



1991-2024

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT DIN COMRAT
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ИССЛЕДОВАНИЙ РМ
КОМРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

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

Международная научно-
практическая конференция
«Наука. Образование.
Культура»

33-я годовщина
КОМРАТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СБОРНИК СТАТЕЙ

ТОМ 3

Филология
История и философия
Культура и искусство

КОМРАТ, 2024



Главный редактор и составитель:

Сулак С.К., доктор филологических наук, конференциар университар, КГУ

Члены редакционной коллегии:

Банкова И.Д., доктор филологических наук, конференциар университар, КГУ

Бойкова Л.В., доктор филологических наук, конференциар университар, КГУ

Каранфил Гюллю, доктор филологических наук, КГУ

Кирдякин А.А., доктор филологических наук, конференциар университар, КГУ

Технические редакторы:

Попиль Г.П., магистр, университетский ассистент, КГУ

Великова Т.Г., доктор, конф. унив., КГУ

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 РМ 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.

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA
"Știință. Educație. Cultură", conferință științifico-practică internațională (2024 ; Комрат). Conferința științifico-practică internațională "Știință. Educație. Cultură" = Международная научно-практическая конференция "Наука. Образование. Культура" : Сборник статей / главный редактор и составитель: Сулак С. К. – 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. : fig., tab. – Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Comrat. – Texte : lb. rom., engl., găgăuză, etc. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 10 ex. – ISBN 978-9975-83-297-7.
082=00
Ş 85



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

Молдова, ул. Галацана 17, Комрат, Комратский государственный университет, Актовый зал веб-адрес: www.kdu.md

Bilimkomiteti/Comitetul științific/Scientific Committee/Научный комитет:

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

Serghei Zaharia, доктор истории, конференциар университар, ректор Комратского государственного университета (КГУ), Республика Молдова

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

Sofia Sulac, доктор, конференциар университар, проректор по науке и международным связям, Республика Молдова

Gheorghe Sult, доктор, конференциар университар, проректор по учебной работе КГУ, Республика Молдова

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

1. *Puiu - Lucian Georgescu*, Doctor în științe tehnice, Prof. univ., Rector, Universitatea "Dunărea de Jos", Galați, România
2. *Ibrahim Hasan Jafarov*, доктор, профессор, Член корреспондент Национальной Академии Наук Азербайджана, Директор Научно-исследовательского института защиты растений и технических культур Национальной академии наук Азербайджана, Азербайджан
3. *Istvan Komlosi*, Dr. hab., Professor, Head of Institute at Institute of Animal Science, Biotechnology and Biodiversity, Hungary
4. *Marco Grappaglia*, Prof., Dr., Chairman, Popular University of Milan, Italy
5. *Ajiniyaz Musagaliev*, доктор, профессор, Проректор по международному сотрудничеству Нукусского Инновационного Института, Каракалпакский Государственный Университет, Узбекистан
6. *Manuk Barseghyan*, доктор, Проректор по научным работам, Национальный Университет архитектуры и строительства Армении, Армения
7. *Tatul Mkrtchyan*, доктор, доцент, Проректор по науке Армянского государственного экономического университета, Армения
8. *Giedrius Gecevičius*, доктор, конференциар университар, Декан Технологического факультета, Высшее учебное заведение Каунас Колегия, Литва
9. *Nataliia Bakhmat*, доктор, профессор, Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко, Украина
10. *Silvo Devetak*, Prof. Dr., IR Faculty of Law, University of Maribor, Slovenia
11. *Adrian Adăscăliței*, profesor, doctor în știință calculatoarelor, inginer, Universitatea Tehnică „Gh. Asachi”, Iași, România
12. *Adem Koc*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
13. *Ali Çoşkan*, Prof., Dr., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Türkiye
14. *Srdjan Redzepagic*, Prof., Dr., Director of Balkan Institute of Science and Innovation of the Université Côte d'Azur, France
15. *Nadejda Özakdağ*, Prof., Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
16. *Adem Öger*, Prof., Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türk Halk Bilimi Bölümü Başkanı, Türkiye
17. *Bekir Şişman*, Prof., Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Araştırma Merkezi Müdürü, Türkiye
18. *Emine Gümüşsoy*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektör Yardımcısı, Türkiye
19. *Onur Alp Kayabaşı*, Prof., Dr., Aksaray Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Başkanı, Türkiye
20. *Soner Akpınar*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yeni Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı Başkanı, Türkiye
21. *Şahika Karaca*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
22. *Vahit Türk*, Prof., Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye
23. *Janerik Lundquist*, Prof., Dr., Linköping University, Sweden
24. *Mainura Buribayeva*, доктор, доцент, Проректор по науке и международным связям, Кызылординский университет имени Коркыт ата, Казахстан
25. *Gina-Aurora Neculița*, Dr., conf. univ., Decan al Facultății Transfrontaliere a Universității „Dunărea de Jos” din Galați, România
26. *Katarzyna Mazur-Włodarczyk*, PhD, Ass.prof., Technical University Opole, Poland
27. *Abdulmuttalip İpek*, Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dekan Yardımcısı, Türkiye



