [Электронный ресурс]. Московское общество лезгинской культуры. URL: <https://moslezgi.ru/313-lezginka-sredi-ritmov-narodov-mira.html> (дата обращения: 17.11.2025).
3. Лезгинские песни [Электронный ресурс]: сообщество в социальной сети VK. – Режим доступа: https://vk.com/lezgi_mani (дата обращения: 19.11.2025).
4. РИЗАХАНОВА М.Ш. Фольклорные традиции в современной духовной культуре лезгин. Махачкала: ИАЭК, 2009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/folklornye-traditsii-v-sovremennoy-duhovnoy-kulture-lezgin> (дата обращения: 17.11.2025).

УДК 398.8(=512.165):78

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТРАДИЦИИ ГАГАУЗОВ В СФЕРЕ ЭВОЛЮЦИИ КУЛЬТУРНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО НАСЛЕДИЯ

Барбанягра Наталья

Maestru de concert

Заслуженный педагог Гагаузии

Преподаватель фортепиано высшей категории

Комратский государственный университет,

мун. Комрат, Республика Молдова

e-mail: barbaneagranat@gmail.com

orcid id: 0000-0002-9049-7967

Anotation: The Gagauz, as a unique Turkic-speaking Orthodox nation, have preserved a rich musical and folklore heritage, which reflects the synthesis of archaic Turkic forms and Balkan-Slavic influences. The article deals with the main features of the Gagauz musical folklore, its genesis, genre diversity, functions in the socio-cultural environment, as well as changes occurring in the conditions of globalization and cultural transformation. The role of musical folklore in the formation of ethno-cultural identity and preservation of traditions is analyzed

Key words: gagauz, folklore, musical heritage, ethnoculture, tradition, transformation.

Гагаузская этнокультура представляет собой результат непростых этногенетических процессов, в которых сплетаются в оригинальную самобытную систему тюркские, балканские и славянские элементы. Особое место в этой системе занимает музыкальный фольклор, как носитель кодов культурной памяти, ритуальных норм, эстетических форм и исторического опыта. Значение музыкального наследия гагаузов демонстрирует универсальные принципы

функционирования традиционных ценностей в условиях исторической мобильности, языкового изменения и выходит далеко за рамки внутренней этнографии.

Рассмотрим предпосылки формирования гагаузского музыкального фольклора с культурно-исторической точки зрения. Происходило оно под влиянием следующих факторов:

- ❖ тюркская основа, унаследованная от огузских предков (модально-ладовая структура песен, орнаментальная мелодика, ритмическая пластика);
- ❖ православно-христианская обрядность (взаимодействие с болгарами и греками сформировало обрядовую и календарную сферу музыкальной культуры)
- ❖ балкано-славянский культурный ареал (область Балканского полуострова, где исторически проживали и проживают славянские народы: Болгария, Сербия, Хорватия, Словения, Северная Македония, Черногория, Босния и Герцеговина, Румыния и Албания);
- ❖ культурная память о миграции гагаузов (с территории Османской империи на юг Бессарабии).

Миграционный переход способствовал как территориальной, так и музыкальной адаптации. Таким образом, формируется собственный этнокультурный музыкальный код, объединяющий наследие и новые влияния. Гагаузская музыкальная традиция характеризуется широкой жанровой системой и многообразием музыкального фольклора, который включает в себя:

- обрядовые и календарные песни - связаны с жизненными циклами и сельскохозяйственным календарём. Исполняются во время праздников Хедерлез, Рождества и Пасхи, содержат остатки дохристианских аграрных ритуалов. В свадебных песнях музыкальная форма сочетается с речитативами, которые отражают структуру обряда - сватовство, благословение, прощание невесты.
- лирические песни - отличаются богатой мелодикой, широким диапазоном интонаций и эмоциональной насыщенностью. Основные темы - любовь, разлука, тоска по родине. Здесь особенно проявляется влияние балканского мелоса с его характерной любовно-страдальческой лирикой и синкопированным ритмом.
- трудовые песни - сопровождают сельскохозяйственные работы, сбор урожая. Эти песни монотонны и ритмически организованы, что способствует синхронизации физического труда.
- эпические формы (билиги) - редкие, но важные образцы исторических и героических песен, которые повествуют о прошлом гагаузского народа. В них сочетается повествовательность с музыкальной импровизацией. Они являются важным источником коллективной памяти.

Гагаузская народная традиция славится и инструментальной музыкой. Исполняется она на народных инструментах: кавал (флейта), зурна (двойная трость), дарбука (небольшой кубкообразный барабан, широко распространенный на Ближнем Востоке), гобой, балабан (азербайджанский и иранский духовой инструмент с двойной тростью). Инструментальные пьесы часто сопровождают пляски и игры.

Углубленные исследования инструментальной музыки указывают на то, что в процессе культурного диффузионизма появилась целая плеяда композиторов, выходцев из Гагаузии, получивших профессиональное образование в лучших учебных заведениях Республики Молдова и за ее пределами. Рассматривая прошлое и настоящее музыкальной жизни гагаузов, мы понимаем, что стали живыми свидетелями появления в творческой среде интеллигенции талантливых и многогранных гагаузских композиторов М. Колса, Д. Гагауза, И. Филева, И. Челак, М. Ротаря, А. Бюк. Особая мелодика и богатое звучание нашли свое отражение в вокально-хоровом, симфоническом, фортепианном и камерном творчестве этих композиторов.

Достоянием творчества гагаузских композиторов являются:

- яркий симбиоз традиционного гагаузского фольклора и академической музыки;
- новое видение современной академической гагаузской музыки с сохранением фольклорной аутентичности;
- многообразие в метроритмическом соотношении, ладово-гармоническом мышлении и конструировании.

Все это нашло свое воплощение в культурном наследии народа, создав совершенно самобытный стиль. В этом стиле любовь к родной земле, симбиоз традиционной фольклорной и академической музыки, радость настоящего творчества и креативный взгляд в будущее. В настоящее время в партнерстве с Научно-Исследовательским центром Гагаузии им. М. Маруневич реализован проект «Сборник фортепианных и камерных произведений композиторов из Гагаузии». Это своего рода антология гагаузской фортепианной музыки, в которой представлены сочинения как самых молодых дарований, так и заслуженных и опытных профессиональных композиторов, основанных на фольклорных традициях, которыми славится наша земля.

Сегодня гагаузский музыкальный фольклор существует в условиях:

- миграции;
- информационной глобализации;
- урбанизации.

Однако происходят и обратные процессы, а именно - фольклорное возрождение:

- создаются фольклорные ансамбли;
- проводятся фестивали и конкурсы, основанные на традициях народной культуры;
- записываются и архивируются старинные песни;
- издаются сборники, включающие музыкальные произведения композиторов из Гагаузии;
- осваиваются новые формы, стили и направления в музыке, такие как фолк-рок, фолк-джаз, этно-джаз, музыкальные интерпретации в театре и кино.

Гагаузский музыкальный фольклор является фактором культурной идентичности так же, как музыка является не только искусством, но и символом принадлежности. В условиях, когда гагаузы испытывают языковую и культурную ассимиляцию, музыкальный фольклор остаётся опорной точкой идентичности. Песни, передающиеся из поколения в поколение, становятся своеобразным аудиоархивом этноса - носителем памяти, устремлений, эмоций и верований.

Музыка несет в себе духовное начало, выполняя и репрезентативную функцию. На международных фестивалях, конкурсах вокального и инструментального исполнительства исполнители и коллективы из Гагаузии представляют свой народ через фольклор и его переродившиеся формы, формируя позитивный образ малочисленной, но самобытной культуры.

Гагаузский музыкальный фольклор является живым организмом, способным адаптироваться к вызовам времени. Его эволюция - пример устойчивости традиции, её способности к рефлексии и обновлению. Сохранение этого наследия нуждается в поддержке со стороны учебных заведений разного уровня, культурных и исследовательских центров, активного участия научного сообщества с привлечением высокопрофессиональных музыкантов, деятелей культуры и искусства. Только в таком взаимодействии возможна гармония между традицией и современностью.

Библиография:

1. АФАНАСЬЕВ, В. А. *Гагаузы: Историко-этнографический очерк* Кишинёв: Штиинца, 1983.
2. АРНАУТ, И. Н. *Гагаузский фольклор: Песенное наследие*. Комрат: Комратский университет, 2004.
3. ВАСИЛЬЕВА, Л. А. *Музыкальная культура народов Юго-Восточной Европы*. М.: Музыка, 1997.
4. ЖИРКОВ, Л. Н. *Народы и культуры Балкан: Музыкальный фольклор в контексте этногенеза*. СПб.: Наука, 2001.
5. ПОПОВ, А. С. *Традиционная музыка как феномен культурной памяти*. М.: РГГУ, 2011.
6. T. MUTCOGLO, N. BARBANEAGRA «Preservation of folklore traditions in the piano works of Gagauz composers». *Educația artistică în contemporaneitate: realizări, provocări, perspective*. Материалы конференции USARB A.Russo 2023.
7. UNESCO. *Intangible Cultural Heritage Domains: Music and Performing Arts*. Paris: UNESCO Publishing, 2018.

УДК 37.091.3:78.071.2:159.9

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В КЛАССЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ФОРТЕПИАНО В КОЛЛЕДЖЕ

Василькова Майя

Заведующая кафедрой музыкальных дисциплин
преподаватель музыкальных дисциплин
высшая дидактическая степень
ПУ Колледж имени М.Чакира, Комрат, РМ
e-mail: m-vasilkova-78@mail.ru
orcid id: 0009-0002-2960-4986

Abstract: The article examines the influence of psychological factors on the effectiveness of teaching students in the special piano class at a college. Particular attention is paid to issues of motivation, the psychological climate during lessons, stage anxiety, and the individual approach to instruction. Based on the analysis of pedagogical practice and scholarly sources, practical examples are presented that confirm the importance of considering students' psychological characteristics in the process of professional musical training.

Keywords: psychology of learning, special piano class, music pedagogy, motivation, stage anxiety, individual approach.

Современное музыкальное образование ориентировано не только на формирование технических и исполнительских навыков, но и на развитие личности музыканта в целом. В классе специального фортепиано учащийся сталкивается с высокой эмоциональной и интеллектуальной нагрузкой, что делает психологические аспекты обучения особенно значимыми. Практика показывает, что результаты обучения во многом зависят не только от методики преподавания, но и от психологического состояния учащегося, его мотивации и характера взаимодействия с педагогом.

Как отмечает Э. Б. Абдуллин, музыкальная педагогика предполагает единство художественного, интеллектуального и эмоционального развития обучающегося [2, с. 42]. В классе специального фортепиано психологические факторы оказывают непосредственное влияние на успешность обучения, так как исполнительская деятельность тесно связана с эмоциональной сферой личности.

Учащиеся колледжа находятся в периоде активного личностного и профессионального становления. В педагогической практике нередко встречаются ситуации, когда технически способный студент испытывает трудности из-за повышенной тревожности и неуверенности в себе.

Здесь хочется привести пример из практики: учащийся первого курса с хорошими природными данными демонстрировал нестабильные результаты на уроках и экзаменах. Причиной оказалась боязнь ошибки и постоянное ожидание критики. После изменения стиля общения преподавателя — акцента на положительных моментах исполнения и поэтапного разбора сложных фрагментов — студент стал более уверенным, что положительно сказалось на качестве исполнения.

Юношеский возраст характеризуется повышенной эмоциональной чувствительностью и неустойчивостью самооценки. По мнению Л. Л. Бочкарёва, для музыкантов данного возраста типичны страх ошибки и повышенная зависимость от внешней оценки, что напрямую отражается на качестве исполнения [3, с. 57].

Следует также отметить что мотивация является основой успешного обучения. В практике преподавания часто наблюдается снижение интереса к занятиям у учащихся старших курсов, связанное с однообразием репертуара или чрезмерной ориентацией на экзаменационные требования. Однако, общепризнанным является тот факт, что наилучших результатов добивается высоко мотивированный учащийся. Л. С. Выготский подчёркивал, что обучение становится эффективным лишь тогда, когда оно опирается на внутреннюю потребность личности в развитии [4, с. 96].

Очень важно чтобы педагог использовал все возможные методы, приёмы и формы работы для формирования у учащегося стойкой мотивации к обучению игре на музыкальном инструменте в общем, и игре на фортепиано, в частности. Основываясь на собственном опыте работы, можно перечислить следующие факторы, которые способны усилить мотивацию учащегося к обучению:

1. Формирование осознанной цели обучения. Одним из ключевых факторов устойчивой мотивации является наличие у учащегося чётко осознаваемой цели. Учащийся должен понимать, для чего он осваивает конкретное произведение, технический приём или этап работы. Практика показывает, что постановка краткосрочных и достижимых целей (освоение отдельного эпизода, улучшение качества звукоизвлечения, выразительность фразировки) способствует ощущению успеха и поддерживает интерес к занятиям. Педагогическая задача заключается в том, чтобы соотносить учебные требования с реальными возможностями учащегося и перспективами его профессионального роста.

2. Индивидуализация репертуара. Подбор репертуара с учётом личностных, психологических и художественных предпочтений учащегося является важным мотивационным стимулом. Интерес к исполняемому произведению напрямую влияет на качество работы и глубину интерпретации. Включение в учебную программу произведений различных эпох, стилей и характеров, а также сочинений, эмоционально близких учащемуся, повышает его вовлечённость в учебный процесс. При этом педагог сохраняет баланс между художественной ценностью репертуара и образовательными задачами.

3. Создание ситуации успеха. Регулярное переживание положительного результата усиливает внутреннюю мотивацию учащегося. Даже незначительные достижения, зафиксированные и озвученные педагогом, способствуют укреплению уверенности в собственных силах. Особенно важно это для учащихся с неустойчивой самооценкой или повышенной тревожностью. Поддержка, акцент на прогрессе, а не на ошибках, формируют позитивное отношение к занятиям и уменьшают страх неудачи.

4. Поддерживающий стиль педагогического общения Мотивация учащегося во многом зависит от характера взаимодействия с преподавателем. Доверительная, доброжелательная атмосфера на уроке снижает эмоциональное напряжение и повышает эффективность работы. Диалоговая форма работы, обсуждение интерпретационных решений, поощрение

самостоятельных суждений развивают ответственность за результат и усиливают внутреннюю заинтересованность в обучении.

5. Развитие внутренней мотивации через осмысление музыкального образа. Работа над художественным содержанием произведения способствует переходу от внешней мотивации (оценка, экзамен) к внутренней потребности в музыкальном самовыражении. Анализ образного строя, поиск ассоциаций, обсуждение характера и драматургии произведения делают процесс обучения эмоционально насыщенным и значимым для учащегося, что положительно отражается на его учебной активности.

6. Включение концертной и творческой практики. Регулярное участие в концертах, тематических вечерах, открытых уроках повышает значимость учебной деятельности и формирует ощущение профессиональной причастности. Публичные выступления, организованные в психологически комфортных условиях, позволяют учащемуся увидеть практический результат своей работы и укрепляют мотивацию к дальнейшему совершенствованию.

7. Разнообразие форм и методов работы. Однообразие учебного процесса может приводить к снижению интереса к занятиям. Использование различных форм работы — ансамблевая игра, чтение с листа, импровизационные элементы, анализ записей выдающихся исполнителей — делает обучение более динамичным и привлекательным. Разнообразие деятельности активизирует познавательный интерес и предотвращает эмоциональное выгорание учащихся.

8. Формирование навыков саморефлексии. Развитие способности к самооценке и анализу собственной деятельности способствует осознанию личного прогресса и повышает ответственность за результат обучения. Ведение исполнительского дневника, обсуждение трудностей и достижений, совместное планирование работы формируют у учащегося активную позицию в учебном процессе и поддерживают устойчивую мотивацию.

Говоря о включении учащихся в концертную деятельность, нельзя не упомянуть о сценическом волнении. Сценическое волнение является одной из наиболее распространённых проблем учащихся класса специального фортепиано. Отсутствие психологической подготовки к выступлениям часто приводит к снижению качества исполнения на экзаменах и концертах. Проблема сценического волнения широко освещена в трудах музыкальных психологов.

Е. В. Назайкинский указывает, что умеренное волнение может быть творческим стимулом, тогда как чрезмерное — разрушает исполнительскую концентрацию [6, с. 203].

Л. Л. Бочкарёв также отмечает, что «сценическое волнение само по себе не является отрицательным фактором, его деструктивность проявляется лишь при отсутствии психологической готовности исполнителя к выступлению» [3, с. 112].

Одним из эффективных путей снижения уровня сценической тревожности является постепенная адаптация учащихся к публичным выступлениям. Регулярная концертная практика в условиях психологического комфорта позволяет уменьшить эффект новизны и неопределённости, формируя устойчивость к сценическому стрессу.

По мнению Г. М. Когана, «частота выходов на сцену и привычка к исполнению перед слушателями играют решающую роль в воспитании исполнительской уверенности» [5, с. 87]. В этом контексте важную роль играет организация классных концертов, открытых уроков и неформальных выступлений, где внимание акцентируется не на оценке, а на процессе музыкального общения.

Существенное значение имеет и качество предварительной подготовки произведения. Надёжное владение музыкальным текстом, его структурное осмысление и понимание логики формы способствуют формированию чувства контроля в стрессовой ситуации.

Е. В. Назайкинский подчёркивает, что осознанное восприятие музыкальной формы и образного содержания произведения обеспечивает внутреннюю опору исполнителя и снижает уровень тревожности на сцене [6, с. 64]. Работа над опорными моментами текста и целостным

исполнением произведения без остановок позволяет приблизить условия репетиции к реальной концертной ситуации.

Не менее важным фактором является педагогическая установка на характер сценического выступления. Чрезмерная ориентация на безошибочность и внешнюю оценку усиливает страх неудачи и провоцирует эмоциональные зажимы.

В этой связи Л. С. Выготский подчёркивал, что эффективность деятельности возрастает тогда, когда внимание субъекта направлено на содержание и смысл действия, а не на его формальный результат [4, с. 103]. Перенос акцента с опасения ошибки на художественную задачу способствует более свободному и выразительному исполнению.

Особую роль в снижении сценического волнения играет поддерживающая позиция педагога. Доверительные отношения, корректный анализ выступлений и фиксация положительных моментов способствуют формированию позитивного сценического опыта. Постепенно у учащегося вырабатывается уверенность в собственных возможностях и способность к саморегуляции эмоционального состояния, что является важным условием успешной профессиональной деятельности музыканта.

Каждый учащийся обладает индивидуальными психологическими особенностями, которые необходимо учитывать при организации учебного процесса. Гибкость методики, подбор темпа работы и репертуара способствуют более эффективному усвоению материала.

Г. М. Коган подчёркивал, что методика обучения должна учитывать индивидуальные психофизиологические особенности пианиста [5, с. 48]. Универсальные методы без адаптации часто приводят к психологическому напряжению.

В заключение хочется сказать, что психологические факторы играют существенную роль в процессе профессиональной подготовки музыкантов в классе специального фортепиано, оказывая непосредственное влияние на эффективность обучения, качество исполнительской деятельности и формирование личности будущего специалиста. Анализ педагогической практики и научных источников показывает, что мотивация, эмоциональное состояние учащихся, уровень сценического волнения и характер педагогического взаимодействия являются взаимосвязанными компонентами образовательного процесса и требуют целенаправленного педагогического внимания.

Особую значимость данные аспекты приобретают в контексте подготовки специалистов квалификации музыкальный руководитель, профессиональная деятельность которых предполагает не только владение исполнительскими навыками, но и высокий уровень психологической устойчивости, коммуникативной компетентности и способности к управлению эмоциональным состоянием — как собственным, так и участников музыкально-образовательного процесса. Музыкальный руководитель регулярно осуществляет публичную деятельность, выступает перед аудиторией, работает с детьми разного возраста, что делает навыки саморегуляции и эмоциональной стабильности важнейшими профессиональными качествами.

Как подчёркивает Э. Б. Абдуллин, профессиональная подготовка музыканта должна быть направлена на формирование целостной личности, способной к художественному и педагогическому взаимодействию в условиях реальной практики [2, с. 54].

Учёт психологических особенностей учащихся в процессе обучения игре на фортепиано способствует формированию у будущего музыкального руководителя уверенности в собственных возможностях, положительного отношения к сценической деятельности и устойчивой профессиональной мотивации. Работа над снижением сценического волнения, развитие внутренней мотивации и создание поддерживающего психологического климата на занятиях позволяют не только повысить уровень исполнительского мастерства, но и подготовить учащегося к реальным условиям профессиональной практики.

Таким образом, комплексный психолого-педагогический подход в обучении игре на фортепиано является необходимым условием качественной подготовки музыкального руководителя. Он обеспечивает целостное развитие личности специалиста, способного

эффективно реализовывать себя в исполнительской, педагогической и организационно-творческой деятельности. Реализация данного подхода способствует формированию конкурентоспособного, психологически устойчивого и профессионально зрелого музыканта, отвечающего современным требованиям музыкального образования.

Библиография:

1. GAGIM, I. Dicționar de pedagogie muzicală. – Chișinău, Știința, 2004.
2. АБДУЛЛИН Э. Б. Музыкальная педагогика. — М.: Академия, 2018.
3. БОЧКАРЁВ Л. Л. Психология музыкальной деятельности. — М.: Классика-XXI, 2016.
4. ВЫГОТСКИЙ Л. С. Психология искусства. — М.: Искусство, 2019.
5. КОГАН Г. М. О работе пианиста. — М.: Музыка, 2015.
6. НАЗАЙКИНСКИЙ Е. В. Психология музыкального восприятия. — М.: Музыка, 2017.

УДК 37.016: 78.07

Горбачева Нина

доктор педагогических наук, конференциар

Комратский государственный университет

мун. Комрат, Республика Молдова

e-mail: ninagor58@mail.ru

orcid id: 0000-0001-5683-0992

КОРРЕЛЯЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНИКОВ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ»

Abstract: The article reveals correlation and interconnection between musical education and musical teaching processes in the textbooks published in Republic of Moldova (based on the textbook "Musical Education" for 5th grade by Morari M., Zavatin P., publisher "Știința", 2023)

The author pays attention to the way these processes are represented in the informational and methodological mechanisms in the textbook and to their role in the musical development of students..

Keywords: correlation, personality, musical education, musical teaching, musical culture, value, language of music, contents.

Музыкальное воспитание и музыкальное обучение – это два взаимосвязанных процесса, оказывающие музыкально-педагогическое воздействие на личность учащихся в ходе изучения предмета «Музыкальное воспитание». Их корреляция и взаимосвязь достаточно прозрачна: музыкальное обучение является средством музыкального воспитания; от уровня, количества и значимости представления информационного музыкального материала зависит качество реализации методического аспекта музыкального воспитания учащихся. Музыкальные знания и умения способствуют формированию интереса и познанию себя через искусство, развитию уважения к ценностям национальной и мировой культуры, выстраивают творческое отношение к освоению элементов языка музыки. В свою очередь эффективное обучение музыке невозможно без включения воспитательного компонента.

Несмотря на то, что в образовательной практике процессы музыкального обучения и музыкального воспитания часто переплетаются друг с другом, между ними все же существуют понятийно-терминологические разграничения, которые, на наш взгляд, необходимо отметить.

Музыкальное воспитание направлено прежде всего на формирование музыкальной культуры, развитие ценностного отношения учащихся к музыке и искусству в целом, воспитание эмоциональной отзывчивости, потребности в музыкальном общении. Результатом музыкального воспитания являются ценностные отношения, сформированный музыкальный вкус, личностные качества и установки, эмоционально-смысловой опыт восприятия музыкальных произведений и окружающего мира.

Музыкальное обучение ориентировано на информационно-познавательное содержание и способы деятельности по его овладению. В ходе музыкального обучения учащиеся осваивают язык музыки, приобретают базовые музыкальные знания, формируют необходимые умения и навыки слушания и исполнения музыкальных произведений, приобретают технологический опыт анализа музыкальных произведений.

В контексте рассматриваемой проблемы вызывает интерес один из базовых куррикулумных продуктов – учебник «Музыкальное воспитание». Поскольку не представляется возможным в рамках одной статьи провести исследование всех учебников, мы остановились на анализе содержания учебника «Музыкальное воспитание» для 5-го класса – младшего звена гимназического цикла обучения, в котором, по мнению специалистов, процесс музыкального обучения углубляется, а музыкальное воспитание приобретает ценностно-смысловой характер.

Анализ учебника (авторы М. Морарь, П. Заватин; издательство «Știința», 2023) позволяет выявить в его содержании четкую взаимосвязь музыкального воспитания и музыкального обучения. Каждый из модулей учебника (**Музыка в моей жизни. Выразительность музыкального дискурса. Организация музыкальных идей в произведении. Разнообразие музыкальных жанров**) содержит музыкальные сведения, предназначенные для восприятия и усвоения учащимися. Однако воспитательный компонент логически входит составной частью в тематическое содержание каждого модуля. Например, модуль **Музыка в моей жизни**, содержащий сведения о высоте, длительности звука, музыкальной интонации и т.д. открывает тема *Роль музыки в жизни человека*, направленная на развитие ценностного отношения к музыке, позволяющая увидеть и понять красоту музыкальных звуков. В модуле **Выразительность музыкального дискурса**, углубляющем знания учащихся о музыкальном ритме, темпе, тембре, музыкальном образе и т.д., несомненным воспитательным потенциалом обладают тексты *Ритм в жизни и музыке. Знаменитые мелодии в истории музыки*. При чтении текста *Знаменитые мелодии в истории музыки* ученикам предлагается ответить на вопросы: *Чем ценно музыкальное произведение? Чем оно восхищает и завораживает нас? На эти вопросы каждый человек отвечает по-своему, когда он слушает или играет музыку, поёт или импровизирует.*

В каждый модуль включены творческие задания музыкально-педагогического и общекультурного характера, позволяющие учащимся выразить собственное восприятие музыки: *Прокомментируй слова философа Аристотеля: «Музыка выражает сам характер человека». Прокомментируй фразу: «Искусство – это способ общения между людьми» (А. С. Даргомыжский). Подбери цитаты и афоризмы, которыми можно объяснить роль музыки в твоей жизни. Поразмышляй, что бы случилось с жизнью человека, если бы исчезла музыка?*

Рубрики учебника (*Узнай! Прими! Хорошо ещё знать! Бросаю тебе вызов! Исследуй! Прояви креативность! Послушай! Исполните! Спойте, сыграйте!*) ориентируют учителя и учащихся на использование разнообразных методов, приемов, видов и форм деятельности в ходе изучения теоретического материала. Однако в названиях самих рубрик и их компонентах содержится большой и значимый воспитательный ресурс. Так, при изучении музыкальных форм учащимся предлагается задание обучающего характера: *Послушай вторую часть Анданте из Симфонии № 94 «Сюрприз» Йозефа Гайдна. Напой мелодию темы Анданте из Симфонии № 94.* И здесь же в рубрике **Прояви креативность!** содержится задание личностно-творческого характера: *Представь себя музыкантом оркестра и исполни музыкальную тему Анданте из Симфонии № 94 на одном из детских музыкальных*

инструментов. В рубрике **«Примени!»**, направленной на применение знаний на практике, при изучении темы «Музыкальные формы» авторы предлагают нотографический текст песни «Школа снега» современного молдавского композитора Д. Войнован с заданием: *Послушай исполнение песни «Школа снега». Определи музыкальную форму песни. Охарактеризуй выразительность мелодии в соответствии с поэтическим текстом. Кратко опиши идею песни, используя ключевые слова из текста. Выучите и выразительно исполните песню «Школа снега».* Это задание представляет собой единство обучающего и воспитательного компонентов, поскольку требует не только специальных знаний, но и ценностного отношения к тексту, понимание гармонической связи мелодии и слова. А разучивание песни - это не только развитие вокальных навыков, но и развитие коллективизма, эмоциональной отзывчивости, отношения к содержанию текста. С этих же позиций заслуживает внимания памятка для учеников «Как слушать музыку. Критерии успеха», которая включает в себя как специальные умения, так и индивидуально-творческие:

Соблюдаю тишину до, во время и несколько мгновений спустя после звучания музыки.