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

28. *Cafer Özdemir*, Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Araştırma Merkezi Müdür Yardımcısı, Türkiye
29. *Eylem Dereli*, Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dekan Yardımcısı, Türkiye
30. *Kayhan İnan*, Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Türkiye
31. *Mehtap Gürsoy*, Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Güzelyurt Meslek Yüksekokulu Müdürü, Türkiye
32. *Nilüfer Nazende Özkanlı*, Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Güzelyurt Meslek Yüksekokulu El Sanatları Bölümü Başkanı, Türkiye
33. *Andriy Shtirbu*, доктор, конференциар университар, Национальный научный центр "Институт виноградарства и виноделия имени В. Таирова", Украина
34. *Reka Horeczki*, доктор, старший научный сотрудник, Институт региональных исследований, Венгрия
35. *Kamalya Umudova*, доктор, доцент, Бакинский славянский университет, Азербайджан
36. *Viorica Goras-Postică*, Dr. hab. în pedagogie, profesor, Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova
37. *Irina Caunenco*, доктор хабилитат, конференциар университар, Центр этнологии, Республика Молдова
38. *Stepan Varban*, доктор хабилитат, профессор университар, КГУ, Республика Молдова
39. *Alla Levitskaia*, доктор хабилитат, профессор университар, КГУ, Республика Молдова
40. *Constantin Tauşanji*, доктор, профессор университар, КГУ, Республика Молдова
41. *Ruslan Batişev*, доктор, конференциар университар, КГУ, Республика Молдова
42. *Maria Ianioglo*, доктор, конференциар университар, КГУ, Республика Молдова
43. *Tatiana Velicova*, доктор, конференциар университар, КГУ, Республика Молдова
44. *Olga Tatar*, доктор, конференциар университар, КГУ, Республика Молдова
45. *Ivanna Bancova*, доктор, конференциар университар, КГУ, Республика Молдова
46. *Alla Popţova*, доктор, лектор университар, КГУ, Республика Молдова

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

1. *Захария С.К.*, председател комитета, доктор истории, конференциар университар, ректор Комратского государственного университета (КГУ)
2. *Сулак С.К.*, проректор по науке и международным связям, доктор филолог. наук, конференциар университар, КГУ
3. *Султ Г.Г.*, проректор по учебной работе, доктор права, конференциар университар, КГУ
4. *Kudret Safa Gümüş*, Doktor, Uluslararası İlişkiler ve Türkiye Koordinatörü, KDU
5. *Istvan Komlosi, Dr. hab.*, Professor, Head of Institute at Institute of Animal Science, Biotechnology and Biodiversity, Hungary
6. *Adem Koc*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
7. *Elzbieta Karaś*, PhD, Ass.prof., Technical University Opole, Poland
8. *Katarzyna Łukaniszyn-Domaszewska*, PhD, Ass.prof., Technical University Opole, Poland
9. *Katarzyna Mazur-Włodarczyk*, PhD, Ass.prof., Technical University Opole, Poland
10. *Resul Baği*, Doctor, docent, Nigde Ömerhalisdemir üniversitesi, Türk musikisi devlet konservatuvarı, Türkiye
11. *Burcu Yılmaz Çebin*, Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
12. *Seyfullah Öztürk*, Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
13. *Аджинияз Мусагалиев*, доктор, профессор, Проректор по международному сотрудничеству Нукусского Инновационного Института, Каракалпакский Государственный Университет, Узбекистан
14. *Gina-Aurora Neculița*, Dr., conf. univ., Decan al Facultății Transfrontaliere a Universității „Dunărea de Jos” din Galați, România
15. *Ali Çoşkan*, Prof., Dr., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Türkiye
16. *Андрей Штирбу*, доктор, конференциар университар, Национальный научный центр "Институт виноградарства и виноделия имени В. Таирова", Украина
17. *Кушвар Маммадова*, доктор, кандидат технических наук, Азербайджанский государственный аграрный университет
18. *Константинова И. А.*, директор НИЦ Гагаузии им. М. В. Маруневич
19. *Тодорич Л.П.*, декан экономического факультета, доктор экономических наук, конференциар университар, КГУ
20. *Куртева О. В.*, декан факультета национальной культуры, доктор педагогических наук, конференциар университар, КГУ
21. *Кара С. В.*, декан аграрно - технологического факультета, доктор с/х наук, конф. университар, КГУ
22. *Арсени И. В.*, декан юридического факультета, доктор права, конференциар университар, КГУ
23. *Генова С.И.*, доктор экономических наук, конференциар университар, КГУ
24. *Муска С.Ф.*, доктор экономических наук, конференциар университар, КГУ
25. *Карабет М. А.*, доктор экономических наук, конференциар университар, КГУ



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

26. *Бойкова Л. В.*, доктор филологических наук, конференциар университар, КГУ
27. *Хорозова Л. Ф.*, доктор педагогических наук, конференциар университар, КГУ
28. *Щёголева Т. И.*, Maestru în Arta RM
29. *Мутаф Г. Н.*, доктор педагогических наук, конференциар университар, КГУ
30. *Нягова А. Г.*, доктор истории, конференциар университар, КГУ
31. *Великова Т. Г.*, доктор, конференциар университар, КГУ
32. *Карташев А. А.*, доктор, лектор университар, КГУ
33. *Каранфил Гюллю*, доктор филологических наук, КГУ
34. *Пашалы П. М.*, доктор истории, конференциар университар, КГУ
35. *Öğr. Gör. Deniz Gütmüş*, Aksaray Üniversitesi, Türkiye
36. *Попиль Г. П.*, магистр, университетский ассистент, КГУ
37. *Тодорич Т. А.*, магистр, университетский ассистент, КГУ
38. *Пойдолова И. С.*, магистр, университетский ассистент, КГУ
39. *Бянова И. Е.*, университетский ассистент, КГУ
40. *Неду Л. Д.*, университетский ассистент, КГУ
41. *Войков В. А.*, начальник службы АХЧ, КГУ



СОДЕРЖАНИЕ

SEKTIYA VI. FILOLOGIYA/
SECTIUNEA VI. FILOLOGIE /
SECTION VI. PHILOLOGY/
СЕКЦИЯ VI. ФИЛОЛОГИЯ

6.1. YABANCI DILLAR HEM KULTARALAR ARASI KOMUNIKATIYA/
6.1. LIMBI STRĂINE ȘI COMUNICARE INTERCULTURALĂ/
6.1. FOREIGN LANGUAGES AND
INTERCULTURAL COMMUNICATION/
6.1. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

CONDIȚIONAREA LINGVISTICĂ A DIFICULTĂȚILOR TIPICE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE A STRUCTURILOR FONETICE COMPUSE (ÎN BAZA MATERIALULUI LIMBILOR ENGLEZĂ ȘI GERMANĂ) Chirdeachin Alexei	13
FIELD PERIPHERALITY OF TRANSPORT NOMINATIONS Isakova Alla	18
GENERAL FEATURES OF ENGLISH POLITICAL DISCOURSE Sandu Tatiana, Sciuchina Olga	21
INCREASING STUDENT AUTONOMY INSIDE AND OUTSIDE THE CLASSROOM Andoni Ina, Bolgari Natalia	24
NEUROEDUCATION STRATEGIES FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION Andronic Carolina	33
INSTRUCTIONAL MODELS OF TECHNOLOGY INTEGRATION AND PERSONALIZED LEARNING Apachita Svetlana	37
ON USEFUL PRACTICES IN TEACHING ENGLISH VOCABULARY Călăraș Angela	42
ABORDAREA DIGITALĂ ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBILOR STRĂINE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR Panainte Lidia	46
INDIRECT STRATEGIES AND FOLLOW-UPS IN THE POLITICAL DRAMA Petrea Galina	52
TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY BY SONGS AND POETIC MATERIALS Popushoi Maria, Sandu Tatiana	59
ОБ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Амирбекова Светлана	65
ПРОБЛЕМЫ СОСТАВЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ Сулак Софья	69
ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ Хырбу Стелла	72
ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ: МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО Губкина Виктория	77



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ Мамедгасанзаде Аркиназ	80
К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ НЕОЛОГИИ Логинова Анна	83
6.2. GAGAUZ DİLİ HEM TÜRK DİLLERİ/ 6.2. LIMBA GĂĂUZĂ ȘI LIMBI TURCICE/ 6.2. GAGAUZ AND TURKIC LANGUAGES/ 6.2. ГАГАУЗСКИЙ И ТЮРКСКИЕ ЯЗЫКИ	
GAGAUZ TÜRKÇESİNDEKİ İKİLEMELERDE KALAN ESKİCİL KELİMELE Nadejda Özakdağ	89
MEHMET FUAT KÖPRÜLÜ'NÜN GAGAUZLAR ÜZERİNE YAZDIĞI BİR YAZI Hünerli Bülent	93
FARŞÇA ÇENGÂL SÖZCÜĞÜNÜN GAGAUZ TÜRKÇESİ ile DİĞER TÜRK LEHÇELERİNDEKİ GÖRÜNÜMÜ Öztürk Seyfullah	99
İLK ANONİM TEVÂRİH-İ ÂL-İ OSMAN (EDİRNE NÜSHASI) ADLI ESERDE ESKİ TÜRK YAZI DİLLERİNE AİT KALINTILAR Özdemir Hakan	103
RESİM ROMAN İLİŞKİSİ ÇERÇEVESİNDE ENİS BATUR'UN ELMA ROMANINA GENEL BİR BAKIŞ Akpınar Soner	109
TANZİMAT DÖNEMİ TÜRK ROMANLARINDAKİ ALAFRANGA ERKEK TİPİNE GERÇEK BİR İSTANBUL HANİMEFENDİSİNİN GÖZÜNDEN BAKIŞ Somuncuoğlu Özot Gamze	116
LATİFE TEKİN'İN <i>SEVGİLİ ARSIZ ÖLÜM</i> ROMANINDA ERKEKLİKLER Yılmaz Çebın Burcu	120
TÜRK ÇOCUK YAZININDA ADNAN ÇAKMAKÇIOĞLU Kaplan Zehra	124
II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ TÜRK ROMANINDA UNUTULAN BİR İSİM: KIRIMLI SÜLEYMAN SÜDÎ BEY Derhem Ertuğrul Gazi	132
KLÂSİK TÜRK ŞİİRİNDE SANAT VE İKTİDAR İLİŞKİLERİNİN MEKÂNI OLARAK SARAY İpek Abdulmuttalip	137
HÂFİZ-I ŞÎRÂZÎ DİVANI'NDA KİRPİK MEFHUMU Ekici Hasan	142
MÜSTESNA BİR METHİYE: FÂTİMA SULTÂN'IN DENDÂNINA DÜRRÎ'NİN TARİHİ Özbay Kara Özge	149
FIKRI MÜLKİYET HUKUKU İLKELERİ Tatar Olga, Sulac Sofia	155
SEVDA DUYGUSU GAGAUZ ARTİSTİK LİTERATURASINDA Mutaf Galina	161
ANA DİLİNİ KORUMAKTA ARAŞTIRMA-İZLEMÂ İŞİN ÖNEMNİİ Kiosä Elena	166