Следую за музыкой от начала и до конца.

Эмоционально проживаю то, что слушаю.

Исследую выразительность музыкального языка, музыкальный образ.

Аргументирую свои мысли о прослушанной композиции.

Слушание, по мнению авторов, не является пассивным восприятием музыки. Оно включает в себя эмоции, фантазию, жизненный опыт учащихся, сравнение, выявление элементов выразительности, и т.д. Поэтому задание на слушание часто сопровождаются такими видами деятельности, которые формируют у учащихся ценностное отношение к музыкальному произведению, ориентируют на глубокое понимание того или иного музыкального средства как способа выразить мысли и чувства: *Охарактеризуй элементы музыкального языка, которые изображают душевное состояние в музыке хора «Аллилуйя» Георга Фридриха Генделя; Охарактеризуй выразительность мелодии каждого элемента формы рондо из балетной сцены «Дикари» Ж-Ф. Рамо; Послушай арию Папагено, дуэт Папагено и Папагены, хор колокольчиков из оперы «Волшебная флейта» Вольфганга Амадея Моцарта. Охарактеризуй настроение персонажа.*

Даже тексты исключительно информационно-познавательного характера при внимательном прочтении заставляют учащихся задуматься о духовно-нравственных проблемах, раскрываемых с помощью музыкального произведения. Например, знакомясь с информацией об исполнении произведений канон, учащиеся одновременно осознают ценность музыкального произведения XII века: *Произведение „Dona nobis pacem” – это канон на латинский текст, который означает «Даруй нам мир». Это молитва о мире в характере гимна, которая датируется XII веком. Происхождение мелодии неизвестно. Она передавалась из поколения в поколение устным путём и исполнялась не только в церкви, но и на открытом воздухе. Мелодия пьесы „Dona nobis pacem” звучит в характере гимна, тепло и гармонично, и состоит из трёх фрагментов, которые могут исполняться канон в три голоса.* Задание *Выучите и выразительно исполните традиционную еврейскую песню «Шалом»* позволяет ученикам проникнуть в духовный и музыкальный мир еврейского народа.

Воспитательный компонент в музыкальном обучении эффективно реализуется через творческие задания. В учебнике представлены разнообразные творческие задания личностно ориентированного характера, которые позволяют каждому ученику раскрыть свои креативные способности, проявить личностное отношение к музыкальному произведению, музыкальному образу, композитору, исполнителю и т.д. С этой целью авторы привлекают обширный музыкальный материал, предлагают различные формы работы (коллективные, групповые, индивидуальные, парные):

а) *Разработайте и представьте постер: «Известные композиторы и музыкальные исполнители»;*

б) Создайте афишу для популяризации молдавской музыки, опираясь на картинки, приведенные ниже;

в) Разработайте пластические движения с шарфом, выражая музыкальную интонацию «Сонета для клавесина» Е. Доги;

г) Сопоставь изображения слева с последовательностями подходящих длительностей, чтобы создать выразительные ритмы: «шелест листьев», «падающая вода», «стук дятла»;

д) Подготовьте постер по следующим рубрикам:

1. Портрет композитора и краткая информация о его жизни и творчестве.

2. История произведения.

3. Ценность музыкального произведения.

Такой важный компонент музыкального воспитания, как ценностное отношение к музыкальной культуре своего народа и народов других стран реализуется в учебнике посредством знакомства учащихся с музыкальными произведениями и творческими биографиями композиторов, музыкальным фольклором разных народов. В учебнике представлены произведения разных жанров (или фрагменты) таких композиторов, как Ж. Рамо, В. Моцарт, Й. Гайдн, Ф. Шопен, Л. Бетховен, Ж. Бизе, П. Чайковский, А. Прокофьев, Д. Кабалевский, А. Хачатурян и др. (свыше 16 композиторов 17-20-го вв.). Кроме того, для заучивания размещены нотографические тексты песен известных композиторов Молдовы: Е. Доги, К. Руснака, Д. Войнован, Т. Попович, Д. Буздуган, Т. Згуряну и др. Это богатый по своей воспитательной значимости материал, так как формирует у учащихся музыкальную культуру, уважение к культуре собственного народа и других народов, создает основу для межкультурного диалога.

Для более глубокого понимания музыкального образа произведения, чувств и эмоций героя авторы привлекают произведения изобразительного искусства, художественной литературы. Так, при изучении понятия «звуковое событие» на примере пьесы Р. Шумана «Первая утрата», учащиеся обращаются к видеоряду, представленному репродукциями картин Н. Чакветадзе, что позволяет более эмоционально сопереживать герою музыкального произведения, понять, какие музыкальные звуки передают боль утраты.

Таким образом, анализ содержания учебника позволяет сделать вывод о том, что музыкальное обучение и музыкальное воспитание в учебнике находятся в соотношениях гармонического единства: обучение обеспечивает средства, методы, формы, а воспитание определяет смысл и направленность педагогического процесса. Учителю необходимо профессионально использовать потенциал учебника, грамотно определять баланс воспитательных и обучающих задач на уроке музыкального воспитания, создавать для учащихся эмоционально значимые ситуации музыкального общения, подбирать репертуар с богатым содержательным, эмоциональным и воспитательным потенциалом. И самое важное – ориентировать музыкальное обучение и воспитание в большей степени на процесс, а не на результат.

Библиография:

1. МОРАРЬ Марина. БОРШ Александру. Музыкальное воспитание. 2 класс. Гид по внедрению учебника. «Știința», 2018.
2. МОРАРЬ М., ЗАВАТИН П.. Музыкальное воспитание. Учебник для 5 класса. «Știința», 2023.



УДК 94(5+4):821.133.1.09

ВЕЛИКИЙ ШЕЛКОВЫЙ ПУТЬ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ

Дадашева Ирада

доцент, кандидат

филологических наук

Бакинский славянский университет

г.Баку, Азербайджанская Республика

e-mail: iraxanim12@gmail.com

orcid id:0009-0007-1596-5955

Abstract: Communication between people and societies begins with roads. Throughout history, roads passing through different geographic regions have created connections between different peoples. One such route was the "Silk Road," considered the first transcontinental trade and diplomatic route in human history.

Beginning in the 2nd century BCE, the movement of trade caravans from China to the West led to the establishment of foreign trade links, and Chinese goods, especially Chinese silk, found their way to international markets. Because silk was China's main export, this route became known as the "Silk Road."

Today, the Great Silk Road is seen as a symbol of the globalization of the ancient world.

Modern initiatives, such as China's "One Belt, One Road" project, seek to revive its economic and cultural significance.

Keywords: communication, connection, silk, society, history, region, export, globalization, modern, movement.

Коммуникация между людьми и обществами начинается с дорог. На протяжении всей истории дороги, проходящие через разные географические регионы, создавали связи между различными народами. Одной из таких дорог был «Великий Шелковый путь», который считается первым трансконтинентальным торговым и дипломатическим маршрутом в истории человечества.

Начиная со II века до н.э., движение торговых караванов из Китая на Запад привело к установлению внешнеторговых связей, и китайские товары, особенно китайский шелк, нашли свой путь на международные рынки. Поскольку основным экспортным товаром из Китая был шелк, этот путь стали называть «Шелковым путем».

Современные инициативы, такие как китайский проект «Один пояс — один путь», стремятся возродить его экономическое и культурное значение. (2, Caliber.az)

Великий шелковый путь — это древняя сеть торговых маршрутов, соединявших Восточную Азию с Европой и Ближним Востоком, сыгравшая ключевую роль в развитии мировой торговли, культурного обмена и дипломатии.

Происхождение и развитие Великого шелкового пути начинает формироваться ко II веку до н.э. при династии Хань в Китае. Официально он был учрежден около 130 года до н.э. ⁽¹⁾.

Следует отметить, что термин «Шелковый путь» был впервые употреблен немецким ученым Фердинандом фон Рихтгофеном только в XIX веке (1877 год). после путешествия по Китаю в 1868–1872 годах. (5, Wikipedia)

Маршрут Великого шелкового пути начинался в китайском городе Сиань, проходил через Центральную Азию, Иран, Ближний Восток и доходил до Средиземного моря. Он включал северные и южные ветви, проходившие через Памир, Фергану, Бактрию и Парфию⁽²⁾.

Основной товар, который перевозили — китайский шелк, отсюда и название.

Помимо шелка, караваны Шелкового пути доставляли и другие товары:

Это - посуда, в частности высококачественный китайский фарфор, славившийся своей тонкостью и изяществом; чай - поставлялся в основном из Китая, который и по сей день является мировым лидером по экспорту чая; бумага – одно из наиболее важных китайских изобретений; специи - доставлялись на Запад в основном из Индии; ювелирные изделия, включая драгоценные металлы и камни, в том числе нефрит; животные, в особенности верблюды и породистые лошади; ковры - хивинские и бухарские ковры славились наряду с персидскими; фрукты и ягоды - в Европе ценились среднеазиатский виноград, арбузы; индийская и китайская парфюмерия и благовония. (8,W.histrf.ru)

По Шелковому пути распространялись не только товары, но и множество болезней. Существует теория, что известная эпидемия чумы в XIV веке, унесшая жизни около половины населения Европы, была вызвана грызунами, которые путешествовали с караванами по Великому Шелковому пути.

История литературы о Великом Шелковом пути восходит к Средневековью, когда путешественники писали путевые заметки о своих приключениях, а также описывали встречавшиеся на их пути страны, народы и культуры. Самым известным из них считается европейский купец и путешественник Марко Поло (1254–1324). Его поездка в Китай затянулась почти на 25 лет, и нашла отражение в «Книге о разнообразии мира». (7,296). Именно с Марко Поло началась романтизация Великого Шелкового пути. Его книга была настолько популярна в Европе, что даже повлияла на течение мировой истории – считается, что именно после ее прочтения Христофор Колумб решил найти морской путь в Индию через Атлантический океан. (6,192)

Другим знаменитым путешественником по Шелковому пути является Фердинанд Рихтгофен. Его фундаментальная работа «Китай» (в которой впервые был предложен термин Шелковый путь) содержит 5 томов, издававшихся с 1877 по 1911 года.

Одним из современных исследователей Шелкового пути является французский журналист Бернар Оливье (Bernard Ollivier), отразивший свои впечатления от пешей прогулки на тысячи километров в серии книг на английском языке: *Out of Istanbul* (2019), *Walking to Samargand* (2020), *Winds of the Steppe* (2020), *Back to Istanbul* (2023).

Искусство Шелкового пути, вобрало в себя элементы культуры многих стран и народов,

Великий Шелковый путь имел большое экономическое значение: путь стал основой для международной торговли между Востоком и Западом.

- Культурное: способствовал распространению буддизма, ислама, христианства, а также научных знаний, искусства и технологий.

- Дипломатическое: использовался для установления политических и культурных связей между империями.

Османская империя, обладавшая обширной политической географией и экономической торговой сетью с XIV века, также сыграла значительную роль в развитии Великого Шелкового пути. К XV веку, с развитием морских торговых путей и падением Византии, значение Шелкового пути снизилось. В 1453 году Османская империя перекрыла доступ к восточным товарам, что подтолкнуло европейцев к поиску морского пути в Индию и Китай⁽¹⁾.

Политические и экономические изменения, произошедшие в странах вдоль «Великого Шелкового пути» в последующий период, особенно открытие прямого морского пути из Европы в Индию в 1498 году, привели к определенному изменению направления мировых торговых путей. Открытие морского пути привело к ослаблению сухопутных путей, соединяющих западный мир с Дальним Востоком.

На современном этапе Великий шелковый путь проходит через территорию Azerbaijan. Страна играет ключевую роль в проекте «Один пояс — один путь» и является важным транзитным узлом между Востоком и Западом. Географическое положение Azerbaijan расположенного на перекрестке Европы и Азии, на западном берегу

Каспийского моря, делает его естественным мостом между Китаем, Центральной Азией и Европой⁽¹⁾.

Баку-Тбилиси-Карс — железнодорожная линия, соединяющая Азербайджан с Турцией и далее с Европой является удобной транспортной инфраструктурой. Морской порт Алят — крупнейший порт на Каспии, через который проходят грузы из Китая и Центральной Азии в Европу. Автомагистрали и логистические центры — активно развиваются для обеспечения бесперебойного транзита. Азербайджан также участвует в создании цифрового коридора, прокладывая оптоволоконные кабели через Каспийское море для улучшения телекоммуникационной связности между Востоком и Европой⁽²⁾.

Политическая поддержка Азербайджану, который активно участвует в международных форумах и инициативах, направленных на развитие Евразийского транспортного коридора, укрепляет свою роль как логистического хаба⁽¹⁾.

Участие Азербайджана в современном Шёлковом пути способствует увеличению инвестиций в инфраструктуру, росту транзитных доходов, укреплению политических и экономических связей с Китаем, Турцией, ЕС и странами Центральной Азии. (1,газета)

Отсюда вывод: Азербайджан не только является частью современного Шёлкового пути, но и активно формирует его будущее, инвестируя в транспортные и цифровые коридоры. (3,Media)

Даже в современную эпоху «Великий Шелковый путь» остается одним из важнейших вопросов, актуальных и находящихся в центре внимания. Первые шаги к восстановлению «Великого Шелкового пути» были предприняты еще в 1991 году, а практическая работа в этой области началась в 1993 году, и в мае того же года в этом направлении была принята программа «Европа-Кавказ-Азия — Транскавказский транспортный коридор». 7-8 сентября 1998 года по инициативе Национального лидера Гейдара Алиева в Баку состоялась международная конференция «Великий Шелковый путь». В конференции приняли участие делегации из 32 стран и 13 международных организаций, обсуждались вопросы и перспективы евро-азиатского транспортного коридора. (4,media)

Великий Шелковый путь имел беспрецедентное в истории значение, его влияние ощущается и по сей день. В XX веке мировое сообщество признало большую историческую ценность Шелкового пути, что проявилось в ряде принятых мер:

В 1988 году была основана программа ЮНЕСКО «Великий Шелковый путь»;

Десятки памятников на территории Великого Шелкового пути входят в список объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО;

Реализуется ряд проектов по восстановлению Шелкового пути, в числе которых инициатива Китая «Один пояс, один путь», а также проект «Морской Шелковый путь XXI века». (3,пресса)

Сегодня наследие Великого шёлкового пути рассматривается как символ глобализации древнего мира.

Библиография:

1. AĞALARLI M., Böyük ipək yolu. “525-ci qəzet” 2025
2. Caliber.az: Азербайджан строит цифровой Шёлковый путь

3. Müslümqızı S. “Хотя Великий Шелковый Путь начинается в прошлом, это путь в будущее.” – Media 2025
4. Reporter Азербайджан - в центре евразийского торгового коридора
5. Великий шёлковый путь. Wikipedia
6. ДРЕЖ Ж.-П. Марко Поло и Шёлковый путь = Marco Polo et La Route de La Soie / Жан-Пьер Дреж / Пер. с фр. И. Бородычевой. — М.: АСТ; Астрель, 2006. — 192 с. — (История. Открытие)
7. НЕЧАЕВ С. Ю. Марко Поло / Ред. И. И. Никифорова. — М.: Молодая гвардия, 2013. — 296 с., ил. — (Жизнь замечательных людей — Малая серия). — ISBN 978-5-2350-3601-7.
8. Энциклопедия всемирной истории. Internetressours a) World History Encyclopedia.
9. b) W.hirsrf.ru.

УДК 373.6:788.91

ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ И СТАНДАРТЫ АНСАМБЛЕВОЙ ИГРЫ НА ГАЙДЕ В ДМШ

Илья Драганов

II дидактическая степень

Преподаватель музыкальных дисциплин

Детской музыкальной школы им. А. Валькова, м. Комрат

Комрат, Республика Молдова

e-mail: ilia.dr1994@gmail.com

orcid id: 0009-0000-1939-9021

Abstract: The article analyzes the formation process of a professional gaida performance school within the Children's Music School system in the municipality of Comrat. The author examines the gaida as an academic instrument possessing advanced technical capabilities. The specifics of the scale and the unique chromatic mechanism enabled by the "marmorka" hole are described. Drawing on professional pedagogical experience, the article outlines methodological standards for teaching children, including the use of standard musical notation and focused work on intonation and metro-rhythm. Particular attention is paid to ensemble playing standards and the technological equipment of the educational process (carbon reeds, synthetic materials).

Keywords: Gaida, Children's Music School, Gagauzia, Comrat, music pedagogy, ensemble playing, teaching methods.

В современной музыкальной культуре Гагаузии происходит важный процесс систематизации обучения на народных инструментах. Гайда, являющаяся одним из символов балканской инструментальной традиции, сегодня активно интегрируется в учебный план Детской музыкальной школы города Комрат.

Важно отметить, что с точки зрения музыкальной инструментологии и исполнительства, гайда уже давно утвердилась как профессиональный инструмент. Опыт музыкальных училищ и академий Болгарии (Котел, Пловдив) с середины XX века демонстрирует, что гайда пригодна для исполнения сложнейших партитур.

Цель данной статьи — описать формирование современной исполнительской школы в Гагаузии, которая внедряет высокие профессиональные стандарты в звено начального музыкального образования (ДМШ), и определить ключевые принципы обучения.

Инструментальная традиция игры на гайде в Буджаке имеет глубокие исторические корни. Этнографические исследования начала XX века, в частности труды В. А. Мошкова

(«Гагаузы Бендерского уезда»), фиксируют наличие гайды как активного элемента народной культуры того времени. [6, С. 75-76]

Однако в течение XX века в Гагаузии произошел разрыв в передаче этой традиции, и инструмент практически исчез из широкого обихода, уступив место гармонии и духовым оркестрам.

В то же время, в соседней Болгарии процесс развития гайды пошел по пути профессионализации. Уже в 1970-х годах открылись специализированные музыкальные училища (Котел, Широка-Лыка), где гайда преподавалась как академическая дисциплина.

Современное возрождение гайды в Гагаузии и внедрение её в ДМШ опирается именно на этот дуализм: мы восстанавливаем утраченный региональный символ, используя при этом проверенную десятилетиями академическую методику болгарской школы. Это позволяет избежать этапа "любительского возрождения" и сразу задать высокую планку профессионального образования.

В основе формирующейся школы лежит глубокое понимание акустической природы инструмента. Учебный процесс в ДМШ строится на академических принципах, аналогичных обучению на классических духовых инструментах.

В методике преподавания мы опираемся на точные конструктивные особенности гайды:

- **Диапазон:** Звукоряд инструмента охватывает интервал **ноны** (октава плюс один тон). Этот диапазон, хоть и кажется ограниченным по сравнению с кларнетом, полностью удовлетворяет требованиям сложного фольклорного и авторского репертуара.
- **Хроматизм через «мраморку»:** Гайда является полноценным хроматическим инструментом. Принципиальным отличием является способ извлечения полутонов. Хроматизм достигается благодаря наличию и виртуозному использованию отверстия «мраморки», расположенного в верхней части гайдуницы. [10, С.13]

Работа указательным пальцем левой руки с мраморкой позволяет заполнить интервал ноны хроматическими полутонами. В классе ДМШ работа над этой техникой начинается на ранних этапах, что позволяет ученикам исполнять чистые хроматические интервалы.

В отличие от любительской практики, в ДМШ исключены методы обучения "на слух". Ученик-гайдист получает фундаментальное музыкальное образование:

- Он свободно читает ноты с листа.
- Владеет музыкальной терминологией.
- Понимает теоретическую структуру произведения. Это уравнивает образовательный процесс и позволяет гайдистам говорить на одном языке с музыкантами других специальностей.

Специфика работы с детьми (возраст 7–11 лет) диктует жесткие требования к качеству и стабильности инструментария. Современная школа опирается на технологически усовершенствованные инструменты.

Для эффективного обучения в ДМШ критически важна стабильность строя. Традиционные тростниковые трости, зависящие от влажности, создавали сложности для начинающих. Внедрение **карбоновых тростей** стало стандартом современной школы. Карбон обеспечивает:

- Абсолютную стабильность строя в любых климатических условиях.
- Легкость звукоизвлечения, что важно для детского дыхательного аппарата.
- Формирование правильного звуковысотного слуха у ребенка, который слышит эталонный тон без искажений.

Использование синтетических мехов (вместо кожаных) решает вопросы гигиены и обслуживания. Такой инструмент всегда герметичен и требует минимального ухода, позволяя ученику концентрироваться исключительно на музыке.

Образовательная программа в ДМШ адаптирована с учетом психофизиологических особенностей детей младшего школьного возраста.

Гайда требует от исполнителя сложной координации. Особое внимание в методике уделяется независимости указательного пальца левой руки, управляющего марморкой. Ученик должен научиться комбинировать работу основных пальцев (диатоническая основа в пределах ноты) с микро-движениями указательного пальца (хроматизм). Беглость пальцев и четкость исполнения мелизматике (форшлагов, мордентов, трелей) составляет основу стилистики народной музыки. [7, С. 11-12]

Важнейшей частью программы является освоение сложных асимметричных размеров (5/16, 7/16, 9/16, 11/16), характерных для регионального фольклора. Благодаря нотной грамоте, дети анализируют эти ритмы математически, учатся считать сложные такты и ощущать внутреннюю пульсацию. Это развивает уникальное чувство ритма, позволяющее исполнять виртуозные танцевальные мелодии с высокой точностью.

Одной из центральных задач при создании школы в ДМШ является систематизация учебного репертуара. Поскольку гайда обладает полным хроматическим звукорядом в пределах ноты, репертуарная политика строится на сочетании аутентичного фольклора и адаптированных академических произведений.

Учебный план включает несколько направлений:

- **Мелодические наигрыши и песенные формы:** На начальном этапе используются простые песенные мелодии в размерах 2/4 и 4/4. Основная цель здесь — работа над плавностью звука и чистотой интонирования основных ступеней лада.
- **Танцевальный фольклор балканского региона:** Это ядро репертуара. Изучение таких жанров, как «Хоро», «Ръченица», «Кадынжа», «Карши авасы» позволяет отрабатывать специфическую штриховую технику. Важно, что благодаря нотной записи, ученик разбирает эти произведения не «на слух», а аналитически, понимая структуру фразировки.
- **Адаптированные этюды:** Для развития беглости пальцев и техники владения инструментом в учебный процесс вводятся этюды, подходящие под диапазон ноты. [11, С. 3-4]

В классе гайды репертуар подбирается так, чтобы ученик постепенно осваивал национальный орнамент. Мелизматика (форшлаг, морденты) не рассматривается как произвольное украшение. Каждое техническое украшение фиксируется в нотах и отрабатывается как строгий исполнительский прием. Это позволяет добиться стилиевой достоверности исполнения гагаузской и болгарской музыки, сохраняя при этом академическую дисциплину. Таким образом, репертуар становится не просто набором пьес, а инструментом последовательного технического развития музыканта.

Одной из целей обучения в ДМШ является подготовка учащихся к коллективному музицированию. Современный стандарт предполагает интеграцию гайды в профессиональные оркестры и ансамбли.

В современном ансамбле гайда занимает позицию **ведущего мелодического голоса**. Благодаря яркому тембру и технической подвижности, инструмент способен исполнять сольные партии, дублировать скрипки или кларнеты в tutti. Учащийся ДМШ готовится к тому, чтобы быть солистом, чья партия должна звучать отчетливо, ярко и технически безупречно.

Игра в ансамбле с темперированными инструментами (аккордеон, фортепиано) предъявляет высочайшие требования к строю. Стандарт современной школы — это умение гайдиста идеально подстраиваться под общий строй оркестра. Использование карбоновых тростей и развитие мелодического слуха позволяют учащимся добиваться чистого унисона с оркестром.

Формирование современной исполнительской школы игры на гайде в ДМШ муниципия Комрат — это процесс внедрения высоких профессиональных стандартов в начальное звено образования. Использование стандартной нотной записи, раскрытие хроматических возможностей инструмента (через технику марморки в диапазоне ноты) и применение современных технологий превращают гайду в полноценную академическую специальность.



Учащиеся ДМШ получают качественную базу, позволяющую им исполнять сложный репертуар и уверенно чувствовать себя в составе профессиональных ансамблей. Это обеспечивает не только сохранение традиции, но и ее развитие на новом, высоком исполнительском уровне.

Библиография:

1. ВАСИЛЕВ М., Етюди за кавал и гайда, «Музика», София, 1984.
2. ГЕОРГИЕВ И., Пътуване из традициите на гайдата в Европа, Годишник на АМТИИ, 2012.
3. ДЕНЧЕВА Я., Автентични мелодии за народни инструменти, «Музика», София, 1988.
4. КИРОВ Т., Автентични мелодии за народни инструменти, «Музика», София, 1988.
5. КУТЕВ Ф., Пиеси за оркестър от народни инструменти, «Музика», София, 1976.
6. МОШКОВ В. А., серия статей Гагаузы Бендерского уезда, журнал «Этнографическое обозрение», 1900, №1.
7. ПРАШАНОВ Т., Ръководство за свирене на гайда, «Наука и Изкуство», София, 1966.
8. РОЗАНОВ С., Основы методики преподавания и игры на духовых инструментах, Москва, 1935-1938.
9. РУШИКА К., Şen olun, Комрат, 2005
10. СТОЯНОВА М., Самоучител по гайда, «АМТИИ», Пловдив, 1995.
11. СТОЯНОВА М., Технически упражнения за гайда, «Музика», София, 1990.
12. ATANASOV V., The bulgarian Gaida (Bagpipe), USA, 2002.

УДК 377.112.031

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ КОЛЛЕДЖА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА (на примере деятельности Колледжа им. М. Чакира, г. Комрат)

Ильева Полина

Преподаватель музыкальных дисциплин,

Высшая дидактическая степень

e-mail: polinail523@gmail.com

orcid id: 0000-0001-9073-4005

Терзи Вероника

Преподаватель музыкальных дисциплин,

Высшая дидактическая степень

Колледж им. Михаила Чакира, Комрат

e-mail: terziveronika79@gmail.com

orcid id: 0000-0001-9029-2315

Abstract The article examines the role of college educational activities as a significant resource for the personal development of students and the professional growth of the teaching staff. Using the example of the activity of M. Çakir College (Comrat), the study analyzes a system of extracurricular and interdisciplinary activities aimed at developing professional identity, social and communicative competencies of students. Special attention is paid to interdepartmental cooperation, practice-oriented forms of work, career guidance, and cultural and educational activities. It is substantiated that educational activities constitute an integral component of a holistic educational environment and

serve as an effective tool for the development of the teaching staff and the management of an educational institution.

Keywords: educational activities, extracurricular activities, vocational education, personal development, professional identity, teaching staff, interdepartmental cooperation, educational environment.

Современная система профессионального образования ориентирована не только на передачу предметных знаний, но и на формирование у обучающихся комплекса универсальных, профессиональных и социальных компетенций, необходимых для успешной профессиональной и общественной реализации. Сегодня от выпускника колледжа ожидаются развитые коммуникативные навыки, способность к командной работе, инициативность, ответственность, готовность к принятию решений и адаптации к изменяющимся условиям профессиональной среды. Существенную роль при этом играет формирование профессиональной идентичности и социальной ответственности будущего специалиста [2].

В этих условиях образовательные мероприятия, которые проводятся в колледже, перестают рассматриваться как второстепенное или исключительно воспитательное направление работы. Они всё чаще выступают как значимый элемент целостной образовательной среды, дополняющий учебный процесс и создающий условия для практического применения знаний, развития творческого потенциала учащихся и формирования их личностных качеств. Внеклассные и междисциплинарные мероприятия становятся важным инструментом профессионального становления учащихся и повышения их мотивации к обучению [1].

Цель данной статьи — проанализировать, каким образом система образовательных мероприятий колледжа способствует развитию личности и профессиональных навыков учащихся, а также каким образом участие педагогов в организации и проведении данных мероприятий влияет на рост педагогического потенциала коллектива, расширяя профессиональные роли преподавателей и обогащая их методический и управленческий опыт.

В деятельности колледжа образовательные мероприятия рассматриваются как системный компонент образовательной среды, органично связанный с учебным процессом и стратегическими задачами подготовки специалистов. Их планирование осуществляется на основе принципа системности и включается в общий план работы отделений, кафедр и всех структурных подразделений, что позволяет выстроить логическую связь между аудиторным обучением, внеаудиторной деятельностью и практико-ориентированной подготовкой обучающихся [1].

Анализ плана образовательных мероприятий Колледжа имени М. Чакира свидетельствует о системном и многоуровневом подходе к организации внеаудиторной деятельности. Мероприятия реализуются на протяжении всего учебного года и охватывают профессиональное, культурное, воспитательное и профориентационное направления, что позволяет говорить о целостном характере образовательной среды колледжа.

Общеколледжные мероприятия выступают важным средством личностного развития обучающихся, создавая условия для осмысления ими своей роли в образовательном и профессиональном пространстве. Участие в различного рода образовательных мероприятиях способствуют формированию профессиональной идентичности, где происходит объединение усилий обучающихся и педагогов вокруг общих профессиональных и культурных ценностей [2].

Важной особенностью организации мероприятий является межкафедральное взаимодействие, которое позволяет объединить усилия преподавателей различных дисциплин и специальностей. Совместная работа над подготовкой и проведением образовательных, культурных и профессионально ориентированных мероприятий способствует формированию

единого педагогического пространства, обмену опытом и внедрению междисциплинарных подходов.

Показательным примером межкафедрального взаимодействия является конкурс «Лучший в профессии» для педагогических специальностей, реализуемый в сотрудничестве кафедры Музыкальных дисциплин и кафедры Педагогики, психологии и частных методик. Данный конкурс представляет собой интегрированную образовательную форму, в которой сочетаются элементы профессиональной подготовки, педагогического анализа, психологического осмысления деятельности учителя и художественно-творческого самовыражения.

Кафедра Педагогики, психологии и частных методик обеспечивает содержательное наполнение конкурсных заданий, ориентированных на демонстрацию профессиональных компетенций будущего учителя: проведение фрагментов уроков, решение педагогических ситуаций, теоретический марафон, публичную рефлексию профессиональной позиции. В свою очередь, кафедра Музыкальных дисциплин вносит значимый вклад в создание художественно-эмоциональной среды конкурса, формируя культурно-эстетический контекст мероприятия через музыкальное сопровождение, концертные номера и сценическую организацию.

Такое взаимодействие позволяет рассматривать конкурс не только как форму профессионального соревнования, но и как образовательное событие, способствующее формированию целостного профессионального образа будущего педагога, развитию его коммуникативных, рефлексивных и творческих способностей, а также укреплению междисциплинарных связей внутри педагогического коллектива.

Важным направлением работы колледжа выступает профориентационная деятельность, реализуемая через программу «Караван профессий» и проведение Дня открытых дверей, в рамках которой преподаватели и учащиеся выпускных курсов выезжают в лицеи региона. Эти формы работы способствуют расширению образовательного пространства колледжа, формированию позитивного имиджа учреждения и осознанному профессиональному самоопределению будущих абитуриентов. В ходе встреч проводится агитационно-просветительская работа. Преподаватели выступают в роли экспертов и носителей профессионального опыта, обеспечивая достоверность и содержательность представляемой информации, тогда как учащиеся выполняют функцию медиаторов между образовательной организацией и потенциальными абитуриентами, транслируя личный опыт обучения и профессионального становления.

Значимую роль в развитии профессиональных компетенций учащихся играют мероприятия практико-ориентированного характера, направленные на моделирование реальных профессиональных ситуаций и активное включение обучающихся в процесс принятия решений. Так, например, деловые игры (КВН «Вокруг света», «Командный менеджмент: искусство управления») способствуют развитию навыков стратегического мышления, распределения ролей в команде, ответственности за принятые решения и достижения коллективного результата. Квесты и викторины практической направленности активизируют познавательную деятельность учащихся, развивают умение работать в условиях ограниченного времени, принимать оперативные решения и эффективно взаимодействовать в группе.

Особое значение имеют встречи выпускных групп с представителями профессий и работодателями в формате круглых столов, посвящённых современным вызовам и перспективам профессии: («Дегустация профессии: вызовы и практики», «Карьера в сфере туризма», «Современные вызовы и перспективы педагогической профессии»).

Участие преподавателей, выпускников и приглашённых специалистов в обсуждении актуальных проблем способствует формированию профессиональной идентичности,

развитию критического мышления и осмыслению социальной значимости будущей профессии. В ходе интерактивной беседы учащиеся получают возможность соотнести требования рынка труда с собственными профессиональными установками, а также осознать значимость гибких навыков — коммуникации, ответственности и инициативности.

Тематические недели, организованные кафедрами, создают условия для творческого самовыражения учащихся, развития креативности и уверенности в публичном выступлении. Участие в выставках, конкурсах и фестивалях способствует раскрытию индивидуальных способностей учащихся, формированию эстетического вкуса и навыков самопрезентации. Мероприятия, связанные с национальной и культурной идентичностью (Неделя гагаузского языка, выставки, посвящённые национальным праздникам), играют важную роль в воспитании уважения к культурному многообразию, толерантности и межкультурного диалога.

Волонтёрские акции («Мелодия сердца», «С добром в сердце») развивают у учащихся эмпатию, способность к сопереживанию и готовность оказывать помощь нуждающимся. Памятные мероприятия, посвящённые историческим событиям и жертвам трагических страниц истории (Урок памяти и благодарности, «Памяти жертв борьбы за независимость и территориальную целостность РМ»), формируют историческую память, уважение к прошлому и осознание личной ответственности за сохранение общественных ценностей. Участие в мероприятиях по правам человека и гражданскому воспитанию («Избирательный процесс», «Своя игра» по правам человека) способствует осмыслению социальной значимости будущей профессии и роли специалиста в современном обществе.

Культурно-просветительские мероприятия, включая посещение театральных и музыкальных фестивалей, концертные программы и мастер-классы, направлены на развитие эстетической культуры, эмоционального интеллекта и творческого самовыражения обучающихся, что является важной составляющей подготовки специалистов педагогического профиля.

В условиях активной внеклассной и проектной деятельности преподаватель выходит за рамки традиционной роли лектора и всё чаще выполняет функции наставника, модератора и организатора образовательных событий. Подготовка и проведение мероприятий предполагают сопровождение учебных и творческих инициатив учащихся, организацию командной работы и управление образовательным взаимодействием [3].

Такая практика способствует развитию методического мышления, ориентированного на деятельностный и компетентностный подходы, формированию проектной культуры и укреплению междисциплинарного взаимодействия внутри педагогического коллектива. Совместная работа преподавателей разных кафедр позволяет интегрировать содержание учебных дисциплин и усиливает практическую направленность обучения.

Образовательные мероприятия выступают стимулом методического и научного роста преподавателей. Участие в их разработке и реализации способствует активизации научно-исследовательской деятельности, отражающейся в публикациях, участии в конференциях и профессиональных образовательных программах.

С позиции образовательного менеджмента мероприятия рассматриваются как эффективный управленческий инструмент, обеспечивающий целостность образовательного процесса и устойчивое развитие колледжа. Ключевым механизмом управления в данном контексте выступает координация деятельности кафедр, направленная на согласование учебной и внеклассной работы, а также развитие междисциплинарного взаимодействия. Такой

подход позволяет формировать единое образовательное пространство, в котором аудиторные и внеаудиторные формы деятельности функционируют во взаимосвязи и взаимодополняемости, повышая общую результативность образовательного процесса [1].

В системе управления образовательной организацией мероприятия выполняют и внешнюю управленческую функцию, связанную с формированием и поддержанием позитивного имиджа колледжа как открытого, конкурентоспособного и динамично развивающегося учреждения. Системная организация и стратегическое планирование образовательных событий способствуют укреплению доверия со стороны студентов, педагогического коллектива и социальных партнёров, а также выступают значимым ресурсом реализации долгосрочных целей и стратегического развития колледжа.

Библиография:

1. БАЙДЕНКО В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
2. ЗИМНЯЯ И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. СЕРИКОВ В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы. — М.: Педагогика, 1998.

УДК 377.147:781.1:159.955

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ ФОРТЕПИАНО И ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Казмалы Татьяна

магистр педагогических наук

преподаватель музыкальных дисциплин

Высшая дидактическая степень

ПУ Колледж имени М.Чакира, Комрат, РМ

e-mail: malenikaia01@mail.ru

orcid id: 0000-0001-7020-0460

Abstract: The article examines the problem of developing students' musical thinking in the process of professional training. The pedagogical feasibility of integrating piano and theoretical disciplines (solfeggio, harmony) is substantiated as an effective means of developing a holistic musical perception, auditory-analytical, performing and pedagogical skills. Particular attention is paid to practical forms of interdisciplinary integration aimed at the future professional activities of a music director.

Keywords: musical thinking, music director, integration of disciplines, piano, solfeggio, harmony, professional training.

Развитие музыкального мышления студентов, получающих квалификацию «Музыкальный руководитель» в колледже является одной из приоритетных задач системы профессионального музыкально-педагогического образования. Современные требования к подготовке специалистов данного профиля предполагают формирование не только исполнительских умений, но и способности к осознанному восприятию, анализу и

художественной интерпретации музыкального материала. Музыкальный руководитель в своей профессиональной деятельности постоянно сталкивается с необходимостью подбора репертуара, адаптации музыкальных произведений к возрастным и психологическим особенностям детей, создания выразительного аккомпанемента, а также организации музыкально-творческой деятельности. Все перечисленные аспекты напрямую связаны с уровнем развития музыкального мышления.

Музыкальное мышление в психолого-педагогических исследованиях понимается как сложный процесс, который объединяет умение слышать музыку, анализировать её структуру, эмоционально воспринимать художественный образ и воплощать его в исполнении. Б. М. Теплов отмечал, что развитие музыкального мышления напрямую связано с уровнем музыкального слуха и способностью точно различать интонации [4]. Л. С. Выготский рассматривал мышление как процесс, который формируется в деятельности, что особенно важно для музыкального обучения, где осмысление музыки происходит через активное практическое музицирование [2]. В своих работах Д. К. Кирнарская определяет музыкальное мышление как важнейшее качество музыканта-педагога, позволяющее глубоко понимать музыкальное произведение и осознанно его интерпретировать [3].

Для будущего музыкального руководителя музыкальное мышление приобретает выраженный прикладной характер. Оно проявляется в умении слышать и понимать ладо-гармоническую основу произведения, осознавать форму и характер музыкального развития, прогнозировать звучание и выбирать средства музыкальной выразительности. Недостаточное развитие музыкального мышления приводит к формальному исполнению, механическому воспроизведению нотного текста и затруднениям в педагогической практике. В этой связи интеграция фортепиано и теоретических дисциплин выступает важным педагогическим условием формирования целостного музыкального сознания студентов.

Фортепиано занимает особое место в системе подготовки музыкального руководителя, поскольку является универсальным инструментом, позволяющим наглядно представить музыкальную ткань произведения во всем ее многообразии. Работа над репертуаром для фортепиано включает анализ ладо-тональных связей, гармонической структуры, фактуры и формы, что создаёт широкие возможности для практического применения знаний, полученных на занятиях по сольфеджио и гармонии. Именно в классе фортепиано теоретические знания приобретают конкретное звучание и становятся инструментом осмысленной исполнительской и педагогической деятельности.

Объединение занятий по фортепиано и теоретических дисциплин помогает устранить разрыв между предметами и соединить слуховое восприятие, анализ музыки и исполнительскую практику в единый процесс обучения. Студенты начинают воспринимать музыкальное произведение не только как набор нотных знаков, но как логически организованную систему выразительных средств, имеющую определённый художественный смысл. Это способствует активизации мыслительных процессов и формированию устойчивых профессиональных умений.

Практическая реализация интеграции дисциплин осуществляется через систему целенаправленных заданий, ориентированных на будущую профессиональную деятельность музыкального руководителя. Так, при разучивании фортепианного произведения студентам предлагается определить его тональность, устойчивые и неустойчивые ступени, характерные гармонические и кадансовые обороты. После теоретического анализа осуществляется практическое проигрывание основных гармонических функций, что способствует осознанию ладовой логики произведения и развитию гармонического слуха. Подобная работа формирует умение слышать функциональные связи и прогнозировать дальнейшее музыкальное развитие.

В процессе работы над произведениями с элементами полифонии широко используется приём пения отдельных голосов с последующим проигрыванием их на фортепиано. Данный метод способствует развитию внутреннего слуха, интонационной точности и полифонического мышления. Для будущего музыкального руководителя это особенно важно,

поскольку в профессиональной практике он часто работает с детскими вокальными ансамблями и хорами, где требуется умение слышать и координировать несколько голосов одновременно.

Значительное внимание в процессе интеграции дисциплин уделяется подбору аккомпанемента к детскому репертуару. Студентам предлагается самостоятельно определить гармоническую основу песни, выбрать соответствующую фактуру и адаптировать её к возрастным возможностям детей. Такое задание способствует развитию аналитического мышления, формированию чувства фактуры и пониманию выразительных возможностей фортепиано. Кроме того, подобная работа имеет высокую практическую ценность, так как напрямую отражает специфику профессиональной деятельности музыкального руководителя.

Важным средством развития музыкального мышления является транспонирование мелодий и песенного материала в различные тональности. Данное задание требует осознанного понимания ладо-тональных отношений, интервалов и гармонических связей. Регулярное использование транспонирования способствует развитию гибкости музыкального мышления, формированию устойчивых слуховых представлений и повышению профессиональной мобильности студентов.

Ещё одним важным способом объединения фортепиано и теоретических дисциплин является использование элементов импровизации. Студентам предлагается придумывать короткие вступления, окончания и музыкальные переходы, опираясь на изученные гармонические обороты. Такие задания развивают творческое мышление, помогают лучше чувствовать форму и гармонию, а также учат быстро ориентироваться в музыкальной ситуации. Это особенно важно для музыкального руководителя, работающего с детьми, когда нередко требуется быстро подобрать или изменить музыкальное сопровождение.

Практика показывает, что регулярное использование интегрированного подхода заметно улучшает музыкальное мышление студентов. Так, при работе над фортепианными произведениями студенты начинают не просто разучивать нотный текст, а осмысленно анализировать форму, ладо-тональные и гармонические особенности музыки. Например, при разборе детской песни или пьесы они определяют тональность, характер произведения, что помогает более выразительно и уверенно её исполнять. Студенты учатся самостоятельно анализировать музыкальный материал и находить исполнительские решения без постоянной подсказки педагога.

Повышается и уровень исполнительских и педагогических навыков. Так, при подборе аккомпанемента или транспонировании песенного материала в удобную для детского голоса тональность студенты применяют знания по гармонии на практике, что особенно важно для будущей работы музыкального руководителя. Теоретические знания перестают быть абстрактными и начинают использоваться в реальных учебных и педагогических ситуациях, например, при сопровождении детского пения, создании музыкальных вступлений и заключений или импровизационных связок. Всё это положительно влияет на профессиональную подготовку будущих специалистов и повышает их готовность к практической работе.

Таким образом, интеграция фортепиано и теоретических дисциплин является эффективным педагогическим условием развития музыкального мышления студентов, получающих квалификацию «Музыкальный руководитель». Междисциплинарный подход обеспечивает прочную связь теории и практики, способствует формированию целостного музыкального мировоззрения и повышает готовность студентов к профессиональной деятельности в сфере музыкального воспитания детей. Реализация интегративного обучения открывает широкие перспективы для дальнейшего совершенствования системы подготовки музыкальных руководителей и повышения качества музыкально-педагогического образования в целом.

Библиография:

1. GAGIM, I. Dicționar de pedagogie muzicală - Chișinău: Știința, 2004.
2. ГАЛЬПЕРИН П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. - М.: Изд-во МГУ, 1996.
3. КИРНАРСКАЯ Д. К. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. - М.: Академия, 2003.
4. ТЕПЛОВ Б. М. Психология музыкальных способностей. - М.: Педагогика, 2005.
5. МЕДУШЕВСКИЙ И. Н. Музыкальное мышление: теория и практика. - М.: Музыка, 1991.

УДК 37.02: 786.2:159.954

РАБОТА НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ОБРАЗОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Казмалы Татьяна

магистр педагогических наук

преподаватель музыкальных дисциплин

Высшая дидактическая степень

ПУ Колледж имени М.Чакира, Комрат, РМ

e-mail: malenikaia01@mail.ru

orcid id: 0000-0001-7020-0460

Гуцу Анна

преподаватель музыкальных дисциплин

ПУ Колледж имени М.Чакира, Комрат, РМ

e-mail: anecika76@mail.ru

orcid id: 0009-0006-8574-988X

Abstract: The article explores the role of working on a musical image in piano lessons as a means of developing students' creative imagination. The study highlights the importance of forming artistic thinking alongside technical skills in modern music education. Attention is given to methodological approaches that connect the analysis of expressive musical means with imaginative and emotional perception. Practical examples from piano teaching practice demonstrate that systematic work on a musical image helps students better understand the artistic content of a musical work and improves the expressiveness and independence of their performance.

Keywords: musical image, creative imagination, piano class, music education, piano teaching.

Работа над музыкальным образом является одной из ключевых задач фортепианной педагогики и занимает центральное место в процессе художественно-исполнительского развития учащихся. В условиях современного музыкального образования особую значимость приобретает проблема формирования творчески активной личности музыканта, способного не только технически точно воспроизводить нотный текст, но и глубоко осмысливать художественное содержание произведения, находя индивидуальные интерпретационные решения. В этом контексте работа над музыкальным образом выступает важнейшим средством развития творческого воображения учащихся и формирования их художественного мышления.

Музыкальный образ в исполнительской деятельности представляет собой сложное интегративное художественно-психологическое явление, объединяющее звуковую форму, эмоционально-чувственное содержание и смысловую направленность музыкального произведения. Он формируется в процессе активного музыкального восприятия, аналитической работы над нотным текстом и его последующего исполнительского

воплощения. Музыкальный образ отражает не только авторский замысел композитора, зафиксированный в музыкальном тексте, но и индивидуально-личностное отношение исполнителя к произведению, особенности его музыкального мышления, уровень художественного вкуса, эмоциональный опыт и степень развитости творческого воображения.

Особую роль в создании музыкального образа играет творческое воображение, выступающее связующим звеном между рациональным анализом и художественной интуицией исполнителя. Именно благодаря воображению звуковая ткань произведения наполняется образными ассоциациями, эмоциональными красками и внутренней динамикой, что позволяет исполнителю выходить за рамки механического воспроизведения нот и создавать целостный, выразительный и убедительный художественный образ. В исполнительском процессе воображение способствует осмыслению характера музыки, формированию интонационно-смысловой логики фразировки, выбору тембровых и динамических оттенков, а также передаче эмоционального содержания произведения слушателю.

Развитие творческого воображения в классе фортепиано должно носить системный и целенаправленный характер. Уже на начальных этапах обучения важно формировать у учащихся умение воспринимать музыку не как совокупность отдельных звуков и технических задач, а как целостное художественное высказывание. Например, при разучивании небольших программных пьес педагог может предложить учащемуся представить сюжет, настроение или образный ряд произведения, опираясь на его название, характер мелодии и фактуры. Так, при работе над пьесами П. Чайковского из «Детского альбома» учащиеся легко включаются в образную сферу музыки, соотнося звучание с конкретными жизненными ассоциациями, что способствует более осмысленному и выразительному исполнению.

На следующем этапе особое значение приобретает анализ выразительных средств музыкального языка как основы формирования музыкального образа. Осмысление мелодического рисунка, ритмической организации, гармонических особенностей и фактурных приёмов позволяет учащимся глубже понять художественный замысел произведения. Главная задача педагога на этом этапе - связать аналитическую работу с развитием воображения учащихся. Важно, чтобы разбор музыки не превращался в сухое перечисление технических деталей или правил, а оставался творческим процессом. Например, при изучении лирической пьесы педагог может обратить внимание ученика на плавность мелодического движения, мягкость гармонических переходов и выразительность отдельных фраз. После этого можно предложить учащемуся описать свои ощущения, образы или эмоции, которые вызывает звучание. Это могут быть самые разные ассоциации: «мелодия напоминает тихий вечер», «звучание похоже на лёгкий дождь», «эта фраза звучит грустно, как расставание». Такие задания помогают ученикам учиться слышать музыку глубже и осознанно, развивают их способность воспринимать и интерпретировать эмоциональные нюансы.

Чтобы развивать воображение ещё более активно, педагог может использовать сравнительные и творческие упражнения. Например, предложить сыграть одну и ту же мелодию с разным характером: сначала тихо и спокойно, потом энергично и радостно. Учащиеся начинают замечать, как изменения в динамике, артикуляции и темпе влияют на музыкальный образ и настроение произведения. Другой вариант - попросить представить музыкальный образ в виде картины или истории: какое событие описывает музыка, какие герои в ней присутствуют, какой она имеет «сюжет». Также полезно соединять слуховой анализ с инструментальной практикой. Например, педагог может попросить ученика проиграть мелодию несколько раз, сначала концентрируясь на чистоте звука, затем - на динамике и акцентах, потом - на выражении характера произведения. После каждого подхода обсуждаются ощущения и впечатления. Такой многоэтапный разбор помогает учащемуся не только понять музыкальный замысел, но и осознанно применять его в игре, развивая творческое мышление и воображение.

Таким образом, анализ средств музыкальной выразительности - это не просто изучение нот и правил, а активная работа воображения. Он помогает ученикам услышать детали, почувствовать эмоции и создать собственное видение музыкального произведения. Благодаря этому разбор становится настоящим творческим процессом, а исполнительская работа приобретает художественную глубину и индивидуальность. Систематическое использование таких приёмов в классе фортепиано постепенно формирует у учащихся умение превращать техническое исполнение в живую, эмоционально насыщенную и образно окрашенную музыку.

Одним из эффективных приёмов в работе является словесное описание музыкального образа. Когда учащемуся предлагают своими словами рассказать о музыке, подобрать подходящие определения, сравнения или короткую историю, это помогает ему лучше понять характер произведения и развивает образное мышление. Например, при изучении романтических пьес учащиеся могут называть музыку «задумчивой», «взволнованной», «светлой» или «драматичной», постепенно уточняя и углубляя своё восприятие. Важно, чтобы педагог поддерживал такие высказывания, мягко направляя их в соответствии с характером и логикой музыкального произведения.

Большую роль в развитии творческого воображения играет работа над интонацией, так как именно она передаёт образ и настроение музыки. Когда учащийся понимает, как развивается мелодия, где находятся её смысловые акценты и кульминации, ему легче правильно выстроить фразы и подобрать нужную динамику. Например, при работе над напевными, кантиленными произведениями педагог может предложить ученику сначала пропеть мелодию, обращая внимание на дыхание и завершение музыкальных фраз. Такое соединение вокального и инструментального подходов способствует более живому и осмысленному исполнению.

В работе с учащимися хорошо себя зарекомендовали элементы исполнительской импровизации, которые помогают глубже почувствовать музыкальный образ. Изменяя темп, громкость, штрихи или общий характер звучания в одном и том же произведении, учащиеся учатся экспериментировать и искать наиболее выразительный вариант исполнения. Например, педагог может предложить сыграть одну и ту же пьесу по-разному, с разным настроением, а затем сравнить получившийся результат. Такие задания развивают гибкость мышления, самостоятельность и побуждают учащихся к творческой активности.

В работе над музыкальным образом важно научить учащихся воспринимать произведение как единое целое, а не как набор отдельных фраз или трудных мест. Они должны понимать, как развивается музыка, где находятся её главные моменты, кульминации и на чём необходимо сделать смысловой акцент. Этому помогает разбор формы произведения и осмысление связи между его частями. Например, при работе над трёхчастной формой педагог может предложить ученику определить характер каждой части: первая - спокойная и повествовательная, вторая - более напряжённая или контрастная, третья - возвращающая исходное настроение. При изучении произведений крупной формы, таких как сонатины или части сонат, полезно представить развитие музыки как рассказ или эмоциональное путешествие, где есть вступление, развитие событий и яркая кульминация. Также можно предложить ученику кратко пересказать содержание произведения своими словами или обозначить каждую часть одним-двумя образными словами. Такие задания помогают лучше понять внутреннюю логику музыки, сохранить целостность исполнения и более убедительно передать художественный замысел произведения.

Педагогические наблюдения показывают, что регулярная и осмысленная работа над музыкальным образом помогает не только развивать творческое воображение, но и заметно повышает интерес учащихся к занятиям фортепиано. Когда ученик понимает, о чём музыка и какой образ он должен передать, занятия перестают быть механическими и превращаются в творческий процесс. Например, учащиеся начинают с большим желанием разучивать новые произведения, задают вопросы о характере музыки, композиторе и стиле исполнения. Они становятся увереннее в своих исполнительских решениях, смелее выбирают темп, динамику и

характер звучания, опираясь на собственное понимание произведения. Постепенно у учащихся формируется умение самостоятельно интерпретировать музыкальные произведения, что свидетельствует о росте их исполнительской зрелости и профессионального развития.

Таким образом, работа над музыкальным образом в классе фортепиано обладает большим научно-методическим потенциалом и является эффективным средством развития творческого воображения учащихся. Систематическое и продуманное использование образных ассоциаций, анализа музыкального текста и исполнительских приёмов помогает учащимся глубже понимать содержание произведений и осмысленно передавать их художественный характер. В результате у учащихся формируется целостное музыкальное мышление, развивается художественный вкус и умение самостоятельно принимать исполнительские решения. Занятия фортепиано становятся для них не только процессом освоения техники, но и формой творческого самовыражения. Такой подход способствует повышению мотивации к обучению, развитию эмоциональной отзывчивости и интереса к музыкальному искусству в целом. Реализация работы над музыкальным образом в учебном процессе отвечает современным требованиям музыкального образования и способствует формированию духовно развитой, художественно мыслящей личности музыканта, способного к осознанной и выразительной интерпретации музыкальных произведений.