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

ÜÜRENİCİLERİN PSİHOLOGİYA-PEDAGOGİKA SÖZKULTURASININ ÖZELLİKLERİ GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURA UROKLARINDA Racovçena Sofiya	170
UŞAKLARIN SÖZ İLERLEMESİ BİLMEYCELERİN YARDIMINNAN Zabun Svetlana	175
НАЗВАНИЯ ПАСХАЛЬНЫХ ИЗДЕЛИЙ В ДИАЛЕКТАХ ГАГАУЗСКОГО ЯЗЫКА: ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ Сорочяну Евдокия	177
О КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ РУССКО-ГАГАУЗСКОГО ИДЕОГРАФИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ УЧЕБНОГО ТИПА Банкова Иванна	183
ПОСИДЕЛКИ КАК ВИД КОЛЛЕКТИВНОГО ДОСУГА ГАГАУЗОВ Сырф Виталий	188
«НУЖНЫЕ» И «НЕНУЖНЫЕ» ЯЗЫКИ. ГАГАУЗСКОМУ НА ЗАМЕТКУ Федоринчик Артём	194
СЛОВО О ДРУГЕ (Светлой памяти И. В. Топала) Мирон Дерменжи	197
ЖИЗНЕННЫЙ И ТВОРЧЕСКИЙ ПУТЬ ЖУРНАЛИСТА, ПОЭТА П.Т.ЯЛАНЖИ (К 60-ТИЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ) Калчева Татьяна	204
6.3. RUMIN FILOLOGIYASI HEM UYGULAMA LINGVISTİKA/ 6.3. FILOLOGIE ROMÂNĂ ȘI LINGVICĂ APLICATĂ/ 6.3. ROMANIAN PHILOLOGY AND APPLIED LINGUISTICS/ 6.3. РУМЫНСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ И ПРИКЛАДНАЯ ЛИНГВИСТИКА	
PERMANENȚE UMANE ÎN LITERATURA ARTISTICĂ Balțatu Liudmila	208
INTERRELAȚIA PRINCIPIULUI LOGICO SEMANTIC ȘI FUNCȚIONAL - PRINCIPIUL LAUNTRULUI SUVERAN LA ORELE DE FORMARE A CULTURII FILOLOGOCENTRICE Botezatu Liuba	211
FILOSOFIA ȘI AXIOLOGIA EDUCAȚIEI ÎN ABORDAREA MULTIPLĂ Botezatu Liuba	217
STEREOTIPIE ȘI ACȚIUNE ÎN CULTURA BASMULUI POPULAR Calina Ludmila	221
DE LA LIMBA BIBLICĂ LA MODERNITATE. RENAȘTEREA LIMBII EBRAICE Dimitriu Carmen	225
GREȘELI DE UTILIZARE A PREPOZIȚIILOR: CONFUZII ȘI SUBSTITUIRI Mititelu Oxana	233
TOPOSUL CASEI ÎN OPERA LUI ION CREANGĂ Smolnițchi Dumitrița	238
PAUL GOMA, UN ULISE ROMÂN Zaharia Viorica	242



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

FORMAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL (LIMBA A DOUA) ÎN INSTITUȚIILE DE
EDUCAȚIE TIMPURIE 248
Mutcoglo Galina

PRINCIPIILE STRATEGICE ÎN ÎNSUȘIREA SISTEMULUI LEXICAL 251
Nedu Liudmila

E. COȘERIU DESPRE ROMÂNI ȘI BASARABENI – TRANȘANT ȘI OBIECTIV 256
Vulpe Cristina

**6.4. SLAVĂN FİLOLOGİYASI HEM UYGULAMA LİNGVİSTİKÄ/
6.4. FILOLOGIE SLAVĂ ȘI LINGVISTICĂ APLICATĂ/
6.4. SLAVIC PHILOLOGY AND APPLIED LINGUISTICS/
6.4. СЛАВЯНСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ И ПРИКЛАДНАЯ ЛИНГВИСТИКА**

ТЕХНОЛОГИЯ ЗНАКОВО-КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ 263
ПРОФИЛИРУЮЩИХ / ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
Кажигалиева Гульмира, Кажигалиева Гульжан

ОБ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ 267
НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
Амирбекова Светлана Таджеддин гызы

ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ СИНТАГМАТИЧЕСКОГО ЧЛЕНЕНИЯ В 270
РУССКОМ ЯЗЫКЕ
Багирова Севиль Баба гызы

ИНСЦЕНИРОВАНИЕ И ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ 278
Бойкова Лариса

ИДЕЯ СВОБОДЫ И АНТРОПОЛОГИЗМ ДОСТОЕВСКОГО 281
Умудова К. А.

К ВОПРОСУ АНТОНИМИИ БЕЗЛИЧНЫХ ГЛАГОЛОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ 285
Тагиева Офелия Аллахверди гызы

О СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С ПРИДАТОЧНЫМ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫМ ПО ЛОГИКО- 288
ГРАММАТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ
Багирова Лейла Талех гызы

ОДНОСОСТАВНЫЕ НОМИНАТИВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ-КОНСТАТИВЫ С УКАЗАТЕЛЬНЫМ 297
ЗНАЧЕНИЕМ
Халыгова Илаха Расим гызы

ВНЕДРЕНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПОВЫШЕНИЯ 300
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
Кузнецова Валентина

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО 304
МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО НА ПРИМЕРЕ УРОКА ПО ТЕМЕ:
«ДЕЕПРИЧАСТНЫЙ ОБОРОТ. ЗАПЯТЫЕ ПРИ ДЕЕПРИЧАСТНОМ ОБОРОТЕ. РОЛЬ ДЕЕПРИЧАСТНЫХ В
ПОЭЗИИ А.С.ПУШКИНА» В 7 КЛАССЕ
Шекерли Марина



**SEKTIYA VII. İSTORIYA NEM FILOSOFIYA/
SECȚIUNEA VII. ISTORIE ȘI FILOSOFIE/
SECTION VII. HISTORY AND PHILOSOPHY/
СЕКЦИЯ VII. ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ**