Библиография:

1. BĂLAN G. Estetica muzicii. - București: Editura Muzicală, 1995.
2. КОГАН Г. М. О музыкальном мышлении и интерпретации. - М.: Музыка, 1997.
3. МАРЦИНКОВСКИЙ Л. В. Психология художественного восприятия музыки. - М.: Искусство, 2001.
4. МЕДУШЕВСКИЙ И. Н. Музыкальный образ и стиль. - М.: Музыка, 2003.
5. НАЗАЙКИНСКИЙ Е. В. Музыкальное восприятие и художественный образ. - М.: Музыка, 2014.
6. СОХОП А. Н. Музыкальный образ и содержание музыки. - М.: Музыка, 2006.

УДК 75:39

ВЕЧНЫЕ ОБРАЗЫ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ: ТРАДИЦИИ, ПЕРЕЖИВШИЕ ВЕКА

Кузнецова Валентина

преподаватель изобразительного искусства, магистр

Гимназия с. Буджак, Комрат, РМ

e-mail: valentina.kuznetsova1970@mail.ru

orcid id:0000-0002-3158-960X

Abstract: The article examines the phenomenon of eternal images as stable elements of cultural tradition that preserve their symbolic and value-based significance under conditions of historical and socio-cultural change. The study analyzes the mechanisms of formation and transmission of traditions, their connection with archetypal structures of collective consciousness, as well as the transformation of traditional images in the era of globalization and digitalization. Particular attention is paid to the role of mythological, religious, and philosophical images in shaping cultural identity and value orientations of the modern individual. The article concludes that eternal images function as an essential factor of cultural continuity and the spiritual stability of society.

Keywords: eternal images; traditions; cultural heritage; archetypes; collective memory; cultural identity; symbol; myth; globalization; cultural transformation.

**«...традиция – понятие гораздо более широкое и
значительное.**

**Её нельзя унаследовать, и, если хотите
приобщиться к ней,
вам придётся немало потрудиться.»**

Т.Элиот (Эгоист.1919г.№4

В условиях стремительных социальных, технологических и культурных трансформаций традиции выступают своеобразным «якорем» устойчивости. Традиции предстают не просто набором устаревших форм, а жизнеспособными моделями поведения, смыслами и образами, которые помогают людям ориентироваться в бытии. Вечные образы — устойчивые символы, архетипы, ритуалы — оказывают влияние на духовную жизнь человека, формируют коллективную память и культурную идентичность. Под «вечными» (или «мировыми») понимаются такие сюжеты и образы, которые встречаются в литературе и искусстве разных народов и эпох и составляют общий фонд мировой цивилизации. Наиболее простой способ описания таких сюжетов заключается в присвоении им собственных имен, например: Адам и Ева, Авель и Каин, Иуда, Агасфер, Прометей, Тесей и Ариадна, Нарцисс, Одиссей, Пенелопа, Беатриче, Гамлет, Офелия, Ромео и Джульетта, Фауст, Дон Жуан, Евгений Онегин и др. [5].

Традиции — это совокупность обычаев, представлений и практик, передаваемых из поколения в поколение. Под вечными образами понимаются такие элементы традиционной культуры, которые сохраняют символическую значимость на протяжении длительного исторического периода. Это может быть мифологический образ, религиозный символ, художественный мотив или социальный ритуал.

По словам К.К. Султанова, «Традиция удостоверяет самобытность и единственность национального бытия, образуя культурно-психологический контекст, вне которого модернизация останется всего лишь благим пожеланием. Японский и корейский, китайский и турецкий, малазийский и вьетнамский модернизационные опыты оказались успешными благодаря взаимосоответствию традиционного и modernity, исключающему конфронтационную логику из концепции разумного развития» [4].

Ш. Эйзенштадта в своём исследовании уточняет: «Срывы модернизации», «стремились формировать новые, более гибкие наборы символов и коллективных идентичностей, не отрицая при этом традицию, переосмысливая ее в духе перемен» [8].

Вечные образы связаны с архетипами — универсальными символическими формами, которые, по Карлу Юнгу, глубоко укоренены в коллективном бессознательном человечества [9]. Архетипы проявляются в мифах, сказках, символике религий и искусстве, указывая на общие человеческие переживания: жизнь и смерть, любовь и утрату, борьбу и примирение. Образ героического путешествия (или «пути героя») встречается и в древнегреческих мифах, и в эпосах Древнего Востока, и в современной массовой культуре [1].

Сохранение традиций обеспечивается несколькими взаимосвязанными механизмами:

- Ритуалы выполняют функцию закрепления коллективного опыта. Они позволяют переживать значимые события (рождение, свадьба, смерть) не только индивидуально, но и в сообществе. Участие в ритуале становится способом переживания того, что невозможно выразить словами, но что остаётся общим для всех.
- Символы — это носители многослойного смысла. Они присутствуют в архитектуре, народной поэзии, религиозной практике. Символическая коммуникация делает возможными устойчивые культурные коды, которые сохраняют актуальность даже при изменении внешних социальных условий [3].
- Религия, этнические общности, культурные институты выполняют функцию институализации традиций. Они защищают и поддерживают устойчивые формы в

условиях культурного обмена. Даже при заимствованиях и трансформациях определённые культурные коды продолжают функционировать.

Мир переживает интенсивную глобализацию и цифровизацию. В этих условиях традиционные образы трансформируются, принимая новые формы. Однако трансформация не уничтожает смыслы — она адаптирует их к новым условиям.

Взаимодействие культур в глобальном пространстве приводит к синкретизму традиционных образов. Так, элементы восточной философии интегрируются в западные практики самосовершенствования; мифологические мотивы перерабатываются в массовой культуре.

Массовые медиа и цифровые технологии изменили способы распространения культурных образов. Традиционные мифы и символы получают вторую жизнь в кино, видеоиграх, социальных сетях. При этом важно, что изменяется форма, но сохраняется глубинный смысл — поиск идентичности, преодоление кризисов, стремление к гармонии.

Религии всех эпох оперируют устойчивыми образами: свет, вода, путь, возрождение, жертва. Эти образы отражают вопросы, которые не теряют своей актуальности: происхождение человека, смысл страдания, надежда на спасение.

В христианстве образы креста, Воскресения, Пастыря показывают путь спасения и духовного возрождения. Эти образы продолжают формировать мировоззрение миллионов людей, независимо от уровня их религиозности.

В индуизме и буддизме образы колеса сансары, нирваны, йогического пути отражают представления о жизни как цикле рождения и перерождения, а также о возможности освобождения через самосознание.

Традиции не только сохраняют память о прошлом, но и выполняют ряд функций в современном обществе:

- **Формирование социальной идентичности** — способствует укреплению чувства принадлежности;
- **Психологическая устойчивость** — помогает справляться со стрессом и неопределённостью;
- **Ценностная ориентация** — предоставляет ориентиры, которые улучшают способность принимать решения.

Современные исследования показывают, что люди, сохраняющие связь с традиционными культурными образами, чаще испытывают чувство смысла жизни и устойчивости при столкновении с неопределённостью [7].

Вечные образы и традиции демонстрируют удивительную устойчивость в условиях исторических перемен. Они не только сохраняют свою значимость, но и трансформируются, адаптируясь к новым культурным контекстам. В них отражаются глубинные структуры человеческого сознания и коллективной памяти. Понимание этих образов помогает нам не только распознавать культурные коды прошлого, но и ориентироваться в настоящем, формируя устойчивую основу для будущего.

Библиография:

1. КАМПУБЕЛЛ Дж. Герой с тысящейю лиц. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2008.
2. ЛОТМАН Ю. Структура художественного текста. Тарту: Университет, 1970.
3. СМЕЛЗЕР Р. Социальная трансформация и культурные традиции. Социология культуры, 2015.
4. СУЛТАНОВ К.К. Традиции в посттрадиционном мире: Национальная литература как опыт пролонгации. Studia Litterarum /2020 TOM 5, № 3, С.18-19
5. ТОПОРКОВ А.Л. «Вечные» сюжеты и образы в литературе и искусстве русского модернизма». М.: «Индрик», 2015. — 416 с., илл. (Серия «“Вечные” сюжеты и образы». Вып. 1.), С.9

6. ХАНТИНГТОН С. Столкновение цивилизаций? Foreign Affairs, 1993.
7. ЭЛИАДЕ М. Миф и реальность. Москва: Республика, 1994.
8. ЭЙЗЕНШТАДТ Ш. Срывы модернизации // Неприкосновенный запас. 2010. № 6. URL: <https://magazines.gorky.media/nz/2010/6/sryvy-modernizaczii.html> (дата обращения: 22.12.2019).
9. ЮНГ К. Архетипы и коллективное бессознательное. Москва: Наука, 1991.

УДК 378.12:78

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (НА
ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФОРТЕПИАНО)**

Станцой Наталья

Maestru în Artă RM

lector – universitar

Комратский государственный университет

мун. Комрат, Республика Молдова

e-mail: natstantoy@gmail.com

orcid id: 00000-001-9001-3830

Муткогло Татьяна

lector – assistant

Комратский государственный университет

мун. Комрат, Республика Молдова

e-mail: mutco63@mail.ru

orcid id: 0000-0003-4746-9060

Abstract: The article presents an analysis of the professional activity of a music teacher in the context of modern regional education. Based on empirical data from a survey of teachers in educational institutions of ATO Gagauzia, the specifics of work caused by the multidisciplinary nature of training and the multi-level character of students' entry competencies are examined. Particular attention is paid to issues of workload optimization, prevention of professional burnout, as well as the integration of the ethno-regional component (using the example of Gagauz musical folklore) and digital technologies into the educational process. It is demonstrated how the introduction of new forms of assessment and student project activities contribute to the modernization of professional training.

Keywords: music teacher, piano pedagogy, multi-level education, professional burnout, ethno-regional component, digital competencies, project activity.

Профессиональная деятельность педагога-музыканта в системе высшего педагогического образования характеризуется сегодня высокой степенью сложности и многозадачностью [1]. Преподаватель профильной кафедры, в частности преподаватель класса фортепиано, действует в условиях, когда к традиционным задачам исполнительской подготовки добавляются требования методической универсальности, исследовательской активности и участия в культурно-просветительских проектах регионального масштаба.

Наряду с методическими вызовами, на образовательный процесс существенно влияет трансформация институциональной среды высшей школы. Системная оптимизация педагогической нагрузки и внедрение новых метрик контроля качества обучения задают жесткие профессиональные рамки, неизбежно ведущие к интенсификации труда

преподавателя [2]. В этой ситуации перед педагогическим сообществом встает вопрос о поиске баланса между сохранением академических традиций музыкального образования и необходимостью гибко реагировать на вызовы времени. Цель данной статьи – выявить ключевые противоречия профессиональной деятельности преподавателя и проанализировать позитивные тенденции, намечающиеся в современной практике.

Для верификации выводов нами было проведено анкетирование педагогов-музыкантов, работающих в системе профессионального образования региона [7]. В выборку вошли преподаватели кафедры культуры и искусств КГУ и педагогического колледжа им. М. Чакира (N=14) [7]. Выборка репрезентативна: более 70% респондентов имеют педагогический стаж свыше 15 лет [7].

Профиль подготовки в педагогическом вузе и колледже имеет свою уникальную специфику, отличную от консерваторской модели [1]. Если в исполнительской системе доминирующей целью может являться воспитание солиста-виртуоза, то в педагогическом образовании исполнительская подготовка выступает фундаментом для формирования компетентного учителя музыки [5]. Выпускник должен обладать универсальным набором навыков: уверенно владеть инструментом для демонстрации материала, обладать развитым гармоническим слухом для подбора аккомпанемента, знать специфику работы с детским коллективом и репертуар, востребованный в широком спектре учреждений – от детского сада до музыкальной школы [5].

Одной из острых проблем остается существенная разница в уровне начальной подготовки студентов. Данные опроса подтверждают масштаб этой неоднородности: у 71,4% педагогов доля студентов без музыкального образования составляет от 30% до 50% и выше [7]. В современной практике эта специфика учитывается через внедрение многоуровневых списков произведений и вариативных программ [5]. Такое методическое сопровождение позволяет официально адаптировать сложность учебного материала под реальные возможности обучающихся, обеспечивая гибкость процесса без нарушения образовательных стандартов.

Однако, несмотря на методическую гибкость, проблема трудозатрат остается острой. Согласно полученным данным, 85,7% преподавателей тратят на подготовку студента по модульной дисциплине «основной музыкальный инструмент» и «дополнительный музыкальный инструмент» в 2 и более раз больше времени, чем на выпускника музыкальной школы или колледжа [7]. Фактически, преподаватель осуществляет колоссальную работу по выравниванию компетенций, которая не всегда в полной мере отражается в учебной нагрузке. Каждый пятый педагог (21,4%) отметил, что вынужден постоянно заниматься адаптацией музыкального материала [7].

Такая интенсивность труда в сочетании с ответственностью за результат создает высокое эмоциональное напряжение [2]. Анкетирование выявило тревожную тенденцию: 64,3% преподавателей оценили свой уровень эмоциональной усталости к концу семестра как высокий и критический (4 и 5 баллов) [7]. В качестве главных факторов стресса респонденты выделили не только низкий уровень подготовки студентов, но и высокую бюрократическую нагрузку [7].

В этих условиях профилактика выгорания должна строиться на институциональной культуре поддержки, в том числе через изменение форм контроля. В практике КГУ успешно внедрена схема, при которой семестровый контроль включает две промежуточные аттестации [6]. Опрос подтвердил эффективность этой меры: 71,4% педагогов согласились, что регулярная сценическая практика и увеличение частоты выступлений снижают психологическое напряжение перед итоговым экзаменом, делая публичное исполнение привычным, а не стрессовым элементом работы [7].

Наряду с методическими задачами, важной миссией региональных учебных заведений АТО Гагаузия является работа с национальным музыкальным материалом [3]. Анкетирование показало высокий уровень вовлеченности: 64,3% педагогов регулярно используют в

репертуаре произведения местных композиторов [7]. В регионе этот процесс идет активно: ведется работа по сохранению наследия, издаются сборники фортепианной музыки [3].

Тем не менее, интеграция регионального компонента сталкивается с рядом трудностей. Специфика гагаузской и молдавской музыки – особые ладовые структуры и асимметричная ритмика – требует от пианиста особых навыков [3]. Более половины респондентов (57%) указали в качестве главной проблемы отсутствие качественных нотных изданий и переложений [7].

Эффективным решением данной проблемы может стать углубление использования цифровых технологий [4]. Вопреки стереотипам, более 60% преподавателей уже используют в работе нотные редакторы (Sibelius, MuseScore, Dorico) [7]. Перспективным вектором является трансформация учебных заданий в проектную деятельность [4]. Студенты, осваивая редакторы, могут выполнять набор и редактирование рукописных нот местных композиторов для пополнения библиотек, а также создавать обучающие аудиоматериалы (минусовки) для домашних занятий. Такая работа развивает цифровую компетентность будущего учителя значительно эффективнее абстрактных упражнений, одновременно решая проблему нехватки регионального репертуара.

Профессиональная деятельность преподавателя фортепиано в региональном педагогическом вузе сегодня требует решения сложных методических задач в условиях ограниченных временных ресурсов. Критическая неоднородность начальной подготовки студентов вынуждает педагога постоянно адаптировать программы и интенсифицировать учебный процесс, что, как подтвердили результаты опроса, существенно повышает риски профессионального выгорания [7]. Снижение этого напряжения возможно лишь через комплексные меры: внедрение дробного контроля знаний, официальное признание реальных трудовых затрат на выравнивание компетенций и активную цифровизацию рутинных процессов [4].

Перспективы дальнейшего развития связаны с превращением этих вызовов в точки роста: использование цифровых инструментов не только облегчает работу, но и позволяет эффективно решать задачи сохранения регионального музыкального фольклора [3][4]. Преодоление текущих трудностей оправдано высокой социальной значимостью профессии. Кафедра культуры и искусств КГУ остается ключевым центром подготовки кадров для АТО Гагаузия, закрывая потребности детских садов, лицеев и учреждений культуры в квалифицированных специалистах [6]. Высокий уровень трудоустройства выпускников подтверждает, что выбранная стратегия, несмотря на сложности, является результативной. Поэтому поддержка педагогического коллектива и модернизация условий труда – это необходимое условие устойчивого развития всей культурно-образовательной среды региона [6].

Библиография:

1. АБДУЛЛИН Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: Учебник для вузов. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
2. ПЕТРУШИН В. И. Музыкальная психология: учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2008.
3. ГАГАУЗ Д. Ф. Прошлое и настоящее музыкального искусства гагаузов // Revista de etnologie și culturologie. – 2008. – Vol. III. – С. 220 – 226.
2. Музыкальное образование в цифровом пространстве: сб. науч. тр. / Под ред. И.Б. Горбуновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019.
3. ГАЙДАЙ П. В. Индивидуально-дифференцированный подход в подготовке учителя музыки в классе фортепиано: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2003.

4. Материалы официального сайта Комратского государственного университета. Раздел «Кафедра культуры и искусств». kdu.md
5. МУТКОГЛО Т. Д., СТАНЦОЙ Н. Г. Survey on Teaching Music Disciplines: Challenges and Digital Tools in Gagauzia (2026) / Анкета преподавателей музыкальных дисциплин: вызовы и цифровые инструменты в Гагаузии (2026) [Data set]. Zenodo, 2026.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.18366911>

УДК 37.02:786.8.071.2

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ НАВЫКОВ ИГРЫ НА АККОРДЕОНЕ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ОСНОВНОГО ИНСТРУМЕНТА ДЛЯ ПОСЛЕДУЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УРО

Начиогло Елена

магистр педагогических наук

преподаватель музыкальных дисциплин

II дидактическая степень

ПУ Колледж имени Михаила Чакира, Комрат

e-mail: elenacioglu@gmail.com

orcid id: 0009-0007-1420-218X

Abstract: The article examines the problem of forming practice-oriented accordion performance skills in students during instruction in the principal instrument class. The significance of purposeful instrumental training as the foundation of a music teacher's professional activity in early childhood education institutions (ECEI) is substantiated. Particular attention is paid to the content and teaching methods aimed at developing performance, pedagogical, and creative skills necessary for organizing musical activities for preschool children. The role of the principal instrument class in shaping professional competence, adaptability, and students' readiness for practical work in early childhood education institutions is revealed.

Keywords: accordion, principal instrument class, practice-oriented learning, musical and pedagogical activity, early childhood education institution, professional training, music teacher.

Современная система музыкально-педагогического образования ориентирована на подготовку специалиста, способного эффективно применять полученные знания и умения в реальных условиях профессиональной деятельности. В контексте подготовки педагогов-музыкантов особое значение приобретает практико-ориентированный подход к обучению, предполагающий тесную связь между исполнительской подготовкой и педагогической практикой.

Учреждения раннего образования предъявляют к педагогу-музыканту особые требования, связанные с необходимостью комплексного воздействия на развитие ребёнка средствами музыки. В этих условиях владение музыкальным инструментом, в частности аккордеоном, выступает важным фактором эффективности музыкальной деятельности. Аккордеон как универсальный инструмент позволяет сопровождать пение, музыкально-ритмические упражнения, танцы и игровые формы работы, что делает его востребованным в практике УРО. Формирование практико-ориентированных навыков игры на аккордеоне у учащихся на уроках основного инструмента является важным условием их успешной профессиональной деятельности в Учреждении Раннего Образования. В процессе обучения особое внимание уделяется не только развитию технической стороны исполнительства, но и формированию умений применять полученные навыки в реальных педагогических ситуациях.

Практико-ориентированный подход предполагает включение в содержание занятий музыкального материала, непосредственно используемого в работе с детьми дошкольного возраста: детских песен, попевок, музыкально-ритмических упражнений, танцевальных мелодий и игровых музыкальных фрагментов. Работа над данным репертуаром способствует развитию навыков подбора аккомпанемента, чтения с листа, транспонирования, а также умения адаптировать музыкальный материал с учётом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников.

В ходе занятий на аккордеоне у учащихся формируются профессионально-значимые умения, необходимые для деятельности в детском саду: устойчивое чувство ритма, слуховой контроль, координация движений, способность сохранять темп и характер исполнения в процессе сопровождения детского пения и движений. Особое значение приобретает развитие навыков эмоционально выразительного исполнения, позволяющих создавать благоприятную атмосферу музыкального занятия и поддерживать интерес детей к музыкальной деятельности.

Таким образом, целенаправленное формирование практико-ориентированных навыков игры на аккордеоне в рамках уроков основного инструмента обеспечивает готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности в условиях УРО, повышает качество музыкального сопровождения и способствует эффективной реализации задач музыкального воспитания дошкольников.

Урок основного инструмента занимает центральное место в системе подготовки будущего педагога-музыканта, поскольку именно в рамках данной дисциплины происходит целенаправленное формирование исполнительских и педагогических умений, необходимых для профессиональной деятельности в учреждении раннего образования (УРО) [2]. Владение музыкальным инструментом рассматривается не только как средство художественного самовыражения, но и как важный педагогический ресурс, обеспечивающий эффективность музыкального воспитания детей дошкольного возраста [7].

Основная задача начального этапа обучения на уроке основного инструмента заключается в формировании устойчивого интереса учащихся к музыкально-педагогической деятельности, а также в осознании значимости инструментальной подготовки для будущей профессиональной практики. На данном этапе закладываются основы профессиональной мотивации, формируется ответственное отношение к учебному процессу, развивается потребность в осмысленном и целенаправленном овладении инструментальными навыками, востребованными в работе с детьми.

В процессе обучения, учащиеся осваивают базовые исполнительские навыки, к которым относятся правильная постановка рук, координация движений, владение основными приёмами звукоизвлечения, развитие чувства ритма и слухового контроля [5]. Данные умения являются необходимым фундаментом для дальнейшего формирования более сложных профессиональных навыков, связанных с музыкальным сопровождением различных видов детской деятельности. Особое внимание уделяется формированию устойчивого темпа, чёткости ритмического рисунка и выразительности исполнения, что имеет принципиальное значение при работе с детьми дошкольного возраста.

По мере усложнения учебного материала содержание урока основного инструмента приобретает выраженную практическую направленность. Преподаватель ориентирует учащихся на выполнение реальных профессиональных задач, с которыми они столкнутся в процессе работы в УРО. В учебный процесс включаются задания, направленные на подбор и исполнение аккомпанемента к детским песням, музыкально-ритмическим упражнениям и игровым формам деятельности, а также на развитие навыков чтения с листа и транспонирования музыкального материала [6].

Особое значение на данном этапе имеет формирование способности адаптировать музыкальное сопровождение к возрастным и индивидуальным особенностям детей. Учащиеся учатся изменять темп, динамику, характер звучания и фактуру аккомпанемента в зависимости от педагогической ситуации, что способствует развитию гибкости мышления и

профессиональной мобильности. Такой подход позволяет приблизить процесс обучения к условиям реальной практики и сформировать у учащихся целостное представление о специфике музыкально-педагогической деятельности в УРО.

Кроме того, урок основного инструмента способствует развитию у учащихся важных личностно-профессиональных качеств, таких как внимание, наблюдательность, эмоциональная отзывчивость и способность к самоконтролю. Взаимосвязь исполнительских и педагогических задач, реализуемая в процессе обучения, обеспечивает интеграцию художественного и педагогического компонентов профессиональной подготовки.

Итак, урок основного инструмента выступает ключевым элементом в системе профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта. Его практико-ориентированная направленность обеспечивает формирование у учащихся необходимых исполнительских и педагогических компетенций, повышает уровень их профессиональной готовности и способствует успешной адаптации к условиям работы в учреждении раннего образования.

Формирование практико-ориентированных навыков игры на аккордеоне является одной из ключевых задач урока основного инструмента в системе подготовки будущего педагога-музыканта. В отличие от исключительно исполнительской направленности обучения, практико-ориентированный подход предполагает освоение таких умений, которые могут быть непосредственно реализованы в профессиональной деятельности в учреждении раннего образования (УРО). Аккордеон, благодаря своим выразительным и техническим возможностям, выступает универсальным инструментом музыкального сопровождения различных видов детской деятельности.

К числу основных практико-ориентированных навыков, формируемых у учащихся, относится умение подбирать и исполнять аккомпанемент к детским песням. Данный навык предполагает не только знание гармонической основы произведения, но и способность выбирать простые, логически выстроенные фактуры, соответствующие возрастным возможностям детей. В процессе обучения учащиеся осваивают использование основных гармонических функций, ритмически чёткое сопровождение мелодии и умение сохранять устойчивый темп, что является необходимым условием для успешного музыкального взаимодействия с детьми.

Важным направлением подготовки является формирование умений сопровождать музыкально-ритмические движения и игровые упражнения. В условиях УРО музыка тесно связана с движением, поэтому от педагога-музыканта требуется умение синхронизировать музыкальное сопровождение с двигательными действиями детей. На уроке основного инструмента учащиеся учатся управлять темпом, акцентами и динамикой исполнения, обеспечивая чёткость ритмического рисунка и поддерживая активность участников музыкальной деятельности [4].

Особое внимание уделяется способности адаптировать музыкальный материал к возрастным и индивидуальным особенностям детей. Учащиеся осваивают приёмы упрощения фактуры, изменения темпа и характера исполнения, а также подбора оптимального регистра звучания. Данный навык позволяет педагогу-музыканту создавать комфортные условия для музыкального восприятия и активного участия детей в занятии [7].

Важным компонентом профессиональной подготовки является развитие навыков чтения с листа. В условиях практической работы в УРО педагог часто сталкивается с необходимостью оперативного освоения нового музыкального материала. Регулярная работа над чтением с листа на уроках основного инструмента способствует развитию внимания, музыкальной памяти и способности быстро ориентироваться в нотном тексте, что значительно повышает профессиональную эффективность специалиста.

Не менее значимым является формирование навыков транспонирования музыкальных произведений. В процессе обучения, учащиеся учатся изменять тональность произведений в зависимости от диапазона детского голоса, что особенно актуально при сопровождении пения.

Владение данным умением позволяет педагогу-музыканту гибко адаптировать репертуар к конкретной группе детей и оперативно реагировать на педагогическую ситуацию.

Особое значение в формировании практико-ориентированных навыков имеет развитие умений вариативного исполнения. Умение изменять темп, динамику, регистр и характер звучания аккомпанемента позволяет педагогу-музыканту управлять эмоциональным состоянием детей, поддерживать их интерес и активность, а также создавать выразительную и эмоционально насыщенную атмосферу музыкального занятия. Вариативное исполнение способствует развитию у учащихся гибкости мышления и исполнительской самостоятельности.

Развитие импровизационных навыков занимает особое место в системе подготовки будущего специалиста. Создание вступлений, заключений и музыкальных переходов, а также импровизационное сопровождение игровых и двигательных ситуаций формируют у учащихся способность к быстрому принятию решений, музыкальной инициативе и творческой свободе. Импровизация позволяет педагогу-музыканту оперативно реагировать на изменения хода занятия и поддерживать его целостность [6].

Исходя из этого, целенаправленное формирование практико-ориентированных навыков игры на аккордеоне обеспечивает готовность учащихся к реальной профессиональной деятельности в учреждении раннего образования. Комплексное развитие исполнительских, педагогических и творческих умений способствует повышению качества музыкального воспитания детей и формированию профессиональной мобильности будущего педагога-музыканта.

Эффективное формирование практико-ориентированных навыков игры на аккордеоне у учащихся невозможно без целенаправленного использования специальных методов обучения, ориентированных на условия реальной профессиональной деятельности в учреждении раннего образования (УРО). Применение данных методов на уроке основного инструмента обеспечивает тесную связь между исполнительской подготовкой и педагогической практикой, что способствует формированию у учащихся профессиональной готовности.

Одним из ведущих методов является **метод моделирования профессиональных ситуаций**, предполагающий воссоздание на уроке основного инструмента условий, максимально приближенных к реальной работе в УРО. В рамках данного метода учащиеся выполняют музыкальное сопровождение условного детского пения, музыкально-ритмических движений и игровых упражнений. Такая форма работы позволяет формировать умение оперативно реагировать на изменения педагогической ситуации, поддерживать устойчивый темп и характер исполнения, а также учитывать возрастные и психофизиологические особенности детей. Моделирование профессиональных ситуаций способствует развитию педагогического мышления, внимания и способности к самоконтролю [2].

Не менее значимым является **репертуарно-практический метод**, ориентированный на работу с музыкальным материалом, непосредственно используемым в УРО. В учебный процесс включаются детские песни, попевки, маршевые и танцевальные мелодии, музыкальные игры и упражнения [3]. Использование данного репертуара позволяет учащимся осознавать практическую направленность обучения и применять полученные исполнительские навыки в педагогической деятельности. Работа с детским музыкальным материалом формирует умение подбирать простые и логически выстроенные аккомпанементы, сохранять четкий ритм и выразительность исполнения.

Важную роль в подготовке учащихся играет **метод вариативного исполнения**, предполагающий изменение темпа, динамики, регистра и фактуры музыкального сопровождения. Данный метод позволяет развивать гибкость исполнительского мышления и умение адаптировать музыкальный материал к различным видам детской деятельности. Вариативное исполнение используется при сопровождении музыкально-двигательных упражнений, танцев и игровых форм работы, способствуя формированию навыков управления эмоциональным состоянием детей средствами музыки.

Существенное значение имеет **метод интеграции музыкальной и двигательной деятельности**, направленный на синхронизацию музыкального сопровождения с движениями детей. В процессе обучения, учащиеся осваивают приёмы акцентирования, изменения темпа и ритмического рисунка, что позволяет эффективно организовывать музыкально-ритмическую деятельность в УРО. Данный метод способствует развитию чувства ритма, координации и исполнительской точности.

Особое место в системе обучения занимает **импровизационный метод**, направленный на развитие творческой самостоятельности учащихся. В рамках данного метода выполняются задания по созданию коротких вступлений, заключений, музыкальных переходов, а также импровизационного сопровождения игровых ситуаций. Импровизационная деятельность развивает музыкальную инициативу, креативность и способность к быстрому принятию решений, что является важным показателем профессиональной мобильности будущего педагога-музыканта.

Дополняющим элементом является **метод постепенного усложнения заданий**, при котором учебный материал последовательно усложняется с учётом индивидуального уровня подготовки учащихся. Такой подход способствует формированию устойчивых исполнительских навыков, повышает уверенность учащихся в своих возможностях и обеспечивает системность обучения.

Комплексное использование перечисленных методов обеспечивает интеграцию исполнительских и педагогических умений, формируя у учащихся профессионально значимые качества, такие как внимание, наблюдательность, умение планировать и структурировать музыкальное занятие, способность управлять детской активностью и создавать эмоционально благоприятную образовательную среду средствами музыки [1]. Применение данных методов на уроке основного инструмента способствует повышению качества профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов и их готовности к практической работе в учреждении раннего образования.

Таким образом, урок основного инструмента, ориентированный на формирование практико-ориентированных навыков игры на аккордеоне, является важнейшим элементом профессиональной подготовки учащихся к работе в учреждении раннего образования. Целенаправленное развитие исполнительских, педагогических и творческих умений обеспечивает готовность будущего музыкального руководителя к самостоятельной профессиональной деятельности.

Формирование данных навыков способствует повышению качества музыкального воспитания в УРО, созданию эмоционально благоприятной образовательной среды и реализации современных требований к профессиональной подготовке специалистов в области музыкальной педагогики.

Библиоглафия:

1. АБДУЛЛИН Э. Б. Теория и практика музыкального обучения и воспитания. - М.: Академия, 2018.
2. ВЕТЛУГИНА Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду. - М.: Просвещение, 2014.
3. КАБАЛЕВСКИЙ Д. Б. Воспитание ума и сердца средствами музыки. - М.: Просвещение, 1984.
4. КОВАЛЬ Н. А. Методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. - М.: Академия, 2019.
5. НИКОЛАЕВ А. А. Методика обучения игре на баяне и аккордеоне. - М.: Музыка, 2006.
6. ОРЛОВА Т. Н. Музыкально-ритмическое воспитание детей дошкольного возраста. - М.: Владос, 2017.
7. ПОДГОРНЫЙ А. П. Аккордеон в системе музыкального образования. - СПб.: Композитор, 2012.



УДК 377.147:784: 373.2

ОТ УЧЕБНОЙ АУДИТОРИИ ДО МУЗЫКАЛЬНОГО ЗАНЯТИЯ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ВОКАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ УРО

Новак Ирина

преподаватель музыкальных дисциплин

Вторая дидактическая степень

ПУ Колледж имени Михаила Чакира, Комрат, РМ

e-mail: novaciris@gmail.com

orcid id: 0009-0002-8998-0131

Abstract: This article examines vocal training in college as a foundational element for future preschool music directors. The author analyzes "pedagogical singing," highlighting the educator's voice as both a model for imitation and a professional tool for vocal health. The focus is on methods for developing vocal skills (breathing, intonation) and their adaptation to preschool education requirements. The study substantiates how high-quality college training directly impacts children's musical development.

Keywords: vocal training, music director (preschool), vocational education (college), vocal teaching methods, musical development of preschoolers, voice production, preschool education.

В современной системе образования перед музыкальным руководителем стоят высокие требования. Он не просто аккомпаниатор, а вокальный эталон. У детей дошкольного возраста преобладает «имитационный слух» — они копируют манеру пения, интонацию и даже дефекты голоса взрослого. Это особенно отмечает в своем труде Н.А. Ветлугина: «Ребенок во всем подражает взрослому. Его слух фиксирует мельчайшие детали исполнения. Поэтому голос музыкального руководителя должен быть не просто правильным, а эстетически безупречным, лишенным форсированного звучания и резкости». [3] Поэтому профессиональная вокальная подготовка в колледже — это не просто обучение пению, а формирование «эталонного звучания», которое будущие музыкальные руководители понесут в мир детей.

Для будущего музыкального руководителя голос является не просто средством коммуникации, а многофункциональным профессиональным инструментом. В отличие от концертного певца, который использует голос кратковременно во время выступления, педагог детского сада эксплуатирует свой голосовой аппарат на протяжении всего рабочего дня.

В стенах дошкольного учреждения голос музыкального руководителя выполняет ряд специфических задач:

- В дошкольном возрасте у детей преобладает подражательный характер обучения. Любая интонационная неточность, форсированный звук или тусклый тембр педагога мгновенно копируются детьми.

- Голос помогает переключать внимание детей, создавать дисциплину без принуждения, задавать ритм деятельности.

- Музыкальный руководитель часто озвучивает сказочных персонажей, что требует владения регистрами, навыками звукоподражания и актерской экспрессии.

Одной из главных проблем молодых специалистов является высокая утомляемость голоса. Профессиональная подготовка в колледже должна быть направлена на формирование техники «энергосберегающего» пения. Как подчеркивает известный исследователь вокала Л. Б. Дмитриев в работе «Основы вокальной техники», правильная организация выдоха и работа над вокальной опорой являются залогом долголетия голосового аппарата. Без этой базы

педагог рискует получить профессиональные заболевания, такие как несмыкание связок или хронические ларингиты, уже в первые годы работы.

Большинство студентов приходят в колледж с бытовым навыком пения, который нужно переплавить в профессиональный. Узкий диапазон, отсутствие вокальной опоры, зажатость гортани и манера «разговорного» интонирования – это основные проблемы, с которыми сталкивается преподаватель вокала, работая с будущими музыкальными руководителями. В бытовом пении звук часто формируется за счет напряжения мышц шеи и горла. Но в условиях работы в детском саду, где нагрузка на голос колоссальна, такой метод ведет к быстрой потере профпригодности. Профессиональное вокальное обучение в колледже направлено на то, чтобы студент научился грамотно управлять своим голосовым аппаратом, а не петь, “как получится”.

Изменения начинаются с исправления осанки, раскрепощения нижнечелюстного сустава и активизации работы дыхательных мышц. Студент учится сознательно контролировать процессы, ранее происходившие бессознательно и вырабатывать привычку правильного дыхания и звукоизвлечения при пении. Профессиональный стандарт музыкального руководителя требует абсолютной интонационной чистоты. Студент учится слышать себя «со стороны», осуществляя постоянный слуховой контроль и формируя так называемый внутренний слуховой образ идеального звука. Бытовая манера пения часто отличается «открытым» звуком или, наоборот, тусклым «носовым» оттенком. В процессе обучения в колледже происходит облагораживание тембра. Студент учится использовать резонаторы — головной и грудной, — что делает голос объемным, летящим и способным заполнить зал детского сада без лишних усилий. Финальная стадия «переплавки» — это способность использовать профессиональный голос как средство педагогического воздействия. Студент должен научиться не просто исполнять произведение технически безупречно, а адаптировать свой вокал под восприятие дошкольника. Это требует высокого уровня самоконтроля: умения сознательно упростить вокальную линию, подчеркнуть дикцию и сделать акцент на эмоциональной доступности образа, не теряя при этом качества звука.

Будущий музыкальный руководитель должен овладеть техникой так называемого «педагогического пения». Его основные черты:

- Четкая дикция с утрированной артикуляцией помогающие детям усвоить текст.
- Светлый, «головной» тембр, который легче воспринимается детским слухом.
- Каждая музыкальная фраза должна быть подкреплена мимикой и выражением эмоционального отклика на музыкальное произведение.

Важно понимать, что голос — это не только физиология. Молдавский ученый и философ музыки Ион Гажим подчеркивает глубокую связь голоса с личностью педагога. В своей книге «Omul în fața muzicii» он пишет: «Голос — это не только физиологический феномен, но и тончайшее выражение человеческой души. В процессе подготовки будущего педагога важно понимать, что через пение мы обучаем не связки, а личность, способную транслировать гармонию мира». [1] Для студента колледжа это означает, что работа над вокалом — это работа над своей способностью сопереживать, чувствовать и передавать гармонию детям. Голос становится «мостом», соединяющим внутренний мир взрослого и ребенка.

Процесс обучения вокалу в колледже — это последовательный путь от осознания работы своего тела до свободного художественного воплощения образа. Работа в вокальном классе строится на трех основополагающих: дыхании, вокально-технических упражнениях и осмысленном подборе репертуара.

Дыхание — это «топливо» для голоса. Для будущего музыкального руководителя критически важно овладеть нижнереберно-диафрагмальным дыханием. В аудитории это достигается через систему специальных упражнений:

- Дифференциация вдоха и выдоха: студентов учат делать быстрый, бесшумный вдох и максимально длинный, ровный выдох (упражнения «Свеча», «Насос»).
- Формирование «опоры»: студент должен чувствовать эластичное сопротивление мышц пресса, что позволяет голосу звучать уверенно и не «качаться».

Ежедневное распевание в аудитории — это не просто «разогрев», а планомерное выстраивание вокальной архитектуры. Методика включает в себя:

- работу над мягкой атакой, которая является наиболее щадящей для детского восприятия и здоровья связок самого педагога;
 - формирование умения плавно переходить от грудного к головному регистру.
- Для работы в детском саду особенно важно развитие фальцетного (головного) звучания, так как оно наиболее близко по тембру к детскому голосу;
- использование скороговорок на разных звуковысотных уровнях. Как отмечает О. П. Радынова, четкая дикция педагога — это «залог того, что ребенок правильно интонирует не только мелодию, но и смысл слова» [3]
 - тщательно продуманный выбор репертуара, имеющего педагогическую направленность.

Выбор произведений для студента — будущего музыкального руководителя — имеет двойственную природу. В аудитории прорабатываются следующие группы произведений:

1. Романсы, песни из кинофильмов, народные песни. Они необходимы для расширения диапазона, развития силы голоса и художественного вкуса студента, его артистического мастерства.
2. Детские песни. Студент должен не просто выучить детскую песню, а проанализировать её с точки зрения методики.

В условиях урока вокала в колледже часто моделируется ситуация занятия в УРО, где студент поет, одновременно аккомпанируя себе и сохраняя визуальный контакт с воображаемой группой детей, показывая кивком головы вступления и четко артикулируя текст песни.

Главная задача занятий по вокалу в колледже — научить студента петь «педагогично».

Педагогическое пение — это не просто демонстрация вокальных данных, а ясное, эмоционально окрашенное и доступное для подражания исполнение. Музыкальный руководитель должен уметь транспонировать мелодию под удобную детскую tessitura, выделять голосом трудные интонационные обороты, использовать мимику и жесты как дополнение к вокалу.

Большую роль в профессиональной вокальной подготовке будущих музыкальных руководителей играет их психологическая готовность к выступлению перед аудиторией. Часто студенты прекрасно поют в классе, но теряются перед аудиторией. Работа в колледже также включает элементы актерского мастерства. Будущий руководитель должен быть готов «включить» голос в любой ситуации: будь то утренняя зарядка или центральное событие праздника.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что профессиональная вокальная подготовка студента колледжа — это многогранный процесс, выходящий далеко за рамки простого обучения технике пения. Это формирование фундаментальной компетенции будущего музыкального руководителя, где голос становится главным инструментом воспитания личности ребенка. Пройдя путь от бытового навыка до осознанного владения голосовым аппаратом, будущий педагог обретает способность не только демонстрировать эталонное звучание, но и бережно сохранять собственное профессиональное долголетие.

Взаимосвязь методической точности, вокального здоровья и глубокого психологического понимания музыки, превращает работу в учебной аудитории в созидательный акт. Музыкальный руководитель, обладающий профессионально поставленным голосом, становится для дошкольников проводником в мир прекрасного, закладывая основы их эстетического и культурного развития. Таким образом, качественное вокальное образование в стенах колледжа является гарантом сохранения высоких традиций музыкального воспитания и успешного старта нового поколения педагогов-музыкантов.

Библиография:

1. GAGIM I. Omul în fața muzicii. — Bălți: Presa universitară bălțeană, 2000. — P. 45.
2. GAGIM, I. Psihologia muzicii. — Chișinău: Știința, 2003. — 218 p.
3. ВЕТЛУГИНА Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду. — М.: Просвещение, 1981. — С. 142.
4. ДМИТРИЕВ Л. Б. Основы вокальной техники. — М.: Музыка, 2007.
5. РАДЫНОВА П. Музыкальное воспитание дошкольников. — Музыка, 2002.

УДК 398.8(=162.3)

АНСАМБЛЬ «РОДОЛЮБИЕ» В ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ СОХРАНЕНИЯ ФОЛЬКЛОРНОЙ ТРАДИЦИИ БЕССАРАБСКИХ БОЛГАР

Попов Максим

докторант Софийского университета

«Св. Климент Охридски», Республика Болгария

e-mail: maxim@uni-sofia.bg

orcid id: 0009-0000-1090-2153

Abstract. The article is devoted to the study of the Bulgarian Folk Song and Dance Ensemble «Rodolyubie» as an important institution for the preservation and development of the folklore tradition of Bessarabian Bulgarians. The historical background of the ensemble's creation, its role in strengthening ethnic identity, and its contribution to the maintenance of the cultural heritage of the Bulgarian community in the Republic of Moldova and beyond are analyzed. Particular attention is paid to the formation of the ensemble's repertoire, which includes both local and regional Bulgarian musical and dance traditions, as well as the professionalization of the collective and its participation in national and international festivals. The author emphasizes the significance of the ensemble as a means of cultural adaptation, a platform for intercultural exchange, and a tool for transmitting folklore practices to new generations. The study demonstrates that the ensemble's activities contribute to the preservation of cultural identity, the development of artistic traditions, and the enhancement of international recognition of Bulgarian folklore culture.

Keywords: Bulgarian folklore; Bessarabian Bulgarians; folk song and dance ensemble; cultural heritage; ethnic identity; intercultural exchange; cultural adaptation.

После перехода к демократическому общественному устройству культурная жизнь болгарской общины Республики Молдова вступила в этап активного обновления и расширения. В условиях трансформации общественно-политических и социально-экономических процессов, а также усиления влияния глобализации, особую актуальность приобрели вопросы сохранения национально-культурной идентичности. Возрождение традиций и восстановление фольклорных практик стали важными механизмами социальной и культурной адаптации болгарского населения региона к новым историческим реалиям и формой выражения его этнического самосознания.

Фольклорное искусство, являясь неотъемлемой частью художественной культуры, в этот период не утратило своей актуальности, а, напротив, приобрело статус одного из ключевых факторов консолидации общины. Народная песня и танец выступили в роли устойчивых носителей исторической памяти, этнических ценностей и коллективного опыта, способствуя передаче традиций от поколения к поколению.

Показательным примером указанных процессов является создание Ансамбля болгарских народных песен и танцев «Родолубие», основанного в 1986 году в городе Тараклия — центре болгар Молдовы. Появление ансамбля стало результатом целенаправленных усилий

представителей местной интеллигенции, деятелей культуры и энтузиастов народного творчества, объединённых стремлением к сохранению и популяризации болгарского фольклорного наследия.



Рис.1. Коллектив ансамбля «Родолубие»

Источник: личный архив автора

Как отметил Нико Стоянов в интервью, роль Стефана Стоянова в становлении и последующем развитии ансамбля «Родолубие» трудно переоценить. Будучи профессиональным музыковедом и фольклористом, он выступил в качестве художественного руководителя коллектива, а также как его идейный вдохновитель и научный наставник. Глубокие знания Стефана Стоянова в области традиционной болгарской музыкальной культуры, а также его опыт полевых фольклорных исследований позволили сформировать репертуар ансамбля на основе подлинных образцов народного творчества бессарабских болгар.

Под его руководством ансамбль в сравнительно короткий исторический период прошёл путь от любительского объединения к высокопрофессиональному сценическому коллективу. Особое внимание уделялось сохранению региональной специфики музыкального и хореографического фольклора, а также тщательной работе с первоисточниками. При этом традиционный материал подвергался профессиональной художественной обработке, что обеспечивало его органичную адаптацию к сценическому исполнению без утраты аутентичности [1].

Организационные и художественные основы ансамбля были заложены при активном участии Лазаря Калоева, исполнявшего функции художественного руководителя, Петра Унгурияну — дирижёра оркестра, а также Стефана Танова, занимавшего должность директора коллектива и обеспечивавшего его административно-организационное становление. Их скоординированная деятельность способствовала формированию устойчивой структуры ансамбля и выработке его художественной концепции.

Существенный вклад в создание и развитие хореографического репертуара внесли Юрий Горшков, Васил Радев и Стефан Желязков, осуществившие первые сценические постановки народных танцев. В их работе особое внимание уделялось сохранению стилистических особенностей традиционной танцевальной культуры, а также её адаптации к условиям сценического исполнения с учётом требований ансамблевой формы.



Рис.2. Руководство ансамбля «Родолюбие»

Источник: личный архив автора

Музыкальные обработки фольклорного материала, выполненные Стефаном Стояновым и Лазарем Калоевым, сыграли важную роль в формировании высокой исполнительской культуры коллектива. Профессиональный подход к аранжировке и интерпретации народных мелодий обеспечил органичное сочетание аутентичных элементов с выразительными средствами сценического искусства и способствовал успешной адаптации традиционного фольклора к требованиям профессиональной сцены.

Расширение репертуара и международная известность. С момента своего создания и до настоящего времени творческий коллектив ансамбля вырос до профессионального уровня, сохраняя и представляя традиции, обычаи, а также музыкальную и танцевальную культуру болгарского населения Бессарабии. Ансамбль болгарских народных песен и танцев «Родолюбие» по праву занимает своё место среди государственных коллективов «Молдова-концерт», утвердившись благодаря своей уникальной, востребованной художественной выразительности и стилю. Репертуар ансамбля включает как местные фольклорные традиции, так и более широкий спектр произведений из различных болгарских фольклорных регионов, таких как Пиринский, Фракийский и Шопский края.

Ансамбль выступал с концертами в ряде болгарских городов, включая Айтос, Варну, Кырджали, Нови-Пазар, Омуртаг, Плевен, Пловдив, Толбухин, Шумен и другие. Ежегодно коллектив гастролирует по различным сёлам и городам Болгарии, неизменно встречаемый публикой с большим воодушевлением и овациями. Высокий уровень исполнительского мастерства принёс ансамблю широкую популярность среди болгар в Республике Молдова, Украине и за пределами Республики Болгария.

Ансамбль является посланником, несущим радость и приветствия болгарского народа по всему миру посредством искусства, в котором воплощено богатое болгарское духовное наследие. Первый директор ансамбля Стефан Танов отмечал: «Убеждён, что, как и до сих пор, так и в будущем коллектив ансамбля „Родолюбие“ с большим творческим воодушевлением и желанием будет работать над популяризацией нашего духовного богатства» [2].

Первые награды и международные фестивали. В 1988 году ансамбль был награждён грамотой за существенный вклад в развитие нравственно-эстетического воспитания военнослужащих, а также принял участие в фестивале «Мэрцишор-88», где был удостоен грамоты. В том же году коллектив был приглашён к участию в Международном фольклорном фестивале «Золотая гъдулка» в городе Русе, на котором завоевал главный приз — «Золотую гъдулку». В 1991 году ансамбль принял участие в фестивале «Фолк-фест-91» в городе София, а в 1993 году стал участником Международного фестиваля «Варненское лето-93» в городе Варна [3]. Участие в этих престижных культурных форумах не только способствовало утверждению

имени ансамбля на международной сцене, но и открыло новые возможности для культурного обмена и взаимного обогащения фольклорных традиций.



Рис.3. Исполнители ансамбля «Родолубие»

Источник: личный архив автора

Период возрождения и обновления. В 2011 году с назначением нового руководителя ансамбля начинается новый этап в развитии коллектива. Директор обладает богатым профессиональным опытом и многолетней практикой в качестве художественного руководителя фольклорного коллектива педагогического колледжа «Св. св. Кирилл и Мефодий». В июле того же года ансамбль отметил своё 25-летие в городе Варна, представив обновлённую программу, включающую новые, амбициозные творческие решения. Состав пополняется молодыми профессиональными исполнителями, что ещё больше укрепляет и развивает ансамбль [4].

В этот же период ансамбль расширяет своё международное присутствие. Так, Болгарский ансамбль народной песни и танца «Родолубие» впервые принял участие в 16-м Международном фольклорном фестивале «Doina Covurluiului» в городе Галац, Румыния. Он был единственным коллективом фестиваля, представлявшим культуру болгарского народа. Румынские зрители и гости услышали народные песни из Болгарии и Бессарабии, такие как «Седнала е бяла Неда», «Залюбила Рад», «Мъри Ирино», а танцоры ансамбля исполнили два танца — «влашки» и «тракийский». Этот опыт подтвердил статус ансамбля как одного из ведущих носителей болгарской фольклорной традиции за пределами родины и способствовал дальнейшему укреплению международного культурного обмена.

Ансамбль сегодня и его будущее. Ансамбль болгарской народной песни и танца «Родолубие», являющийся филиалом государственной организации «Молдова-концерт», представляет собой единственный профессиональный коллектив болгарского творчества за рубежом. Сегодня ансамбль «Родолубие» является одним из ведущих культурных коллективов в Республике Молдова, достойно представляя болгарскую общину на международных фестивалях в Болгарии, Украине и России. Он продолжает быть посланником болгарской культуры, принося радость и восхищение публике по всему миру. Ансамбль является символом устойчивости, патриотизма и духа болгарской традиции в современном мире. Фольклор бессарабских болгар достиг нового уровня профессионализма, приблизившись к аутентичному, синкретическому началу. В состав ансамбля «Родолубие» входят аутентичные болгарские музыкальные инструменты: гайда, кавал, гадулка, тамбура и барабан [5].

Сегодня ансамбль объединяет множество молодых людей, посвятивших свою жизнь болгарскому народному искусству. Большинство из них окончили Музыкальный колледж «Стефан Няга» в Твардице, где получили прочную профессиональную подготовку в области

музыки, хореографии и сценического мастерства [6]. Благодаря этому коллектив обладает высоким уровнем исполнительского мастерства и способен воплощать сложные художественные концепции, сохраняя при этом аутентичность народных традиций.

Репертуар ансамбля отличается разнообразием и глубиной: коллектив представляет выразительные танцевальные произведения, такие как «Тракийский танец», «Раченица», «Шопский танец», а также широкий спектр болгарских народных песен, передававшихся из поколения в поколение на протяжении столетий. Танцевальные постановки ансамбля демонстрируют техническое мастерство исполнителей и отражают культурную специфику отдельных регионов Болгарии, передавая зрителю эмоциональный и исторический контекст каждого произведения. Музыкальная составляющая концертов ансамбля тщательно разработана и аранжирована с учётом гармонии и ритмических особенностей народного фольклора, что позволяет сочетать традиционное звучание с современными сценическими требованиями.

Заклучение. История становления и развития Ансамбля болгарских народных песен и танцев «Родолубие» наглядно демонстрирует значимость фольклорного искусства как одного из ключевых факторов сохранения национально-культурной идентичности болгарской общины Республики Молдова в условиях глубоких общественно-политических и социокультурных трансформаций конца XX — начала XXI века. В период активного влияния глобализационных процессов и расширения межкультурных контактов ансамбль выступил как профессиональный сценический коллектив и как важный социокультурный институт, обеспечивающий преемственность традиций, трансляцию исторической памяти и укрепление этнического самосознания.

Творческая деятельность ансамбля «Родолубие» стала результатом системной и целенаправленной работы целого ряда выдающихся деятелей культуры, музыковедов, хореографов и организаторов, сумевших объединить научный подход к изучению фольклора с выразительными средствами сценического искусства. Опора на аутентичные источники, внимательное отношение к региональной специфике и профессиональная художественная обработка традиционного материала позволили ансамблю достичь высокого уровня исполнительского мастерства, не утратив при этом глубинной связи с народной традицией.

Важным аспектом деятельности коллектива является его международная концертная и фестивальная практика, способствующая популяризации болгарского фольклорного наследия за пределами исторической родины и формированию позитивного культурного имиджа болгарской диаспоры. Участие ансамбля в престижных международных фестивалях и культурных проектах создало условия для межкультурного диалога и взаимного обогащения фольклорных традиций различных народов. Вместе с тем культурное влияние различных народов, с одной стороны, обогащает духовный мир этносов, а с другой — в долгосрочной перспективе может оказывать воздействие на этническое сознание, постепенно трансформируя традиционные ценностные ориентиры [7]. В данном контексте деятельность ансамбля «Родолубие» приобретает особую значимость, поскольку он выступает механизмом осознанного сохранения и трансляции аутентичных элементов болгарской культуры в условиях активного межкультурного взаимодействия.

На современном этапе ансамбль «Родолубие» продолжает выполнять миссию хранителя и активного транслятора духовных ценностей болгарского народа. Привлечение молодых профессиональных исполнителей, развитие репертуара и сохранение аутентичных исполнительских практик свидетельствуют о динамичном характере коллектива и его способности адаптироваться к новым культурным реалиям без утраты собственной идентичности. Таким образом, ансамбль «Родолубие» является ярким примером устойчивого функционирования фольклорной традиции в условиях современного мира и подтверждает, что народное искусство остаётся действенным механизмом культурного самосохранения, консолидации общины и формирования культурной памяти будущих поколений.