ON THE ISSUE OF MIGRATION FLOWS IN EUROPE Boltaevsky A.A., Agureev S.A.	310
„EXPEDIȚIILE MEMORIEI TOMSK” MĂRTURII ALE ETNICILOR BULGARI Zinovii Maria	312
PROCESUL DE ÎNCHIDERE A MĂNĂSTIRII RĂCIULA ÎN ANUL 1959 Grecu Ruslan	319
ОТРАЖЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМРАТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТЫ «ВЕСТИ ГАГАУЗИИ» (2006–2016 гг.) Чобанова Наталья, Думиника И.И.	324
ОТРАЖЕНИЕ В ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВАХ ДИСКУРСА О ПРОИСХОЖДЕНИИ ГАГАУЗОВ В СВЯЗИ С ВОПРОСОМ О КУЛЬТУРНОМ КОДЕ Квилинкова (Кысым) Елизавета	328
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ГАГАУЗОВ О ДОБРЕ И ЗЛЕ, ПРАВЕДНОСТИ И ГРЕХЕ ОТРАЖЕННЫЕ ГАГАУЗСКОМ ПЕСЕННОМ ФОЛЬКЛОРЕ Квилинкова (Кысым) Елизавета	334
ГАГАУЗСКИЕ НАРОДНЫЕ ТАНЦЫ И ИХ РОЛЬ В СОХРАНЕНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ Булгар Степан	339
ВИЗУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ГОРОДЕ: РЕСТОРАНЫ В ЭТНИЧЕСКОМ СТИЛЕ Иванова Нина	345
СЛУХИ В СРЕДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИХ ОБЫВАТЕЛЕЙ В ПЕРИОД СТУДЕНЧЕСКИХ ВОЛНЕНИЙ 1861 Г. Кузнецов Алексей	349
СУБЪЕКТНОСТЬ ВЕСТГОТОВ ДАКИИ В ОТНОШЕНИЯХ С РИМСКОЙ ИМПЕРИЕЙ: ИСТОРИКО- ЮРИДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МИРА И ВОЙНЫ (365-369 гг.) Мельник Виктор	354
РОЛЬ СИНЕРГЕТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ НОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДИНАМИЗМЕ БЫТИЯ Приходько Фёдор	362
ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ОБВИНЕНИЯ ГРАЖДАН, АРЕСТОВАННЫХ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТЬЮ В 1940 Г. В ГАГАУЗСКИХ СЕЛАХ БЕССАРАБИИ Капанжи Светлана	366
БЕСАРАБСКИ БЪЛГАРСКИ ДУХОВЕН РОД СОЛОМОНОВИ Пушков Игор	371
К ВОПРОСУ О ДЕПОРТАЦИИ БОЛГАР И ГАГАУЗОВ МОЛДАВСКОЙ ССР В ИЮЛЕ 1949 ГОДА Terzi Olga	378
ЭТНОИСТОРИЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ БОЛГАРСКИМИ И ГАГАУЗСКИМИ ПЕРЕСЕЛЕНЦАМИ БЕССАРАБСКИХ ЗЕМЕЛЬ Душкова Наталья	384



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ Колиш Дмитрий	388
ПРАЗДНИК ХЕДЕРЛЕЗ У ГАГАУЗОВ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ Султ Наталья	391
ОРГАНИЗАЦИЯ ИСТОРИКО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ ИСТОРИИ СЕЛА АВДАРМА (2022–2023 гг.) Танасович Иванна	394
НАУЧНАЯ И ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОКТОРА ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ НАУК МАКРИШ АНАТОЛИЯ ИВАНОВИЧА Черниогло Екатерина	400
ГАЗЕТА «ВЕСТИ ГАГАУЗИИ» И ЕЕ РОЛЬ В ОСВЕЩЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В ГАГАУЗСКОЙ АВТОНОМИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ Сеиз Мария	401
SEKŬYA VIII. KULTURA NEM ZANAAT / SECŬIUNEA VIII. CULTURĂ ŐI ARTĂ / SECTION VIII. CULTURE AND ART / СЕКЦІЯ VIII. КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО	
BEYAZ EŞYA TASARIMINDA TÜRК MOTİFLERİNİN UYGULANABİLİRLİĞİNDE ASLI FİLİNTA ÖRNEĞİ Begiç, H. Nurgül, Doğan Dilem	405
EVCİL HAYVANLARDA GİYİM TASARIMI Hacer Nurgül Begiç, Berna Kocabaş Altıntaş	410
ÇAĞDAŞ TÜRК SERAMİK SANATININ GELİŞİM SÜRECİNDE SERAMİK DUVAR PANOLARI Nilüfer Nazende Özkanlı	413
GAGAUZ ETNOGENEZİNDE DİNSEL TÜRКÜLERİN YARATICI UNSURLARI Resul Bağı	418
GAGAUZ GİYİM-KUŞAMINDA GÖRÜLEN MOTİFLER Deniz Gümüş	425
MÜZİK EĞİTİMİNDE EZBER ÇALMANIN ÖNEMİ, ZORLUKLARI VE GELİŞTİRME METOTLARI Olga Rotari Erikli	431
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА АЗЕРБАЙДЖАНА Тагизаде Махир Тахир Оглу	437
СОХРАНЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ ЧЕРЕЗ ДИСЦИПЛИНУ – МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ Виталий Тодоров	441
ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В КЛАССЕ СКРИПКИ: РАБОТА МЫШЕЧНОГО АППАРАТА И ЕГО СВОЙСТВА Татьяна Щеголева	444
ИНСПИРИЗМ КАК СТИЛЬ И НАПРАВЛЕНИЕ МУЗЫКИ 21 ВЕКА Наталья Барбанягра	448
СОХРАНЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ГАГАУЗСКОГО НАРОДА Ирина Пойдолова	450