Библиография:

1. СТОЯНОВ Н. Интервью с поэтом, хранителем болгарского слова и духа. София, 05.11.2025. Личный архив автора.
2. ТОДОРОВ, В. Болгарский ансамбль песни и танца «Родолубие» из Тараклии // Тараклийский государственный университет «Григорий Цамблак». — С. 509. — В: Relațiile moldo-bulgare: istorie și cultură, 2016. / Молдавско-болгарские связи.
3. ТАНОВ, С. 10 лет благородного творческого труда, 1986–1996. Ансамбль «Родолубие» // Брошюра Ансамбля «Родолубие», Т.Е.У., ком. 1658, 1996.
4. ТОДОРОВ, В. Болгарский ансамбль песни и танца «Родолубие» из Тараклии // Тараклийский государственный университет «Григорий Цамблак». — С. 509. — В: Relațiile moldo-bulgare / Молдавско-болгарские связи.
5. ТОДОРОВ, В., Стоянов, С. Ключевая фигура в развитии музыкальной культуры и сохранении идентичности болгар Республики Молдова / Стефан Стоянов — ключевая фигура в сохранении идентичности и музыкальной культуры болгар в Р. Молдова // Образование. Культура. Спорт. II. Секционные доклады. — С. 347.
6. The magical concert of Folk Ensemble "Patriotism", from Taraklia, Moldova. 08.05.2021. [Электронный ресурс] — Режим доступа: https://ipark.bg/en-US/News/Details/916?utm_source=chatgpt.com (дата обращения: 18.01.2026).
7. РАДОВА-КАРАНАСТАС, О. Историко-культурологические и религиозные аспекты гагаузов Юго-восточной Европы в контексте интеграционных процессов в Республике Молдова: доклад для Междунар. науч.-практ. конф. «Наука, Образование, Культура», «Știință, Educație, Cultură», посвященной 25-ой годовщине образования Комрат. гос. ун-та / Комрат: Б. и., 2016 (Tipogr. «Elan Poligraf»). — С. 20.

УДК 37.013:78

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-УНИВЕРСАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ ГАГАУЗСКОГО НАРОДНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРА

Пойдолова Ирина

преподаватель ДМШ им.А.Валькова

по классу фортепиано, 2дид.степень

мун. Комрат, Республика Молдова

e-mail: Poidolova.irina@mail.ru

orcid id: 0000-0002-3832-2887

Abstract: This article examines the development of a national-universal musical culture in primary school students in a children's music school. Particular attention is paid to the pedagogical potential of the Gagauz folk-professional musical repertoire as a means of integrating national musical traditions and the universal values of professional music. The importance of using this repertoire in various musical activities for primary school students in a multicultural educational environment is substantiated. A model for developing a national-universal musical culture is presented, revealing the main components, pedagogical conditions, and expected outcomes of music education.

Keywords: national-universal musical culture, children's music school, primary school students, Gagauz musical culture, folk-professional repertoire, multicultural environment.

Введение. Современные процессы глобализации и активного межкультурного взаимодействия актуализируют проблему сохранения национальной идентичности личности при одновременном приобщении к универсальным культурным ценностям. В сфере музыкального образования данная проблема находит отражение в необходимости формирования у подрастающего поколения национально-универсальной музыкальной культуры, обеспечивающей гармоничное сочетание этнокультурной принадлежности и открытости к музыкальному искусству других народов [2, с.71].

Детская музыкальная школа является важным институтом художественно-эстетического воспитания, в рамках которого создаются благоприятные условия для целенаправленного формирования музыкальной культуры личности. Особое значение данный процесс приобретает в работе с младшими школьниками, так как именно в этом возрасте закладываются основы музыкального восприятия, эмоционально-ценностного отношения к искусству и художественного мышления.

В условиях поликультурной образовательной среды детская музыкальная школа выступает пространством диалога культур, где музыка становится средством духовного сближения и взаимопонимания.

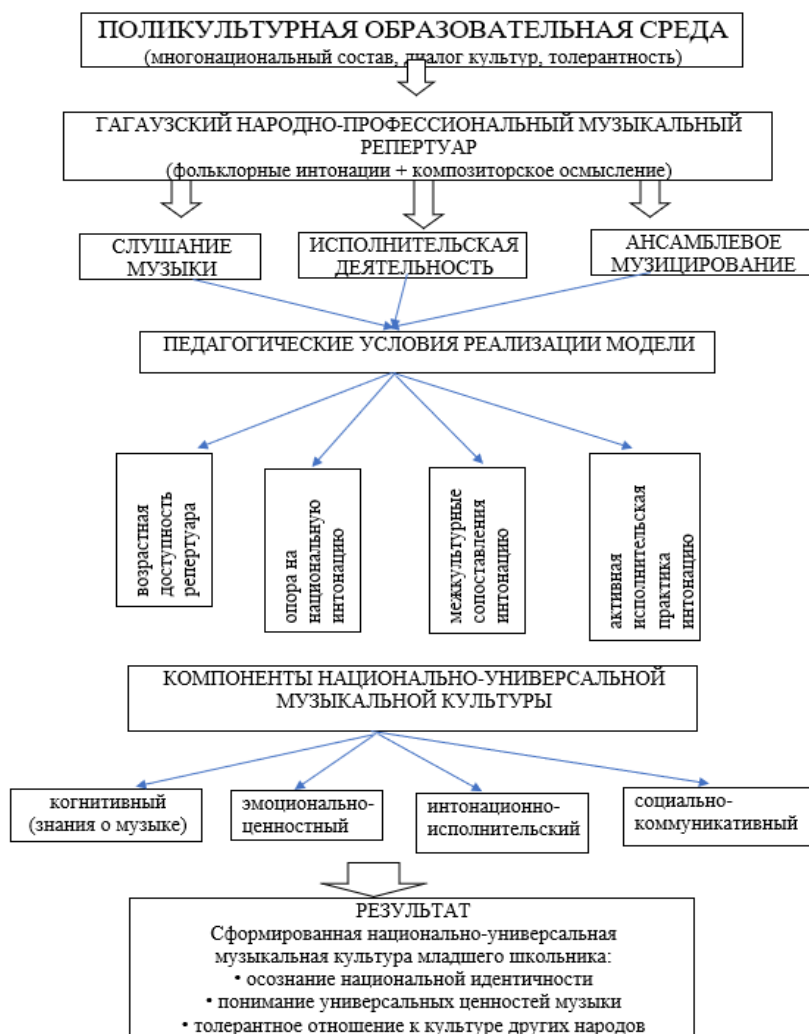
В научных исследованиях национально-универсальная музыкальная культура рассматривается как интегративное качество личности, включающее знание и понимание национальных музыкальных традиций, освоение универсальных закономерностей музыкального искусства и способность к межкультурному взаимодействию (Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин) [1,3,5]. Формирование данного качества предполагает целостный педагогический подход, объединяющий когнитивный, эмоционально-ценностный, исполнительский и социально-коммуникативный компоненты.

Особую педагогическую ценность в этом контексте приобретает народно-профессиональный музыкальный репертуар, который синтезирует фольклорные истоки и композиторское творчество. Такой репертуар позволяет сохранить аутентичность национальной музыкальной интонации и одновременно раскрыть универсальные средства музыкальной выразительности, характерные для профессионального искусства.

В условиях АТО Гагаузия и многонационального пространства Республики Молдова гагаузский народно-профессиональный музыкальный репертуар обладает значительным воспитательным потенциалом. Произведения гагаузских композиторов, опирающихся на народную песенно-танцевальную традицию, отражают особенности национального музыкального языка: характерную ладовую основу, метроритмическое своеобразие, образную яркость и жанровое разнообразие [6,с.17].

Использование гагаузского репертуара в обучении младших школьников способствует формированию устойчивого интереса к национальной культуре, развитию эмоциональной отзывчивости и осознанию собственной культурной принадлежности. В то же время профессиональная обработка народного материала позволяет учащимся познакомиться с формообразующими принципами, фактурными и гармоническими средствами, характерными для академической музыки, что обеспечивает универсальный аспект музыкального развития.

Формирование национально-универсальной музыкальной культуры младших школьников осуществляется через различные виды музыкальной деятельности: слушание музыки, индивидуальное исполнительство, ансамблевое и оркестровое музицирование, а также музыкально-теоретическую работу. Важным педагогическим условием является систематическое включение гагаузского народно-профессионального репертуара в учебный процесс детской музыкальной школы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся [2, с.71].



(рис.1)

Рисунок 1 представляет модель формирования национально-универсальной музыкальной культуры младших школьников, в основе которой лежит гагаузский народно-профессиональный музыкальный репертуар. Модель отражает взаимосвязь поликультурной образовательной среды, видов музыкальной деятельности, педагогических условий и структурных компонентов музыкальной культуры, результатом чего является сформированная культурно осознанная и толерантная личность учащегося [7].

Таблица 1.

Основные направления работы с гагаузским репертуаром в ДМШ

Вид деятельности	Содержание работы	Формируемые компоненты
Слушание музыки	Анализ образов, интонаций, жанров	Эмоционально-ценностный
Исполнительская деятельность	Исполнение произведений гагаузских композиторов	Интонационно-исполнительский
Ансамблевое музицирование	Коллективное исполнение	Социально-коммуникативный
Теоретическая работа	Осмысление ладо-ритмических особенностей	Когнитивный

Заключение

Таким образом, гагаузский народно-профессиональный музыкальный репертуар выступает эффективным средством формирования национально-универсальной музыкальной

культуры младших школьников в детской музыкальной школе. Его целенаправленное использование в условиях поликультурной образовательной среды способствует гармоничному сочетанию национальной идентичности и универсальных художественных ценностей, развитию музыкального мышления, эмоциональной отзывчивости и толерантного отношения к культуре других народов. Реализация данного подхода обеспечивает сохранение и развитие гагаузского музыкального наследия и способствует духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения.

Библиография:

1. АБДУЛЛИН, Э.Б. Теория музыкального образования. – М.: Академия, 2004.
2. АБРАМЯН, Г.А. Музыкальное воспитание в поликультурной среде. – М.: Просвещение, 2010.
3. АСАФЬЕВ, Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музыка, 1971.
4. ДУРБАЛОВА, М.А. Музыкальный фольклор гагаузов в системе художественного образования // Искусство и образование. – 2018. – №3. – С. 45–50.
5. КАБАЛЕВСКИЙ, Д.Б. Как рассказывать детям о музыке. – М.: Музыка, 1988.
6. КЮРКЧИ, Н.И. Гагаузская музыкальная культура: традиции и современность. – Комрат, 2015.
7. НАЗАЙКИНСКИЙ, Е.В. Психология музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1982.

УДК 37.016:787.2.071.2

РАЗВИТИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО АППАРАТА ВЫСОКОГО РЕГИСТРА ПРИ ИГРЕ НА ТРУБЕ

Тараненко Юрий

Maestru în Artă RM, преподаватель
Комратский государственный университет,
мун. Комрат, Республика Молдова
e-mail: taranenko.yurii62@bk.ru
orcid id: 0000-0001-9516-3176

Abstract: The article focuses on techniques and exercises aimed at improving breathing, embouchure, and techniques for confident and high-quality playing in the high register, which includes both physiological aspects (facial muscles, lungs) and the use of repertoire and pedagogical systems to develop confident sound production.

Keywords: embouchure, breath, mouthpiece, extreme high register.

Основной задачей любого педагога и музыканта является развитие умения воплощения нотного текста в живое звучание. Этот путь разделяется на два потока – технический и художественный. На техническом этапе музыкант должен овладеть всеми способами игры на инструменте, включая сложные, виртуозные техники. Художественная сторона исполнения направлена на выражение эмоционального содержания, смысла, концепции, созданной композитором. Эти две стороны – техническая и художественная – неотрывны друг от друга. Невозможно качественно исполнить произведения, не освоив технические приемы звукоизвлечения, штрихи, ритмические и звуковысотные соотношения. Увлечение только технической стороной приводит к обеднению содержательной стороны.

Статья посвящена методикам и упражнениям, направленным на улучшение **дыхания, амбушюра и техники** для уверенной и качественной игры в высоком регистре, что включает как физиологические аспекты (мышцы лица, легкие), так и использование репертуара и педагогических систем для формирования уверенного звукоизвлечения [1,2,9].

Мечта каждого исполнителя на духовых инструментах, уметь владеть верхним диапазоном.

Основные аспекты, которые можно осветить:

1. **Дыхательная техника:** Управление опорой дыхания, увеличение воздушного потока, правильное распределение воздуха для высоких нот.
2. **Амбушюр:** Формирование и укрепление мышц лицевого аппарата, создание правильного смыкания губ для получения высокого тона.
3. **Аппаратные упражнения:** Специальные гаммы, арпеджио, интервалы, этюды, направленные на развитие диапазона и четкости в верхнем регистре.
4. **Роль репертуара:** Использование произведений, требующих игры в верхнем диапазоне, для закрепления навыков.
5. **Педагогические системы:** Анализ методических подходов известных трубачей школы: Новикова, Маджио, Колина, Проскурина, влияющих на развитие верхнего регистра.
6. **Преодоление трудностей:** Советы по устранению зажимов, развитию выносливости и контролю над звуком в высоком регистре.

Эта статья будет актуальна для трубачей любого уровня, поскольку диапазон — одна из ключевых и сложных зон при игре на духовых инструментах.

Начиная с правильного выбора мундштука, является важной частью развития механических компонентов студента в звукоизвлечении. Подбор мундштука является индивидуальным процессом, зависящим от физиологических особенностей и уровня подготовки студента. Существует большой выбор фирм-производителей мундштуков, таких как «Vincent Bach», «Yamaha», «Monette» «Shilce» и другие.

Они обеспечивают четкую артикуляцию, «серебристый» тембр, широкий диапазон и адекватное сопротивление. «Vincent Bach» также предлагает различные варианты мундштуков, такие как «Megatone» с утяжеленной чашкой, для улучшения звучания и уверенности в игре в верхнем регистре.[10 с.595]

В общении с другими музыкантами происходит постоянный поиск информации. Исходя из этого, работа над качеством звука является основной целью. Для правильного исполнительского звучания необходимо уметь слушать самого себя и анализировать свое исполнение. Для управления звучанием рекомендуется менять акустику и позиционирование в помещении. Игра на открытом воздухе также помогает выявить недочеты звучания. Важно представлять звучание заранее, чтобы оно соответствовало характеру музыкального произведения. Исполнитель должен находить звук самостоятельно, что способствует его саморазвитию. [7 с 51]

Контроль над дыханием и регулярные дыхательные упражнения, очень важны для правильного звукоизвлечения и четкости штрихов. Обучение студентов физиологии дыхания, объясняет, как работает дыхательная система во время игры на инструменте. Студенты зачастую имеют неправильное понимание о работе исполнительского дыхания, и преподаватель исправляет эту проблему с помощью упражнений из различных методик.

Педагог уделяет большое внимание теоретическому обучению, чтобы студенты полностью понимали механику и физиологию дыхания. Затем следуют практические упражнения, которые помогают студентам контролировать диафрагму и развивать правильное дыхание. Эти упражнения включают элементы духовых инструментов, вокала, йоги и пилатеса.[1с.12] В методике В.А. Новикова используются четыре основных цикла дыхания: большой вдох и быстрый выдох, большой вдох и медленный выдох, малый вдох и быстрый выдох, малый вдох и медленный выдох. Каждый из них выполняется с внешним или свободным сопротивлением и с высоким или низким воздушным давлением. Эти комбинации позволяют контролировать объем дыхания и создавать разные оттенки в музыкальной игре. Важная роль играет скорость вдоха, идеально - одна четверть в темпе игры. Если это невозможно, используется быстрый вдох с плотным медленным выдохом.[10 с.597]

Дыхания можно развивать при ходьбе, упражнения можно делать в любое время дня. С каждым шагом быстро вдохните и расслабьтесь, задерживая воздух. Повторяйте этот процесс в течение следующих четырех шагов, немедленно выдыхайте воздух в течение следующих четырех шагов. Например: С 1 по 4-й вдох, а с 5 по 8-й выдох, не нарушая ритма шагов.[9с.8] Для развития мышц дыхания также в методике используются скороговорки для контроля дыхания и развития точности выполнения нот, что способствует совершенствованию произношения, помогает в игре, а также в развитие дыхания

Работа со скороговорками также требует диафрагмального дыхания. Правильная работа с дыханием и моторикой губ повышает качество игры. В методике В.А. Новикова техническая сторона исполнительства играет важную роль. Ученики с различным уровнем подготовки получают профессиональное обучение. Методика включает использование музыкальных произведений для развития исполнительского аппарата и творческого мышления. Новиков отличается от других педагогов, которые предпочитают разделять различные аспекты игры, и утверждает, что нужно учить все сразу, постоянно повторяя произведение. Такой подход позволяет стать более осознанным и холистическим исполнителем. Новиков также использует свои упражнения и материалы других авторов для развития техники. Методика может быть применена для студентов разного уровня подготовки.

Диапазон — это просто трюк, уловка — это несложно! Если вы так думаете, вы уже настроили себя на недели тяжелой, вероятно, бесполезной практики. И однажды вы случайно наткнетесь на это и подумаете, что ваши тренировки окупились.[9с. 10]

В наиболее распространенной амбушюр верхняя губа вибрирует о нижнюю губу при извлечении звука. Скорость вибрации верхней губы контролируется двумя факторами - твердостью верхней губы и твердостью нижней губы – причём нижняя губа является более важной. Это демонстрирует (по крайней мере, для меня), что в каждом регистре натяжение верхней и нижней губы должно соответствовать друг другу, чтобы обеспечить успешную вибрацию амбушюры.[7с 34.]

Неэффективное несоответствие натяжения поверхности вибрации можно наблюдать в нашем старом враге, двойном гудении. В этой ситуации верхняя губа хочет вибрировать с определенной скоростью, но нижняя губа не обеспечивает достаточно твердой основы, чтобы позволить верхней губе выполнять работу. Следовательно, нижняя губа начинает вторичную вибрацию (обычно в 1/2 скорости верхней губы), и это создает двойное гудение. Все, что требуется для исправления этого, - сделать нижнюю губу достаточно твердой, чтобы позволить верхней губе вибрировать с необходимой скоростью.

Теперь, амбушюра содержит 3 вида ткани: мягкую внутреннюю ткань для низкого регистра; то, что я называю «переходной тканью», которая не является ни мягкой внутренней тканью, ни внешней «обветренной» тканью, а находится прямо между этими двумя — это ткань среднего регистра; твердая, обветренная внешняя ткань (то, что трескается всю зиму). Последняя - это ткань высокого регистра. Направляя поток воздуха вниз к краю мундштука во время игры, губы располагаются так, чтобы эта обветренная ткань становилась вибрирующей амбушюрой. Это ткань быстрой вибрации, которая обеспечит плотный звук. Тогда все, что вам нужно сделать, это научиться контролировать ткань, чтобы все ноты звучали четко. Используйте много воздуха на высокой скорости для достижения наилучших результатов. Помните, они называют это игрой на тубе - в этом нет игры — это работа. Подумайте об этом пару дней, а затем попробуйте - вы должны увидеть замечательную разницу.

В процессе учёбы ученикам требуется много времени, чтобы добиться успехов в высоком регистре. Обычно они пытались сами, боролись и терпели неудачу, и благодаря этим усилиям они решили, что «высокий регистр — это сложно», и поэтому для его развития должно потребоваться много времени.[9с.10]

Все сводится к тому, что, если вы думаете, что чего-то будет трудно достичь, вы редко будете разочарованы. Если вы подходите ко всему (в жизни, а не только к игре на тубе) с мысленным образом успеха или отношением «я не узнаю, пока не попробую» - все становится

намного проще. Смотрите на жизнь с точки зрения успеха, а не через очки неудачи. У каждого должен быть наставник, чтобы помочь им оставаться на верном пути и думать, таким образом, который облегчает вещи.

Есть также упражнение, которое способствует, ощущать себя комфортно в высоком диапазоне

Например: приложите руку к груди (нижней части груди) и, не двигая головой (все еще глядя прямо вперед), сверните нижнюю губу и верхнюю губу внутрь и выдувайте быстрый воздух прямо вниз на ладонь. Теперь гудите быстрый воздух прямо вниз на ладонь (все еще глядя вперед). Это амбушюра высокого диапазона.

Далее гудите, сирены от низкой до высокой и обратно к низкой, позволяя направлению воздуха меняться, таким образом, как только что обсуждалось, и вы увидите, как это просто.

Это просто способ почувствовать изменения направления воздуха внутри мундштука для разных диапазонов.[7с.24]

Мечта каждого исполнителя на духовых инструментах, уметь владеть верхним диапазоном.

Библиография:

1. БОЛОТИН С.– «Методика преподавания игры на трубе в музыкальной школе» (Ленинград: Музыка, 1980г.)
2. ВОЛКОВ Н.– «Теория и практика искусства игры на духовых инструментах» (Москва: Альма-Матер, 2008г.).
3. ДИКОВ Б. А. – «О дыхании при игре на духовых инструментах» (Москва: Музыка, 1956г.)
4. ЛЕВИН С.Я. – «Духовые инструменты» (Москва: Музыка, 1983г.)
5. МУШКИН Г.Д. – «Методика обучения игре на духовых инструментах» (Москва: Музыка, 1971г.)
6. УМАНЕЦ Т. А.– «Техника звукоизвлечения на духовых инструментах» (Москва: Альма Матер, 1999г.)
7. УСОВ Ю.–«Методика обучения игре на трубе» (Москва: Музыка, 1984г.)
8. ФЕДОТОВ А.– «Методика обучения игре на духовых инструментах» (Москва: Музыка, 1975г.)
9. МАДЖИО Л. 1969г. Школа игры на трубе. USA/
10. НОВИКОВ В.А. «Методика преподавания игры на трубе» Москва 2007г

УДК 37.0:78.078(497.2)

КРАТКИЙ ОБЗОР РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БОЛГАРИЯ: ОТ ПЕНИЯ К ЦЕЛОСТНОМУ МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ

Тодоров Виталий

доктор пед. наук, конференциар,
кафедра Культуры и Искусств, КГУ
e-mail: vittod1978@gmail.com
orcid.org: 0000-0002-7023-5273

Abstract. This article summarizes the historical evolution of general music education in Bulgaria from a church-based vocal tradition to a holistic system of musical upbringing encompassing perception, performance, and creativity. The key reforms of the second half of the twentieth century led to a substantial revision of educational aims and content, an expansion of musical activities, a

stronger integration of national Bulgarian musical culture, and an enhanced artistic and aesthetic orientation of the subject. As a result, a sustainable model of general music education was established, which has maintained continuity while adapting in the twenty-first century to European educational standards and a competence-based approach.

Keywords: general music education, music curriculum development, Bulgaria, musical activities, holistic music education.

На протяжении веков на Балканах существовала певческая и инструментальная музыкальная практика. Она формировала не только отношение к музыкальному искусству, но и специфический тип «музыкального мышления» людей. До начала XIX века содержание музыкального обучения в известной степени оставалось связанным с церковным пением.

Из сохранившихся письменных исторических источников можно установить, что в качестве учебного предмета музыка впервые на территории Болгарии была введена в городе Враца, *Крыстьо Пишуркой* в 1847 году, хотя и под названием «церковное пение». Первый учебник пению для общего образования, использовавшийся в болгарской школе, — «Правила за пение и свещени песни с напевите им» (Правила пения и священных песен с их напевами), был издан в 1866 году в Константинополе.

После освобождения Болгарии от османского владычества школы превращаются в центры музыкальной культуры. Значимым является тот факт, что первый программный документ в сфере образования — «Временный устав для народных школ» 1878 года — отводит важное место пению на всех трёх ступенях обучения и регламентирует его обязательное изучение. Тем самым закладываются основы организованного музыкально-воспитательного процесса.

Осознание возможностей нравственного развития личности посредством музыки происходит непосредственно после Освобождения. В подтверждение этого примечателен факт, что музыка как учебный предмет присутствует в учебных планах до последнего класса. Более того, в четырёхклассных начальных школах пение проводилось шесть раз в неделю по полчаса. На второй ступени для предмета было предусмотрено три часа в неделю, а на следующей — высшей — два часа.

В целом первые болгарские учителя не имели достаточной подготовки для проведения целенаправленного музыкального образования. Поэтому начинают создаваться условия для подготовки педагогических кадров за рубежом. Среди них выделяются имена Добри Войникова, Рачо Рачова, Анастаса Стоянова и многих других. Болгарская молодёжь начинает обучаться музыке в Праге, Москве, Загребе, Одессе, Лейпциге. Большинство из них после возвращения в Болгарию становятся учителями.

Первые профессионально подготовленные педагоги-музыканты, среди которых ярко выделяются Эмануил Манолов, Ангел Букорешлиев, Добри Христов, Панайот Пипков и другие, остро ставят ряд проблемных вопросов обучения музыке в общеобразовательной школе. В целом в период между двумя мировыми войнами формируется концепция преподавания музыки в начальной школе.

Представленная выше информация взята и обобщена из книги Лилии Витановой и Генчо Гайтанджиева, «Музикално възпитание в българско училище», 1975. [3]

Принципиально новый этап в развитии музыкально-педагогической теории и практики в Республике Болгария обозначает конференция, организованная в 1955 году. На ней остро ставится ряд вопросов: «...обучение пению должно быть освобождено от проявлений техницизма и формализма, а учебный процесс должен быть проникнут музыкой» [1, с. 133–137].

Обсуждается предложение: «...учащиеся должны петь и на других учебных занятиях (история, география, арифметика и др.), а их песни должны быть связаны также с играми и движениями...» [1, с. 80].

Практически это требование удваивает время певческой деятельности учащихся.

Делаются и первые попытки введения деятельности «слушание музыки» как составной части урока, однако в условиях того времени это остаётся скорее пожеланием, главным образом из-за отсутствия материальной базы.

В период наиболее оживлённых дискуссий вокруг проблем массового музыкального воспитания в 1950-е годы Бончо Бочев (болгарский хоровой дирижёр и педагог) инициирует своеобразную полемику, ставя вопрос о главных задачах, требующих решения, «...чтобы привести музыкальное образование в нашей школе в порядок».

В результате дебатов делается вывод, что прежде всего «...необходимо сохранить и расширить лучшие традиции наших достижений... поставить школьное обучение пению на такие основы, при которых оно по праву может быть названо современным и культурным... чтобы школы наши звучали от пения и песен...» [2, с. 43].

С начала 1960-х годов начинается коренная перестройка массовой музыкально-воспитательной работы. Существенно повышаются художественно-эстетические требования к подбору музыкального репертуара, обогащаются формы и методы работы.

Период 1970-х годов связан с интенсивным экспериментированием новых форм и методов музыкально-воспитательной деятельности, направленных на утверждение новых теоретических основ музыкального образования в школе. Отстаивается тезис: «...урок пения — это урок музыкального воспитания».

Реформа, начавшаяся в начале 1970-х годов в болгарской общеобразовательной школе, закономерно вносит существенные изменения и в музыкальное образование учащихся. Одним из важнейших достижений музыкально-образовательной политики является то, что программами 1972 года был преодолен стремление к обязательной нотной грамотности в массовой школе.

Новой является регламентация введения в урок музыки трёх основных видов музыкальной деятельности: восприятия, исполнения и сочинения (творчества) музыки. Ставится вопрос о развитии музыкальных способностей учащихся и их музыкальной культуры. Обосновывается структура урока. Делается попытка адаптации элементов системы элементарного музыкального воспитания Карла Орфа, прежде всего в части игры на детских музыкальных инструментах и музыкального творчества самих учеников.

В середине 1970-х годов программа разрабатывается Софийским окружным народным советом в отделе «Народное просвещение» и представляет собой годовое распределение учебного материала в табличной форме: номер урока, тема, срок выполнения, музыкальный материал для пения. На титульном листе указано «Примерно!», что свидетельствует о рекомендательном характере документа.

В конце 1970-х годов ситуация коренным образом меняется: создаётся научный центр образования при Министерстве народного просвещения — Научно-исследовательский институт общего образования «Тодор Самодумов», что приводит к улучшению программной базы всех школьных дисциплин.

Музыкально-двигательная деятельность начинает реализовываться с использованием элементов болгарской народной музыки. Ознакомление с инструментальной музыкой также начинается с болгарского фольклора. Первыми изучаемыми инструментами становятся кавал, гайда, гадулка. Вводится требование различать болгарскую и иностранную музыку. Главной задачей становится «...формирование интереса и любви к болгарскому народному и профессиональному творчеству...», однако репертуар, связанный с традициями и обычаями болгар, по-прежнему представлен ограниченно.

Программы этого периода включают дополнения типа «экспериментальный маркет» и «приложение к экспериментальному маркету», содержащие полезную информацию о возрастных особенностях детей. В качестве основного принципа наблюдается преобладание произведений болгарских авторов в репертуаре для слушания, пения, движений под музыку и игры на детских инструментах. Количество учебных часов остаётся таким же, как и сегодня: два часа в неделю в детском саду и один час в школе. [5].

Программа 1983 года имеет уже иную структуру: она разделена на полугодия, а не на trimestры, не содержит методического раздела. Предлагаемый репертуар почти полностью обновлён, движения с музыкой теперь называются музыкально-ритмическими. По-прежнему преобладают болгарские авторские и народные произведения, но расширяется круг зарубежных композиторов. Улучшается терминология и методология, вводятся музыкально-дидактические игры.

В последующие годы существенных изменений в программах не наблюдается. Согласно обнаруженным документам, Министерство народного просвещения поручает разработку программ различным учреждениям повышения квалификации учителей: Центральному методическому кабинету передового педагогического опыта при Софийском университете «Климент Охридски», Центральному институту усовершенствования учителей при том же университете, а также Институту усовершенствования учителей «д-р П. Берон» (г. Варна), где предлагаются обязательная и свободно выбираемая формы подготовки.

В 1988 году проблемная группа по образованию при Министерстве культуры, науки и просвещения и Болгарская академия наук издаёт документ под названием «Временные учебные программы для IV, V и VI классов». Программа построена в виде тематических планов, на каждую тему отводится два часа, всего 18 тем в год (36 часов). Темы, связанные с болгарским музыкальным фольклором и творчеством болгарских композиторов, сосредоточены преимущественно до IV класса. В V и VI классах тематика отражает историю развития музыки от античности до 1960-х годов XX века. Программа носит временный характер в связи с изменением политической ситуации в Европе и Болгарии.

В 1991 году Министерство народного просвещения издаёт новый документ — «Учебни програми по музика за IV–XI класове» (Учебные программы по музыке для IV–XI классов). В этой программе происходят принципиальные изменения в отношении присутствия болгарской народной и авторской музыки, а также в структуре документа. Новые программы отражают политические изменения, увеличивается присутствие западных композиторов и сокращается доля советских. Анализ распределения часов свидетельствует об увеличении времени, отводимого музыкальному воспитанию.

Темы в X и XI классах отражают новое время: «Музыка и бизнес. Является ли музыка товаром?», «Звукозапись и видеотехника». Современная структура программы окончательно формируется с принятием Положения №4 от 02.09.1999 г. [4].

С этого времени программные документы и общие принципы дисциплины практически не видоизменялись на протяжении 15 лет. Переход к педагогике ключевых компетенций по европейским стандартам и функциональной дидактики межпредметных связей начал постепенно осуществляться с 2016 года и закончился в 2020. [6]. Сегодня дисциплина изучается в системе общего образования до X класса включительно. [7].

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что общее музыкальное образование в Болгарии эволюционировало от церковно-певческой традиции к целостной системе музыкального воспитания, включающей восприятие, исполнение и творчество. Ключевые реформы второй половины XX века привели к пересмотру целей и содержания обучения, расширению видов музыкальной деятельности, приобщению к национальной болгарской музыкальной культуре, усилению художественно-эстетической и культурной направленности дисциплины. В результате сформировалась устойчивая модель общего музыкального образования, которая, сохраняя преемственность, в XXI веке адаптируется к европейским стандартам и компетентностному подходу.

Библиография:

1. БОЧЕВ, Б. и др., Материалы конференции по музыкальному воспитанию, София, 1955. с. 80–137.
2. БОЧЕВ, Б. и др., Проблемы музыкального образования в школе, София, 1975. с. 43.

3. ВИТАНОВА Л., ГАЙТАНДЖИЕВ Г., Музикално възпитание в българско училище, Наука и изкуство, София 1975, 480 с.
4. Положение Министерства образования и науки Республики Болгария №4 от 02.09.1999 г.
5. Програма за възпитателно-образователната работа в детските градини и обединените детски заведения, София 1979.
6. Обобщенная информация о выявленных проблемах в учебных программах <https://amalipe.bg/wp-content/uploads/2022/07/ucheb-programi-predlojeniya-28072022-1.pdf>
7. Официальный сайт Министерства образования и науки Республики Болгария, раздел учебных программ для общеобразовательных школ
8. <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/uchebni-planove-i-programi-2/uchebni-programi/uchebni-programi-za-obshchobrazovatelna-podgotovka/>

УДК 373.6.09:787

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В КЛАССЕ СКРИПКИ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Щёголева Татьяна

преподаватель, Maestru în Artă RM
Комратский государственный университет,
мун. Комрат, Республика Молдова
e-mail: stamatova_tania@mail.ru
orcid id: 0000-0002-7549-9964

Abstract: The article discusses the peculiarities of organizing the educational process in a violin class at a children's music school as an important component of the supplementary music education system. It analyzes the goals, content, and forms of teaching, as well as the pedagogical conditions that ensure the effective development of students' performance skills. Particular attention is paid to the individual approach, the sequence of learning material, and the combination of individual and collective forms of work. Based on the analysis of pedagogical practice, the importance of the rational organization of the educational process for the development of students' technical and artistic-performance qualities is substantiated. The materials of the article can be used in the practice of teachers of children's music schools and in the system of professional development of teaching staff.

Keywords: children's music school; violin class; organization of the educational process; music education; performance skills; pedagogical conditions; individual approach.

Введение. Современная система дополнительного музыкального образования играет важную роль в формировании художественно-эстетической культуры подрастающего поколения. Детская музыкальная школа является одним из ключевых институтов, обеспечивающих начальную профессиональную подготовку обучающихся и создающих условия для развития их музыкальных способностей. В этом контексте особое значение приобретает организация учебного процесса в классе скрипки, требующая учета специфики инструмента, возрастных и психофизиологических особенностей учащихся, а также задач музыкально-исполнительского развития.

Проблема организации учебного процесса в классе скрипки рассматривается в трудах отечественных и зарубежных исследователей в области музыкальной педагогики и исполнительского искусства [1], [3], [6], [8]. В научных работах освещаются вопросы методики обучения игре на скрипке, формирования технических и художественных навыков, индивидуального подхода к обучающимся. Вместе с тем комплексное рассмотрение

организации учебного процесса в условиях детской музыкальной школы с позиции теории и методики музыкального обучения сохраняет свою *актуальность*, что обусловлено изменениями в образовательных стандартах и требованиях к качеству музыкального образования [4], [9].

Целью статьи является анализ особенностей организации учебного процесса в классе скрипки детской музыкальной школы и выявление педагогических условий, способствующих эффективному формированию исполнительских навыков учащихся.

Для достижения поставленной цели в статье предполагается решение следующих *задач*:

- определить теоретико-методические основы обучения игре на скрипке в детской музыкальной школе;
- охарактеризовать основные формы и содержание учебного процесса в классе скрипки;
- выявить педагогические условия, обеспечивающие результативность обучения;
- обобщить практический опыт организации учебного процесса в классе скрипки.

Объектом исследования является процесс музыкального обучения в детской музыкальной школе.

Предмет исследования — организация учебного процесса в классе скрипки.

Методологическую основу исследования составляют положения теории и методики музыкального обучения, труды в области музыкальной педагогики и исполнительского искусства, а также методы анализа научной литературы и обобщения педагогического опыта.

1. Теоретико-методические основы обучения игре на скрипке в детской музыкальной школе

Обучение игре на скрипке в детской музыкальной школе представляет собой сложный педагогический процесс, направленный на формирование у учащихся совокупности технических, художественно-исполнительских и музыкально-теоретических навыков. Специфика данного процесса определяется как особенностями инструмента, так и целями дополнительного музыкального образования, ориентированного на развитие личности ребенка и его творческого потенциала.

В системе дополнительного музыкального образования обучение игре на скрипке основывается на принципах доступности, последовательности и систематичности. Освоение исполнительских навыков осуществляется поэтапно — от первоначального знакомства с инструментом и формирования элементарных игровых умений к развитию более сложных технических и художественных задач. Важным методическим условием является опора на возрастные и психофизиологические особенности обучающихся, что позволяет обеспечить устойчивую мотивацию к занятиям и избежать перегрузок [10].

Существенное значение в обучении игре на скрипке имеет индивидуальный характер педагогического взаимодействия. Индивидуальный урок как основная форма организации учебного процесса позволяет преподавателю учитывать уровень подготовки учащегося, его музыкальные способности, темп усвоения учебного материала и личностные особенности. Такой подход способствует более эффективному формированию исполнительской техники и развитию музыкального мышления [7], [13].

Методика обучения игре на скрипке в детской музыкальной школе предполагает сочетание технической и художественной сторон исполнительства. Формирование правильных игровых навыков, постановки рук, звукоизвлечения и интонационной устойчивости осуществляется в тесной взаимосвязи с развитием музыкального слуха, чувства ритма и художественного образного мышления. В этом контексте особую роль играет репертуар, подбираемый с учетом педагогических задач и возрастных возможностей учащихся.

Таким образом, теоретико-методические основы обучения игре на скрипке в детской музыкальной школе базируются на принципах музыкальной педагогики, индивидуализации

обучения и поэтапного формирования исполнительских навыков. Рациональная организация учебного процесса в классе скрипки создает предпосылки для повышения качества музыкального образования и успешного развития учащихся в сфере исполнительского искусства [14], [17].

2. Содержание и организация учебного процесса в классе скрипки детской музыкальной школы

Учебный процесс в классе скрипки детской музыкальной школы строится в соответствии с целями дополнительного музыкального образования и направлен на формирование у обучающихся устойчивых исполнительских навыков, музыкального мышления и художественного вкуса. Содержание обучения определяется учебными программами, которые предусматривают поэтапное освоение технических и художественно-исполнительских задач.

Основной формой организации учебного процесса в классе скрипки является индивидуальный урок, позволяющий обеспечить целенаправленную работу с каждым учащимся. Индивидуальные занятия создают условия для учета уровня подготовки, темпа усвоения учебного материала и личностных особенностей обучающихся. В ходе урока преподаватель осуществляет коррекцию игровых навыков, формирует техническую базу и развивает навыки интерпретации музыкальных произведений. Важным элементом организации учебного процесса является планирование учебной деятельности. Перспективное и поурочное планирование позволяет определить последовательность изучения репертуара, распределить учебный материал в соответствии с задачами каждого этапа обучения и обеспечить систематичность занятий. При этом репертуар подбирается с учетом возрастных особенностей учащихся, уровня их технической подготовки и художественных возможностей [2], [7], [17].

Содержание учебного процесса включает работу над гаммами, этюдами, пьесами различного характера, а также элементами ансамблевого музицирования. Последнее способствует развитию навыков слухового контроля, чувства ансамбля и исполнительской дисциплины. Концертно-исполнительская практика, включая участие в академических концертах, конкурсах и прослушиваниях, является важным компонентом учебного процесса и выполняет мотивационную и контрольную функции.

Таким образом, рациональная организация учебного процесса в классе скрипки предполагает сочетание индивидуальных занятий, продуманного планирования, разнообразных форм исполнительской деятельности и систематического контроля результатов обучения [1], [7], [18].

3. Педагогические условия формирования исполнительских навыков учащихся класса скрипки

Эффективность формирования исполнительских навыков учащихся в значительной степени определяется совокупностью педагогических условий, реализуемых в процессе обучения игре на скрипке. К числу ключевых условий относится индивидуализация обучения, предполагающая учет музыкальных способностей, возрастных и психофизиологических особенностей каждого обучающегося.

Одним из важнейших педагогических условий является поэтапность формирования исполнительских навыков. Последовательное освоение элементов скрипичной техники - постановки рук, звукоизвлечения, штрихов и интонационной точности - обеспечивает прочность игровых умений и предотвращает возникновение технических ошибок.

Преподавательская работа на данном этапе должна быть направлена на формирование правильных навыков с первых лет обучения [13].

Существенную роль в процессе обучения играет организация самостоятельной работы учащихся. Регулярные домашние занятия способствуют закреплению изученного материала и развитию навыков самоконтроля. В этом контексте важной задачей преподавателя является формирование у учащихся навыков рациональной организации самостоятельных занятий, включая умение планировать работу и анализировать собственное исполнение.

Неотъемлемым педагогическим условием является систематический контроль и оценка результатов обучения. Текущий контроль на уроках, технические зачеты и академические концерты позволяют объективно оценить уровень сформированности исполнительских навыков и своевременно корректировать учебный процесс. Контрольные формы также выполняют мотивационную функцию, стимулируя учащихся к более осознанному отношению к учебной деятельности [19].

Таким образом, формирование исполнительских навыков учащихся класса скрипки является результатом целенаправленной педагогической деятельности, основанной на индивидуализации обучения, поэтапности освоения учебного материала, организации самостоятельной работы и систематическом контроле результатов. Реализация данных педагогических условий обеспечивает повышение эффективности учебного процесса в детской музыкальной школе.

4. Практический аспект организации учебного процесса в классе скрипки детской музыкальной школы

Практический аспект исследования основан на анализе педагогического опыта организации учебного процесса в классе скрипки детской музыкальной школы. В ходе наблюдений и обобщения практики преподавания было установлено, что эффективность обучения во многом определяется целостным подходом к планированию и реализации учебной деятельности.

В практике преподавания особое внимание уделяется систематичности занятий и поэтапному освоению учебного материала. На начальном этапе обучения основными задачами являются формирование правильной постановки инструмента и рук, развитие элементарных навыков звукоизвлечения и интонационной устойчивости. Работа на данном этапе строится с учетом индивидуальных возможностей учащихся и сопровождается использованием доступного репертуара, направленного на закрепление базовых игровых умений.

На последующих этапах обучения акцент смещается на развитие скрипичной техники, расширение художественно-исполнительских задач и формирование навыков интерпретации музыкальных произведений. В учебный процесс активно включаются этюды и пьесы различного характера, а также элементы ансамблевого музицирования. Практика показывает, что участие учащихся в ансамблях и оркестровых коллективах способствует развитию слухового контроля, чувства ритма и исполнительской ответственности.

Важным компонентом практической организации учебного процесса является концертно-исполнительская деятельность. Регулярное участие учащихся в академических концертах, конкурсах и творческих мероприятиях способствует формированию сценической устойчивости и повышению мотивации к обучению. Анализ результатов такой деятельности свидетельствует о положительном влиянии концертной практики на уровень исполнительской подготовки и художественную выразительность исполнения [12], [16].

Таким образом, практический опыт подтверждает, что рациональная организация учебного процесса в классе скрипки, основанная на индивидуальном подходе, поэтапности обучения и активном включении учащихся в различные формы исполнительской деятельности, обеспечивает устойчивое развитие их музыкально-исполнительских навыков.

Заключение

В ходе проведенного исследования были рассмотрены теоретико-методические и практические аспекты организации учебного процесса в классе скрипки детской музыкальной школы. Анализ научных источников и педагогической практики позволил выявить специфику обучения игре на скрипке в системе дополнительного музыкального образования и определить ключевые педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования исполнительских навыков учащихся. Установлено, что организация учебного процесса в классе скрипки должна носить системный и целенаправленный характер, опираться на принципы индивидуализации обучения, поэтапности освоения учебного материала и сочетания технической и художественно-исполнительской составляющих. Существенную роль в повышении качества обучения играет продуманное планирование учебной деятельности, рациональный отбор репертуара и включение концертно-исполнительской практики в образовательный процесс.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования представленных выводов и рекомендаций в профессиональной деятельности преподавателей детских музыкальных школ. Полученные результаты могут быть применены при организации учебного процесса в классе скрипки, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Перспективы дальнейших исследований связаны с углубленным изучением вопросов индивидуализации обучения, внедрением современных педагогических технологий и анализом эффективности различных методических подходов в обучении игре на скрипке.

Библиография:

1. ИОФЧУ Н.И., ЩЕГОЛЕВА Т.И., ЗЛАТОВА О. Развитие техники в классе скрипки: методические рекомендации: учебное пособие. Комрат, КГУ, 2018. 43 с. ISBN 978-9975-83-067-6
2. ЩЕГОЛЕВА Т. Внедрение мира традиций в мир инноваций. В сб.: "Știință, educație, cultură", conferința științifico-practică internațională / «Наука, образование, культура: Международная научно-практическая конференция, посвященная 30-ой годовщине Комратского государственного университета», Том 4, Комрат, Комратский государственный университет, 2021 с.459 ISBN 978-9975-3496-1-1
3. ЩЕГОЛЕВА Т. Эстетическое воспитание: путь к формированию гармонично развитой личности и развитию творческих способностей детей. УДК 37.036 orcid id: 0000-0003-5489-5058
4. ЩЕГОЛЕВА Т. Процесс обучения в классе скрипки: работа мышечного аппарата и его свойства (p.444) "Știință. Educație. Cultură", conferință științifico-practică internațională (2024; Комрат). Conferința științifico-practică internațională "Știință. Educație. Cultură" – Комрат: [Б. и.], 2024 (A&V Poligraf) – ISBN 978-9975-83-294-6. Т. 3: Филология. История и философия. Культура и искусство. 2024. 465 p.

5. ЩЁГОЛЕВА Т. Роль родителей в формировании музыкальных навыков и мотивации учащихся музыкальных школ. Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования", международная научно-практическая конференция (5; 2025; Комрат) УДК 37.036.5:78
6. АБДУЛЛИН Э. Б. Теория и практика музыкального обучения: учеб. пособие. М.: Академия, 2006. 272 с.
7. АУЭР Л. Моя школа игры на скрипке. М.: Музыка, 1988. 144 с.
8. БАРЕНБОЙМ Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л.: Музыка, 1974. 256 с.
9. БОГОЯВЛЕНСКАЯ Д. Б. Психология творческих способностей. -М.: Академия, 2002. 320 с.
10. ГАЛЬПЕРИН П. Я. Введение в психологию. М.: Университет, 2000. 336 с.
11. ГРИГОРЬЕВ В. Ю. Методика обучения игре на скрипке. М.: Музыка, 1989. 176 с.
12. КАБАЛЕВСКИЙ Д. Б. О музыкальном воспитании. М.: Музыка, 1988. 192 с.
13. КОГАН Г. М. Работа скрипача. М.: Музыка, 1981. 112 с.
14. НАЗАЙКИНСКИЙ Е. В. Психология музыкального восприятия. М.: Музыка, 1982. 384 с.
15. НЕМОВ Р. С. Психология: учеб. для пед. вузов. М.: Владос, 2003. Кн. 1. 688 с.
16. СУХОМЛИНСКИЙ В. А. Сердце отдаю детям. М.: Педагогика, 1982. 384 с.
17. ФЕДОРЕНКО Л. Г. Методика преподавания музыкальных дисциплин: учеб. пособие. М.: Академия, 2010. 240 с.
18. MCPHERSON G. E., Davidson J. W. Musical Practice and Learning. Oxford: Oxford University Press, 2006. — 310 p.
19. HALLAM S. The Power of Music. London: Institute of Education, 2015. — 360 p.

УДК 393.05:289 (478)

ПОМИНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ СТАРООБРЯДЦЕВ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА (НА ОСНОВЕ ПОЛЕВЫХ МАТЕРИАЛОВ)

Зайковски Татьяна

доктор филологии, конференциар-исследователь

Институт культурного наследия,

г. Кишинев, Республика Молдова

e-mail: tanzai57@mail.ru

orcid id: 0000-0001-5438-9945

Abstract: This article presents the results of a study of the funeral traditions of Old Believers in the Republic of Moldova in their densely populated villages and towns. Over the course of a number of years, the author carried out field research on family rituals, including funeral and memorial rituals. The article analyzes the information collected regarding when and where memorial services are held immediately after the burial and throughout the year ("parental days"), what dishes are included in the funeral dinner, and what memorial gifts are given ("alms" / "pomana"). Similarities and differences in these aspects between the priestly and priestless communities are demonstrated, along with variations across localities, and the most consistent components of funeral traditions are identified. The specific characteristics of the memorial traditions of the Old Believers and their differences from the memorial

rituals of representatives of neighboring ethnic groups and peoples are demonstrated. At the same time, some borrowings from Moldovans and Ukrainians have been recorded in the composition of the funeral dinner dishes. Changes in the way funerals are held over the past few decades have been noted.

Keywords: Old Believers, memorial traditions, funeral dinner, lenten and non-lenten dishes, “secret alms”.

Изучение семейной обрядности староверов Республики Молдова осуществляется автором на протяжении ряда лет. Полевые исследования проводились в селах с их компактным проживанием – Кунича, Покровка, Егоровка, Старая Добруджа, Слободка, в городах Кишинев и Единцы, а также в г. Бендеры. Семейная обрядность связана с жизненным циклом человека и включает в себя родильно-крестильные, венчально-свадебные и похоронно-поминальные обряды. Выявлено, что последние вследствие своей специфики отличаются наибольшей консервативностью и, следовательно, меньше всего открыты для заимствований.

При рассмотрении поминальных традиций следует учитывать, что наблюдается их определенная вариативность в различных городах и селах. Кроме того, имеется ряд особенностей в этой сфере у старообрядцев-беспоповцев (ДПЦ, Древлеправославная поморская церковь – г. Единцы, с. Слободка) и у старообрядцев-поповцев (РПСЦ, Русская православная старообрядческая церковь – все остальные вышеуказанные населенные пункты, в которых проводились полевые исследования).

Существуют поминальные традиции различного рода: привязанные непосредственно к дате смерти человека, а также те, которые соотносятся с так называемыми родительскими днями, когда поминают всех усопших. Обычно после ухода человека в мир иной поминки устраиваются на третий («третинки»), девятый («девятинки»), сороковой («сороковины», когда «душу провожают») день, полгода, далее следуют годовщины. В последнее время многие стали делать поминки и на двадцатый день, хотя это и не положено, но «от большой скорби и по возможности делают». Самое важное, однако, – это заупокойная служба в церкви (панихида). Одна из информаторов в с. Кунича отметила: «У нас в церкви служится: третинки, девятинки, и это не принципиально – третий день, девятый день... Может, и четвертый, пятый, может, второй день после похорон, как получается. А сороковой день – вот это самое главное» (Ш. В. В.).

Поскольку в селах на первые поминки приходит много людей, то их устраивают в трапезной при церкви либо в специально отведенном месте для коллективных обедов – не только для поминальных, но и праздничных, в том числе на Храм села. Например, в с. Кунича в церковном дворе имеется обширная площадка со столами и скамьями под навесом, которая вмещает до 200 человек. Такая традиция существовала не всегда: «Раньше у нас делали вот эти обеды поминальные по дворам, а теперь делают при церкви. И там есть повара, которые держатся одних и тех же рецептов и делают» (Д. М. М.). Готовят поминальные обеды в больших 100-литровых казанах и кастрюлях. Для их приготовления положено обязательно использовать естественный огонь.

На девятый день на поминки обычно уже приходят только близкие родственники. В с. Покровка информаторы сообщили, что самым важным считается в этот день поминальная служба в церкви. Выносятся кутья, после этого чтецы читают молитвы. Сколько канонов прочитал каждый чтец – столько полотенец хозяйка должна ему приготовить: «Два, три, четыре канона читают. И вот он только приходит к аналою читать – и тут же кладут полотенце возле Святой книги. Обязательно. Это как покров считается» (Б. Т. М.). Кроме того, пекут 12 хлебов, которые тоже следует накрыть: «Так у нас говорят – „накрыть хлеб”. Также дают полотенца, платки. У нас нет такого, чтобы хлеб был без покрова, – его не подают без покрова. Эти 12 хлебов предназначены для служителей церкви» (Б. Т. М.) – для священника, дьякона, пономаря, чтецов. Всем присутствующим в церкви дают батон и деньги (по 5 леев).

В зависимости от того, на какой день выпадают поминки, обед готовится постный или скоромный. Но даже если день скоромный, не всякий вид мяса можно использовать. Так, к

примеру, у старообрядцев не допускается крольчатина или зайчатина. Как правило, опрошенные не могли объяснить причины этого запрета, однако объяснение, разумеется, есть: в Священном Писании – в Ветхом завете, Лев. 11: 2-3 – подробно описываются особенности животных, исходя из их пригодности в пищу. Заяц и кролик, хотя и травоядные («жуют жвачку»), все же имеют лапы, «похожие на собачьи», а не раздвоенные копыта, поэтому они считаются нечистыми животными, которые не годятся для употребления. До Никоновской реформы запрет на крольчатину и зайчатину у русских православных был всеобщим, а после нее он был снят и остался только у не принявших эту реформу – у старообрядцев, проживающих теперь в различных местах земного шара: «В принципе отношение восточных славян к пище следовало Моисееву закону <...>. И в России он (заяц – Т. З.) почитался нечистым, и этот запрет сохраняется и сегодня у староверов и их потомков» [2, с. 171-172]. В связи с запретом на конкретные продукты питания, в данном случае мясо зайца или кролика, существуют и народные объяснения, которые, впрочем, также восходят к Моисееву закону: «Устойчив запрет на употребление в пищу мяса зайца. Кроме общей оценки „грех, грешно“, „не дозволено“, староверы предлагают различные объяснения запрета. По одной из версий зайца есть нельзя, потому что он рождается слепым и без шерстного покрова» [4, с. 75]. Этот запрет строго соблюдается и старообрядцами, проживающими в Республике Молдова (подробнее см.: [6, р. 28]), и касается не только поминальных обедов: они вообще не употребляют в пищу эти виды мяса, хотя кроликов разводили (особенно в 60–80-е гг., как утверждали информаторы), но исключительно для продажи.