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ Татьяна Казмалы	453
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ГАГАУЗОВ Валентина Кузнецова	456
ПЕДАГОГ - ЛЕГЕНДА МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛДОВЫ – Л. Э. ОКСИНОЙТ Татьяна Муткогло	459
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В УРО Вероника Терзи	462



SEKTIYA VI. FILOLOGIYA/
SECTIUNEA VI. FILOGIE /
SECTION VI. PHILOLOGY/
СЕКЦИЯ VI. ФИЛОЛОГИЯ

6.1. YABANCI DILLÄR HEM KULTARALAR ARASI KOMUNIKATIYA/
6.1. LIMBI STRÄINE ȘI COMUNICARE INTERCULTURALÄ/
6.1. FOREIGN LANGUAGES AND
INTERCULTURAL COMMUNICATION /
6.1. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

CZU 811.111

<http://orcid.org/0000-0002-0417-7626>

CONDIȚIONAREA LINGVISTICĂ A DIFICULTĂȚILOR TIPICE ÎN PROCESUL DE
ÎNVĂȚARE A STRUCTURILOR FONETICE COMPUSE
(ÎN BAZA MATERIALULUI LIMBILOR ENGLEZĂ ȘI GERMANĂ)

Chirdeachin Alexei

conf. univ. dr.,

Universitatea de Stat din Comrat, Moldova

e-mail: chirdeachin@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-0417-7626

Abstract. The qualitative learning of a foreign language, according to research in the field of linguistics, psychology, pedagogy, didactics, must be carried out based on the didactic principle of conscious acquisition of the subject, which implies the need to use comparative and contrastive analysis in the teaching and learning process. The majority of specialists in linguistics, psychology, pedagogy, language teaching consider phonetics to be of primary importance. Compound phonetic structures with the status of compound monophonemic units make it possible to characterize phonetic and phonemic units not only articulatory, but also structurally: simple and compound units. The influence of the mother tongue or another foreign language learned previously or concurrently, can be the cause of mistakes in the pronunciation of compound monophonemic units. In order to prevent from and correct these mistakes, in the language learning process it is necessary to compare the phonetic and phonological units of the studied language with the respective units of the mother tongue and the other studied foreign language.

Keywords: language, learning, pronunciation, compound phonetic structure, compound monophonemic unit, comparative and contrastive analysis.

Învățarea calitativă a unei limbi străine, conform cercetărilor în domeniul lingvisticii, psihologiei, pedagogiei, didacticii, trebuie să se efectueze în baza principiului didactic de însușire conștientă a materiei, ceea ce implică necesitatea utilizării analizei comparativ-contrastive în procesul de învățământ [8, p.24-40].

A cunoaște o limbă străină, conform opiniilor multor savanți în domeniul lingvisticii și al pedagogiei, înseamnă a poseda patru competențe: a asculta (a audia), a vorbi, a citi și a scrie. După cum se vede, primele două se referă la comunicarea orală, celelalte – la cea scrisă. Cele dintâi presupun capacitatea de a produce și a recunoaște corect sunetele vorbirii curente. De vreme ce comunicarea orală este primară și servește drept bază celei scrise (despre aceasta vorbește și faptul că până în prezent multe limbi ale lumii n-au propriul scris), majoritatea specialiștilor în lingvistică, psihologie, pedagogie, didactică consideră că de o importanță primordială este fonetica, ce joacă un rol deosebit de important, ea constituind forma materială de exprimare a cuvintelor. Cuvântul poate fi înțeles numai atunci când este îmbrăcat în haina lui firească. Corespunzând acestor cerințe (condiții), limba își poate îndeplini marea funcție comunicativă, căci forma ei sonoră a servit și servește drept cel mai important mijloc de comunicare între oameni [3, p.17-22]. După cum se știe, procesul de comunicare are loc prin intermediul enunțurilor care exprimă gânduri și idei. Enunțurile sunt constituite din cuvinte, cuvintele – din morfeme, morfemele – din foneme. Fonemul este cea mai mică unitate a limbii, aptă să ajute la constituirea și diferențierea morfemelor și cuvintelor. El îndeplinește trei funcții esențiale: constitutivă, distinctivă și perceptivă. Prima funcție constă în rolul fonemului ca „material de construcție” a morfemelor și cuvintelor: cu ajutorul unui număr limitat de foneme putem crea un număr mare de morfeme / cuvinte. Cea de-a doua rezidă în capacitatea fonemului de a diferenția un morfem de altul. Funcția a treia se manifestă prin faptul că realizările concrete ale fonemelor în cuvinte sunt receptate de organul auditiv, percepute și identificate cu un anumit fonem ca sunet de bază al limbii, ce se deosebește printr-o serie de trăsături de alte sunete-tip.