На поминальном обеде, как и на кладбище после похорон, обязательно должна быть кутья. Это ритуальное блюдо у старообрядцев всегда готовится только из пшеницы и меда и никогда из риса, кутья ничем не украшается и никаких добавок к ней не делают. «У нас так: пшеницу перебираешь, чтоб она была чистенькая. Несколько раз моем ту пшеницу и варим. И мед добавляем. Водичка должна там остаться. Не то чтобы много водички, но... Зависит, на сколько человек. Например, на 30 человек нужна приблизительно литровая банка водички. А когда уже похоронили покойника, то подходят и по 3 ложечки каждый берет, прямо вот с этой водичкой, но ее уже там мало, потому что мед растворяется» (К. А. В.), то есть старообрядческая кутья отличается тем, что она немного жидкая. Также, по свидетельствам информаторов, и на поминальном столе должна быть кутья. Например, у старообрядцев-беспоповцев, когда люди приходят на поминки, там уже стоит кутья и одна тарелка борща, и только потом начинают разливать борщ каждому присутствующему, а затем ставят и другие блюда. «Кто-нибудь обязательно читает» (Х. В. П.). Во время поминального обеда не принято разговаривать.

Совсем недавно, еще в конце прошлого века, соблюдалась традиция ставить на поминальный стол, помимо кутьи, три блюда – «три стравы»: «Вот как Святая Троица, так и должно быть три блюда» (Б. Т. М.). В настоящее время информаторы указывают на перемены, которые претерпевает сегодня данная традиция в отношении количества блюд в составе поминального обеда. Слово *страда* в русском языке является устаревшим, бытующим в некоторых диалектах. В старообрядческой среде оно сохраняется до сих пор для обозначения именно поминальных блюд. Однако некогда оно употреблялось более широко. Так, в словаре В. Даля находим следующие значения: «пища, еда, кушанье, яство, блюдо, похлебка, варево» [1, с. 334]. Более подробно об истории этого слова и его значениях см.: [6, р. 30].

Относительно того, какие блюда должны быть обязательно на поминальном столе, информаторы отмечали различия между прежними временами и сегодняшней реальностью, подчеркивая изобилие и разнообразие блюд в наши дни. К этим переменам многие (как поповцы, так и беспоповцы) относятся негативно, порицая «ненужное расточительство», когда присутствующие на поминках не в силах даже попробовать некоторые виды блюд: «Раньше у нас считались обязательными три блюда <...>. А сейчас знаете, как стол заставляют? Так, что некоторые блюда даже не попробуют! А прежде было иначе» (Е. Ф. М.); «Если раньше было „три стравы“, то теперь как наставят (имеется в виду, что обязательные три блюда не

исключаются, но предлагается и множество других – Т. З.)! И сладкое, и бананы, и апельсины, и мандарины, и колбасу, и селедку, и маслины, и все что хотите... Что есть. Если получается у кого-то, и гóлубцы – если постный день, то постные, если борщ – то тоже постный. Или гречку там делают с изюмом. У каждого хозяина делают по-своему» (К. А. В.). Вместе с тем следует сказать, что в некоторых селах рассказывали о сравнительно более строгом отношении к поминальному столу даже сегодня: «В Покровке в последнее время летом то арбузы, то какие-то фрукты – персики и др., овощи свежие. <...> А так чтобы вот колбаса, селедка – это не ставят, даже когда нет поста» (Б. Т. М., Покровка); «Да, у нас в Куниче борщ всегда без мяса. Еще отец Иван, покойный, говорил, что на обеде, особенно заупокойном, если скоромный день, должна быть хоть одна страва постная. Остановились на борще» (Ш. В. В.) – то есть в Куниче даже в скоромный день одно из трех обязательных блюд поминального обеда (борщ) является постным.

«Три стравы» могли быть разными от поминок к поминкам, от села к селу, но все же их набор был довольно ограниченным. Сейчас они остаются в составе блюд поминального стола, но, как отмечалось, к ним обычно добавляются еще и другие.

Наиболее единодушными информаторы были в отношении борща как поминального блюда, оказавшегося самым стабильным и действительно повсеместно обязательным. Именно он неизменно продолжает оставаться одним из традиционных блюд на поминках. Борщ готовится по особым старообрядческим рецептам, хотя и с некоторыми вариациями в разных населенных пунктах. Практически общим является то, что все овощи нарезаются очень мелко («чтобы пожилые люди могли прожевать»); каждого вида овощей берется примерно поровну, за исключением лука; часть их обжаривается, в том числе определенная доля капусты; используется особый квас, который готовится на специальной закваске из отрубей древним способом, требующим продолжительного времени; в некоторых селах (Покровка) на нем заранее заквашивается свекла, в других квас просто добавляется в борщ. Использование хлебного кваса – очень древняя традиция. Некогда такой квас являлся оберегом, он был обязателен на поминальных трапезах, которые с него и начинались [5, с. 488-489].

Помимо борща был назван еще ряд обязательных блюд поминального обеда, в отношении которых наблюдается ряд сходств между населенными пунктами Республики Молдова с компактным проживанием старообрядцев: «Первое блюдо – борщ, постный или скоромный. <...> Вторым блюдом, если день не постный, обязательно будет мясо. И третье блюдо – это гречневая или рисовая молочная каша либо <...> лапша» (Б. Т. М., Покровка); «Борщ, картошка с мясом, гóлубцы, лапша. Кто что готовит» (К. А. С., Кунича); «Борщ, лапшу делают такую из курицы, гóлубцы» (К. А. Г., Единцы); «Конечно, в кафе могут делать обед. Но, как правило, стараются заказывать традиционные три блюда. Это борщ, каша и это может быть картошка с мясом <...>. Если постный день, то всё будет постным. Может быть и лапша. А каша рисовая – как сладкое блюдо» (З. Н. П., Кишинев); «У нас так было раньше – борщ, мясо, лапша» (Х. В. П., Старая Добруджа); «В скоромный день могут приготовить борщ, картошку с мясом, лапшу или молочную рисовую кашу с яйцами, запеченное всё в печке. Если попадает в постный день, то эти все блюда делают постными, например, картошку готовят с грибами, а кашу со сливами» (К. А. В., Егоровка).

На поминальном столе могут присутствовать и блюда, заимствованные у молдаван и украинцев: «В пост на поминках могут еще подать на сладкое чернослив, фаршированный орехами, вываренный в красном вине. Это как у молдаван» (З. Н. П., Кишинев); «Даже уже и бабку начали подавать, раньше у нас ее не делали, взяли от молдаван и сейчас и бабки делают – белую, черную» (К. А. Г., Единцы); «В пост делали пампушки с маком. В деревянных ступках толкли мак и пекли, как обычные пампушки, вот как у украинцев. Разводили мак вместе с медом и сахаром и поливали пампушки. Это на обедах, поминках – всегда было» (Д. М. М., Кунича). Из напитков раньше была только вода. На стол прежде не ставили даже компот. Теперь часто ставят, помимо воды, и компот, и сладкую воду. Спиртное не допускается – как в прежние времена, так и в наши дни: «Спиртного нет. На 100 процентов исключено» (Б. Т. М.,

Покровка). Некоторые отличия, связанные с алкоголем, зафиксированы в Старой Добрудже, где алкогольные напитки («по полкружечки») могут дать только тем мужчинам, которые копали могилу, несли гроб и закапывали покойника (Х. В. П.).

В трудное послевоенное время, когда были сложности с посудой, не давали тарелку каждому, как сейчас, а ставили миски на несколько человек, которые ели ложками из одной посуды. Вилки на поминках не используются и в наши дни, только ложки, которые кладут выемкой книзу, то есть переворачивают.

Не всегда у родственников усопшего есть возможность устроить обед на поминки. В таких случаях они готовят поминальные дары: «Кто-то делает после похорон обеды, а кто-то не может. Создают такой кулечек. В кулечек уже набирают подавание: батон, полотенце с собой. Еще могут положить баночку маслин, консерву, пачку чая, конфетки, печеньки... Это если обед не делают. Подают кулечек и денежки по мере сил и возможностей» (З. С. К.).

Поминальный день – Радоница, который у молдаван называется *Paștele blajinilor* («Пасха мертвых»), у поповцев и беспоповцев отмечается несколько по-разному. Поповцы ходят на кладбище два раза – «похристосоваться со своими» в собственно Пасхальный день и помянуть через неделю после Пасхи, на Радоницу, а беспоповцы, у которых этот день называется Проводами, Проводным понедельником, – один раз, в понедельник через неделю после Пасхи. В Куниче после службы прихожане расходятся по домам, а после того, как разговееются, идут на кладбище, берут с собой «паску, яички крашеные, конфеты детям» (Ш. В. В.). Информаторы сообщают: «У нас в 6 часов уже пасха посвещена (освящена – Т. З.). И каждый, все село идет в течение дня христосоваться со своими родственниками. Каждый на свои могилки. Ставят яички... Сейчас это тоже вошло в обычай... Уже стали люди жить лучше. Раньше были рады, когда яйцо кто-то взял. А сейчас на яички не обращают внимания, а хотят, чтоб конфеты были, да еще дорогие. И детки по могилкам ходят, бегают, и где конфетка хорошая – быстренько в карман (*смеется*). А яички так и остаются. Но до самого вечера идут люди, кто когда имеет время, тогда приходят и христосуются, каждый со своими родственниками. А потом у нас эта Радоница через неделю – как у всех православных» (С. Е. В., Покровка); «У нас раньше в Проводной понедельник ходили от могилы до могилы, молились и раздавали яички, деньги. Детям конфеты давали. А сейчас решили, чтобы стоять и молиться всем вместе возле церкви. Мы стоим прямо возле церкви, и все-все-все люди раздают за поману: кто яичко, кто конфетку, кто деньги, кто булочку, кто хлебушек, кто что... А потом идем на кладбище (старообрядческое кладбище в Единцах непосредственно примыкает к церкви – Т. З.), и у нас три человека есть специальных, три кадила, и они читают молитвы и кодят (кадят – Т. З.) могилы» (К. М. М., Единцы).

Следует отметить, что традиционно в значении 'поминальные дары / поминальное подавание' у старообрядцев применяется слово *милостыня*. У староверов Республики Молдова используется, хотя и реже, также и заимствованное у молдаван слово *помана*. У старообрядцев-поповцев в качестве поманы в мешочек «кладут батон, полотенце, могут положить конфеты, печенье, а в руки дают немного денег, ни свечку, ни спички не кладут» (Ш. В. В.). В Единцах сообщили: «Раньше у нас (у беспоповцев – Т. З.) ничего не давали. У нас вот идет служба – раздавали деньги: певчим побольше, батюшке – побольше, то есть тем, кто читает, отпевает, тем побольше, а простому народу – поменьше. А поман – никаких, никаких не давали. А сейчас уже начинают, сейчас уже полотенчики дают, а то хлебушек раздают, а то калачики раздают. А раньше – нет, раньше строго было: ничего, ничего. У нас нет такого, что вот, как у молдаван, калачи ставят, конфетки, спички, свечи. Такого у нас нет, у нас это не ставится» (К. М. М.).

В старообрядческой среде существует особый вид поминальных даров, который называется *тайная милостыня*. Ее следует оставлять так, чтобы никто не видел дающего. Поскольку эта милостыня является тайной и имя, за кого следует молиться, неизвестно, то получивший тайную милостыню должен молиться «не на имя, а за всех православных

христиан». Как отмечали информаторы, в наши дни обычай давать тайную милостыню уже значительно менее распространен, чем прежде.

У старообрядцев-беспоповцев, по сообщениям информаторов, тайную милостыню стараются дать накануне погребения. «У нас так: например, если у меня кто-то умер, я даю тайную милостыню. Потому что говорят, что вслед за телом идет тайная милостыня. Мы обязательно стараемся сделать это до похорон. Обязательно! Ставим в кулек хлебушек, соль, яички или лук – кто что может. Это надо повесить тайно человеку, чтоб он не знал, от кого это, вешаем возле калитки со стороны дома, двора» (Е. Ф. М.). Старообрядцы-поповцы отметили, что у них принято тайную милостыню оставлять у колодца. Специального срока нет, можно и в родительский день, и в другое время. Важно делать это под покровом темноты, стараясь оставаться никем не замеченными: «Мы должны были так идти, на колодец сложить это, чтобы никто не видел, чтоб мы никого не встретили. <...> Утром кто вставал, на колодце находили, крестились и брали поману. Эта помана должна быть тайной. А сейчас у нас так расхваливают: вот я тое дала, а я тое дала! Это всё грешно!» (К. Т. И.). «Да, ночью пошли, раздали и всё. Она должна быть тайной, чтобы не знали, от кого. Ходили после 12, чтобы людей уже не было» (Л. Л. В.).

Существование необычной тайной милостыни в виде сырых яиц зафиксировано у старообрядцев г. Единцы. Такие поминальные дары у староверов чаще всего даются в особых случаях, когда человек умирает «нехорошей смертью» и когда священник отказывается его отпевать. Однако это касается не только самоубийц: «Когда умирает человек, который на покаянии не был, или был выпивши, когда умер, или бритый (без бороды – Т. З.), у нас батюшка такого не хоронит (не отпевает – Т. З.). Мы тогда стараемся дать тайную милостыню – „40 раз по 40“. Это значит 40 раз по 40 яичек. Сырых! И повесить человеку на забор, чтоб он не знал, от кого это. И обычно стараются таким людям дать, которые молятся Богу. Вот я хожу в Божий дом, я хожу молюсь. И потом я должна уже отомолиться за эти яички. Читаю канон, и не один. Кто Псалтырь читает. Кто что» (Е. Ф. М.). Считается, что в данном случае сырое яйцо символизирует воскресение и вечную жизнь. В с. Егоровка, по свидетельствам информаторов, также прежде существовала традиция в мешочек с тайной милостыней, помимо хлеба, соли и лука, класть сырые яйца, но не в таком большом количестве. Однако в настоящее время она практически утрачена, даже не все знают, что это такое, и боятся брать, если обнаруживают: «Тогда люди знали, что это за милостыня. А сейчас не все знают. И вот сейчас тетя Оксана рассказывает, кому-то захотела милостыню дать, повесила на калитку, а та (хозяйка дома – Т. З.) испугалась и не стала брать. Утратили эти знания. Раньше больше знали» (К. С. Д.).

Милостыне, помане в старообрядческой среде придается большое значение для спасения души. «Нищий идет, голодный – дай ему кусочек хлеба. Эта милостыня дороже всего. Я вот видела как-то крестная моя торговала в Кишиневе, я у нее ждала. Вижу: один человек идет, такой бедный, чуть не падает – никакой. Она кинула всё, крестная, и мне говорит: „Подожди“! Я жду, а она пошла ящик сухой положила, побегла какао взяла, пирожок там, еще что-то, принесла ему. Он, голодный, заплакал: „У меня еще рósинки во рту нет“» (Т. Е. А.).

В поминальных традициях староверов, также, как в целом в обрядности, связанной с жизненным циклом человека, народные традиции переплетаются с религиозными правилами и предписаниями. Свою веру старообрядцы стойко сохраняли на протяжении веков. Именно вера всегда помогала им беречь свои обычаи, уклад жизни, самобытность. Например, в книге о с. Егоровка, изданной в 2019 г. к столетию села, содержатся, в частности, размышления об этой стойкости: «Самым главным наследством <...> является Святая Вера, приверженность старообрядческой церкви. Именно Вера спасала и хранила от бед и ненастий, уберегала от дурных поступков и направляла на верный путь» [3, с. 136]. Сказанное можно на полном основании отнести и к жителям других сел и городов Республики Молдова, в которых в настоящее время проживают старообрядцы.

- Б. Т. М., 1961 г. р., с. Покровка, Дондюшанский р-н.
Д. М. М., 1958 г. р., с. Кунича, Флорештский р-н.
Е. Ф. М., 1940 г. р., г. Единцы.
З. Н. П., 1968 г. р., г. Кишинев.
З. С. К., 1952 г. р., с. Кунича, Флорештский р-н.
К. А. В., 1969 г. р., с. Егоровка, Фалештский р-н.
К. А. Г., 1959 г. р., г. Единцы.
К. М. М., 1958 г. р., г. Единцы.
К. Т. И., 1947 г. р., с. Егоровка, Фалештский р-н.
Л. Л. В., 1967 г. р., с. Егоровка, Фалештский р-н.
Ш. В. В., 1965 г. р., с. Кунича, Флорештский р-н.
С. Е. В., 1949 г. р., с. Покровка, Дондюшанский р-н.
Т. Е. А., 1939 г. р., с. Кунича, Флорештский р-н.
Х. В. П., 1943 г. р., с. Старая Добруджа, Сынжерейский р-н.

Библиография:

1. ДАЛЬ В. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х тт. Т. IV. Москва, 1980.
2. КАБАКОВА Г. И. Пищевые запреты восточных славян и их обоснование. В: Категория оценки и система ценностей в языке и культуре. Отв. ред. С. М. Толстая. Москва, 2015, с. 167-186.
3. ПОГОРЛЕЦКИ А. Старообрядческое село Егоровка (1919–2019). Кишинев, 2019.
4. СВАЛОВА Е. К. Запреты и предписания в речевой культуре пермского старообрядчества. В: Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. Т. 11, вып. 3. Пермь, 2019, с. 71-79.
5. Славянские древности. Этнолингвистический словарь в 5-ти тт. Т. 2. Москва, 1999.
6. ZAICOVSCHI T. Alimentația tradițională în ritualurile familiale ale credincioșilor de rit vechi din Republica Moldova: tradiții, variabilitate și inovații. În: Revista de Etnologie și Culturologie, vol. XXXVI. Chișinău, 2024, p. 27-34.

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРТЕПИАНО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Янак Елена

преподаватель музыкальных дисциплин,
вторая дидактическая степень
ПУ Колледж имени М.Чакира,
мун.Комрат, Республика Молдова
e-mail: elenaianac22@gmail.com
orcid id: 0009-0001-7198-0523

Константинова Анна

преподаватель музыкальных дисциплин,
вторая дидактическая степень
ПУ Колледж имени М.Чакира,
мун.Комрат, Республика Молдова
e-mail: hanna.constantinova@gmail.com
orcid id: 0009-0005-6201-6344

Abstract: This article examines the use of the piano in the professional work of a future music director in a preschool. It also examines how the piano helps manage attention and discipline in kindergarten. The advantages of live performance over modern audio recordings for children. The basic requirements for piano performance for the development of musical abilities and the brain in preschool children. Key practical improvisation skills that a modern music director should possess.

Keywords: piano, music director in kindergarten, sound, accompaniment, organization of the educational process.

В работе музыкального руководителя детского сада фортепиано играет ключевую роль. От умелого использования инструмента, во многом зависит эффективность музыкальных занятий и развитие детей. В детском саду фортепиано используется не как концертный инструмент, а как универсальное средство для обучения, воспитания и организации музыкальной деятельности детей. Уровень мастерства педагога напрямую влияет на то, насколько интересным и эффективным будет занятие. На уроках по фортепиано в колледже им. М.Чакира уделяется особое внимание умению учащихся использовать фортепиано, как универсальное дидактическое средство, обеспечивающее высокую степень развития детей.

Перед будущим музыкальным руководителем детского сада стоит немало задач: развивать у детей музыкальный слух, чувство ритма, вокальные способности, эмоциональную отзывчивость и творческое воображение. В этом фортепиано играет ведущую роль — с его помощью малыши знакомятся с музыкальными образами, различными ладовыми оттенками, динамикой и тембровыми контрастами. Дети учатся распознавать характер музыки, чувствовать её настроение и откликаться на неё движением и эмоциями [7].

Поэтому очень важно на уроках музыки чаще использовать живой инструмент, а не фонограмму. Из анализа научной статьи Цюрихского университета эффект от живого звука наиболее значительный, чем прослушиванию детских песенок с помощью фонограмм. Согласно результатам психоакустических исследований, живое исполнение удерживает внимание воспитанников на 18% эффективнее, чем аудиозапись. Более того, физиологический отклик детей при использовании фортепиано на 30% выше, что способствует более глубокому проживанию музыкального образа [8].

В организации образовательного процесса фортепиано играет такую же важную роль. Он помогает музыкальному руководителю управлять вниманием детей, задает темп занятий,

помогает переключать детей с одной деятельностью на другую [4]. Короткие вступления, музыкальные сигналы начала и окончания, импровизационные связки между упражнениями позволяют поддерживать дисциплину без слов и создают целостную структуру занятия [6]. В этом контексте важна не сложность фортепианной фактуры, а её ясность, устойчивый ритм и образность.

В процессе изучения дисциплины «Аккомпанемент» в колледже обучающиеся овладевают навыками сопровождения детского пения с учётом возрастных и физиологических особенностей детей. При аккомпанировании детскому вокалу от исполнителя требуется использование удобной для ребёнка тесситуры, соблюдение чёткого ритма, а также применение прозрачной и доступной для восприятия гармонии. Упрощение аккомпанемента в дошкольном учреждении не является ошибкой. Наоборот, этот процесс является педагогической необходимостью, так как помогает детям петь, не отвлекаться на сложность фактуры, сохранять темп, метроритм и интонационную устойчивость. Музыкальный руководитель должен учитывать возрастные особенности группы, уровень музыкального развития детей и конкретную педагогическую задачу занятия. Аккомпанемент должен быть функциональным: помогать, направлять и поддерживать, а не демонстрировать исполнительское мастерство педагога [3].

Такую же важность имеет творческая функция фортепиано. В дошкольном образовании он активно используется для музыкального диалога с детьми. Живой звук позволяет создавать разнообразные звуковые образы и картинки. С помощью живой активной формы работы у детей развивается воображение, эмоциональная отзывчивость. Дети учатся не только слушать, но и откликаться на музыку, что делает музыкальные занятия живыми и лично значимыми.

Функциональное использование фортепиано предъявляет музыкальному руководителю особые профессиональные требования. Здесь для учащегося не столь важно владеть специальными профессиональными техническими данными, понимание сложных художественных образов, а наиболее важно владеть инструментом в педагогическом смысле. Сюда относится умение слышать и реагировать на детей, транспонировать, подстраиваться под особенности работы с детьми. На уроках фортепиано учащиеся нарабатывают навыки чтения с листа, умение транспонировать, подбирать аккомпанемент по слуху, импровизировать. В отличие от концертного пианиста, музыкальный руководитель работает не на сцене, а в живом образовательном пространстве, где ценятся мобильность, музыкальное чутьё и умение работать с детской аудиторией [2]. Таким образом, в дошкольном учреждении фортепиано это не музыкальный инструмент в обычном понимании этого слова, он настоящий педагогический партнер. Его функциональное использование помогает учащемуся научиться эффективно решать задачи на педагогической практике, научиться создавать эмоциональную среду и позволяет способствовать всестороннему развитию ребенка. Именно поэтому уровень практического владения фортепиано остаётся одним из важнейших показателей профессиональной компетентности будущего музыкального руководителя.

Для статьи нами был проведен опрос среди учащихся колледжа им. М.Чакира. Анкетирование показало, что 65% студентов испытывают психологический дискомфорт и технические сбои при необходимости оторвать взгляд от нотного текста или клавиатуры. В условиях работы с дошкольниками это критическая проблема: музыкальный руководитель, «погруженный в инструмент», теряет контроль над дисциплиной и эмоциональным состоянием группы, что снижает эффективность занятия.

Парадоксальным оказался ответ на вопрос о сложности задач: 72% респондентов отметили, что исполнение технически сложного классического произведения (из программы по фортепиано) дается им легче, чем простая фактурная импровизация или подбор гармонии к детской попевке. Это подтверждает гипотезу о том, что академическое обучение не фокусируется на прикладном использовании инструмента.

Анализ результатов выявил три ключевых профессиональных дефицита:

1. Трудности с транспонированием.

2. Отсутствие навыка «периферийного зрения» невозможность совмещать игру с наблюдением за детьми.

3. Недостаточный опыт творческого варьирования фактуры в зависимости от педагогической задачи.

На уроках по аккомпанементу в колледже мы ставим перед студентами определенные цели и задачи. Основными требованиями к фортепианному звучанию учащихся являются: умеренная динамика, исключая излишнюю громкость; мягкое, певучее звукоизвлечение; четкая артикуляция ритма; устойчивость темпа.

Мы учим контролировать силу звука, избегать резкого удара по клавишам и чрезмерного педалирования. Звук фортепиано должен быть комфортным для детского слуха и не перекрывать детское пение или речь руководителя. В колледже на экзаменах по аккомпанементу особое внимание уделяется звукоизвлечению на фортепиано, балансу между инструментом и голосом.

Особое значение имеет умение варьировать характер звучания в зависимости от содержания музыкального материала: спокойное, плавное — для колыбельных и лирических песен; четкое и упругое — для маршевых и игровых форм; легкое и подвижное — для танцевальных движений. Такое звукоизвлечение формирует у детей правильное представление о музыкальном характере и способствует развитию музыкального вкуса. Простая гармоническая основа и четкий ритм позволяют детям чувствовать уверенность и петь свободно, не перенапрягая голос [5]. Музыкальный руководитель обязан постоянно «слушать» группу и, при необходимости, снижать или усиливать звук, подстраиваясь под возможности детей. Для решения проблем с транспонированием, умению варьировать разную фактуру важно включать в практику педагогов колледжа различные методические пособия, которые позволят быстро освоить необходимые навыки для практики в детском саду [1]. В этом году мы активно работали над созданием методической разработки: «Аккомпанемент, как профессиональная компетенция будущего педагога-музыканта: методические рекомендации для учащихся колледжа». Эта работа поможет как учащимся, так и педагогам быстрее развить навыки импровизации, транспонирования и подбора по слуху.

Таким образом, фортепиано является ключевым педагогическим инструментом, в работе музыкального руководителя детского сада, подчеркивая его превосходство над аудиозаписями для удержания внимания и эмоционального отклика детей. Педагогу важнее владеть навыками адаптивного аккомпанемента, транспонирования и импровизации, нежели демонстрировать сложную концертную технику. Данная статья выявляет разрыв между академической подготовкой студентов и реальными практическими запросами, такими как умение одновременно играть и следить за дисциплиной в группе. Для решения этих задач предлагаются специальные методические рекомендации, обучающие будущих специалистов гибко использовать инструмент для управления образовательным процессом. В конечном итоге фортепиано представляется не просто музыкальным средством, а полноценным партнером, способствующим всестороннему развитию дошкольников через живой звук и творческий диалог.

Библиография:



1. АНЖРЕЕВА, И.В. *Методика музыкального воспитания дошкольников*. – М.: Просвещение, 2018. – 256 с.
2. Белова, Т.П. *Фортепиано в педагогической практике: теория и практика*. – СПб.: Музыка, 2017. – 192 с.
3. Васильева, Л.Н. *Акомпанемент в работе музыкального руководителя детского сада*. – М.: Композитор, 2019. – 144 с.
4. Гальперин, П.Я. *Психология музыкального восприятия и исполнительской деятельности детей*. – М.: Наука, 2016. – 210 с.
5. Гордеева, О.А. *Музыкальное воспитание детей дошкольного возраста: современные технологии и практики*. – М.: Академия, 2020. – 200 с.
6. Зимняя, И.А. *Психология развития детей дошкольного возраста*. – СПб.: Речь, 2018. – 288 с.
7. Кравченко, Е.С. *Фортепианное мастерство для педагогов: функциональное использование инструмента в обучении детей*. – М.: Музыка, 2021. – 176 с.
8. Цюрихский университет. [Электронный ресурс]
9. https://www.sciencedaily.com/releases/2024/02/240226204557.htm?utm_source=chatgpt.com

www.kdu.md

www.kdu.md
e-mail: kdu_91@kdu.md
+(373) 298-24-345