Structurile fonetice complexe sau compuse sunt un fenomen care face posibilă caracterizarea unităților sistemului fonetico-fonologic (sunetele vorbirii și fonemele limbii) al unei anumite limbi nu numai din punct de vedere al **articulației** (vocale și consoane, la fel ca și unele unități fonetico-fonologice, clarificarea statutului articulatoric al cărora sugerează necesitatea unor cercetări specializate, precum vocalele nazale în franceză), dar și din punct de vedere al **structurii**: unități simple și complexe sau compuse. Primele includ monoftongi la nivel de vocalism și consoane simple (ocluzive și fricative, inclusiv laterale, vibratoare și semivocale) la nivel de consonantism. A doua grupă include diftongii și triftongii la nivelul vocalelor și africaterile la nivelul consoanelor (Tab.1). Unele structuri fonetico-fonologice complexe sau compuse (în continuare SFC) există atât la nivel fonetic, cât și la nivel fonologic, fapt ce permite să fie recunoscute ca având statutul deplin de unități monofonemice complexe sau compuse (în continuare UMC). Altele există doar la nivel fonetic sau doar la nivel fonologic, motivul pentru care apartenența lor la categoria UMC este convențională. Printre cercetători în domeniul lingvisticii nu există o părere unică privind natura fonetică și statutul fonematic al unor unități sau altora, dar și privind numărul lor într-o limbă sau alta.

Tabelul 1. Caracteristica unităților fonetico-fonologice după articulație și structură

Articulația \ Structura	Simple	Complexe(compuse)
Vocalism	Monoftongi	Diftongi, triftongi
Consonantism	Consoane simple (ocluzive, fricative, vibrante, laterale, semivocale)	Africate

Astfel, pe lângă diftongi și triftongi, africaterile formează sistemul UMC. Trăsătura comună a africaterilor și diftongilor rezidă în prezența elementului continuu și a celui discontinuu în componența lor structurală. În cazul diftongilor elementul continuu este nucleul care corespunde fazei fricțiunii din cadrul africaterii, pe când cea a constricțiunii acesteia este corespondentul consonantic al glide-ului din componența diftongului (Tab.2). Dacă ordinea cele două elemente se poate alterna, formând astfel diftongi ascendenți (discontinuu > continuu, de exemplu: /ⁱa, ⁱo/ etc.) și descendenți (continuul > discontinuu, de exemplu: /aⁱ, oⁱ, a^u/ etc.), în cazul africaterilor elementul discontinuu, adică faza ocluziunii, este întotdeauna înaintea celui continuu, adică înaintea fazei constricțiunii: /**pf**, **ts**/ etc. Altă deosebire constă în faptul că africaterile pot fi clasificate după aceleași criterii ca și celelalte



consoane (modul de articulare, locul de articulare și participarea coardelor vocale), pe când diftongii nu pot fi integral clasificați conform criteriilor aplicate monofongilor (astfel de abordare este posibilă doar în cazul elementelor separate ale diftongilor). La africte cele două elemente din componența UMC sunt mai contopite decât la diftongi, în mod deosebit vizându-se cei descendenți.

Tabelul 2. Componența structurală a UMC

Elementul \ Articulația	Vocalismul	Consonantismul
Discontinuu	Glide	Ocluziune
Continuu	Nucleu	Constricțiune

Inventarul fonematic al SFC cu statut de UMC în limbile engleză și germană reprezintă următorul tablou.

În limba engleză la nivel de vocalism se atestă 9 diftongi (/aɪ, eɪ, ɔɪ, au, əu, εə, ɪə, ɔə, uə/, 60% din numărul total de UMC la nivel de vocalism, 52,94% din numărul total de UMC. Aici și în continuare: valorile cu zecimi și sutimi sunt rotunjite) și 6 triftongi (/ʼaɪə, ʼeɪə, ʼɪə, ʼɔɪə, ʼauə, ʼəuə/, 40% din numărul total de UMC la nivel de vocalism, 35,29% din numărul total de UMC), în total 15 UMC (88,24% din numărul total de UMC); și la nivel de consonantism 2 africte (/tʃ, dʒ/, 11,77% din numărul total de UMC); numărul total de UMC fiind de 17 unități.

În limba germană sistemul de SFC cu statut de UMC este reprezentat prin 3 diftongi (/aɪ, ɔɪ, au/, 50% din numărul total de UMC) la nivel de vocalism și prin 3 africte (/pf, ts, tʃ/, 50% din numărul total de UMC) la nivel de consonantism, numărul total de UMC fiind de 6 unități (Tab.3).

Tabelul 3. Ponderea cantitativ-procentuală a UMC în limbile engleză și germană

Limba	UMC		Numărul	% din numărul de UMC	
				Vocalism / Consonantism	În total *
Engleză	Vocalism	Diftongi	9	60	52,94
		Triftongi	6	40	35,29
		În total	15	100	88,24
	Consonantism	Africte	2	100	11,77
	În total		17	–	100
Germană	Vocalism	Diftongi	3	100	50
	Consonantism	Africte	3	100	50
	În total		6	–	100

* Valorile cu zecimi și sutimi sunt rotunjite

Observăm că în limba engleză numărul și ponderea procentuală a UMC la nivel de vocalism depășește considerabil valorile respective ale UMC la nivel de consonantism, pe când în cea germană aceste valori sunt egale. În limba germană, spre deosebire de cea engleză, triftongii nu există, iar numărul de diftongi este de 3 ori mai mic și include doar 2 diftongi cu glide-ul /ɪ/ (în engleză așa diftongi sunt 3 la număr) și un singur diftong cu glide-ul /u/ (spre deosebire de 2 diftongi de așa tip din engleză). În limba germană lipsesc complet diftongii cu glide-ul /ə/ (în cea engleză există 4 diftongi cu acest glide). La nivel de consonantism în limba engleză figurează doar 2 africte identice după modul și locul de articulare și diferite doar după criteriul participării coardelor vocale (africte /tʃ/ este surdă și /dʒ/ sonoră), dar și prin prezența aspirației în cazul sunetului /tʃ/ înainte de vocale accentuate. În limba germană toate africtele diferă după locul de articulare, dar coincid după criteriul participării coardelor vocale (toate cele 3 africte germane sunt surde).

La nivel de vocalism diftongii /aɪ, ɔɪ, au/ sunt prezenți și în limba engleză, și în cea germană, pe când ceilalți diftongi și toți triftongii se atestă doar în limba engleză. La nivel de consonantism



numai africata /tʃ/ figurează în cele două limbi, sunetul /dʒ/ fiind prezent numai în limba engleză și /pf, ts/ figurând numai în cea germană (Tab.4).

Tabelul 4. Prezența UMC în limbile engleză și germană

UMC		Prezența în limba		
		engleză	germană	
Vocalism	Diftongi	/aɪ/	+	+
		/eɪ/	+	-
		/ɔɪ/	+	+
		/aʊ/	+	+
		/əʊ/	+	-
		/ɛə/	+	-
		/ɪə/	+	-
		/ɔə/	+	-
	Triftongi	/ʼaɪə/	+	-
		/ʼeɪə/	+	-
		/ʼɪə/	+	-
		/ʼɔɪə/	+	-
		/ʼaʊə/	+	-
		/ʼəʊə/	+	-
Consonantism	Africate	/pf/	-	+
		/ts/	-	+
		/tʃ/	+	+
		/dʒ/	+	-

Din punct de vedere al gradului de similitudine între limbi la nivel de unități operaționale (în cazul de față SFC cu statut de UMC) pot fi caracterizate ca **identice** (există în limbile studiată și maternă / a 2-a limbă străină și posedă trăsături identice principale și secundare), **diferite** (există numai într-una dintre limbile comparate) și **similare** (există în limbile studiată și maternă / a 2-a limbă străină, se aseamănă la nivel de trăsături principale și diferă în cazul celor secundare).

În acest context, la nivel de vocalism diftongii /aɪ, aʊ/ în limbile engleză și germană pot fi caracterizate ca identice, /ɔɪ/ – ca similar (pronunția primului element puțin diferă), toți diftongii cu glide-ul /ə/ și toți triftongii sunt prezenți numai în limba engleză și din acest motiv pot fi caracterizate ca diferite. La nivel de consonantism africata /tʃ/ poate fi privită ca similară deoarece în limba germană, spre deosebire de cea engleză, se pronunță mai dur și nu are aspirație înainte de vocale accentuate. Celelalte africate se pot caracteriza ca diferite deoarece UMC /dʒ/ există numai în limba engleză, pe când /pf, ts/ figurează numai în limba germană. Astfel la nivel de vocalism doar 2 UMC sunt identice, o unitate este similară și celelalte sunt diferite. La nivel de consonantism nu este nicio unitate identică, doar una (la fel ca și în cazul vocalismului) este similară și celelalte sunt diferite. La nivel de vocalism toate unitățile diferite sunt prezente în limba engleză, iar la cel de consonantism sunt unități prezente și în engleză (o unitate) și în germană (2 unități), cele prezente numai în limba germană (2 unități) fiind mai multe decât cele prezente numai în limba engleză (o unitate).

Privind UMC din limbile engleză și germană prin prisma limbii române ca limba maternă a studenților observăm că niciun sunet nu este identic, toate fiind similare sau diferite.

Influența limbii materne (în cazul de față ne referim la limba română) este cauza sau sursa greșelilor tipice în procesul de învățare a limbii străine. Dacă elevul sau studentul a învățat o altă limbă străină mai înainte sau o învață concomitent (mai ales dacă a început să studieze limba respectivă mai devreme decât cea vizată), această limbă străină poate fi și ea sursa greșelii. Experiența de învățare anterioară a unei alte limbi poate afecta procesul de însușire a limbii actuale. În acest fel,



există 2 tipuri de greșeli: cele apărute sub influența limbii materne și cele condiționate de experiența învățării anterioare a unei alte limbi.

La efectuarea prognozării didactice a eventualelor greșeli de pronunție aferente UMC din limbile engleză și germană pe care studenții vorbitori de limbă română le pot comite la învățarea limbilor în cauză, am observat fenomenele care au contribuit la constituirea unui inventar de greșeli de pronunție și citire la UMC din limbile respective.

Astfel, la nivel de vocalism pot apărea următoarele greșeli: rostirea mai puțin unită a elementelor tuturor diftongurilor din ambele limbi și ale tuturor triftongurilor din limba engleză (influența limbii materne), labializarea nucleului diftongului /ɔɪ/ (influența limbii materne), tendința spre iotacizare a diftongului englez /eɪ/ (influența limbii materne), rostirea inexactă a glide-ului /ə/ din componența diftongurilor englezi ce îl conțin (influența limbilor română și germană). De asemenea se pot atesta și greșeli de citire (în funcție de modalitățile de redare în ortografie) precum rostirea diftongului /aɪ/ ca /ɪ/ (limba engleză, influența limbii materne), /ɪɛ/ (limba engleză, influența limbii române), /ɪ:/ (limba engleză, influența limbii germane), /eɪ/ (limba germană, influența limbii materne), /ɪ(:)/ (limba germană, influența limbii engleze). Diftongul /ɔɪ/ din limba germană poate fi pronunțat ca /eu/ sau /əu/ (influența limbii materne) sau ca /ju/ (influența limbii engleze). De asemenea diftongul /au/ din limba germană poate fi rostit ca /ɔ:/ sub influența limbii engleze.

La nivel de consonantism poate avea loc rostirea separată a elementelor africateri germane /pf/ (influența limbii materne sau a celei engleze), tendința spre dentalizare a africateri /ts/ și spre alveolarizare (influența limbii materne) și palatalizare (influența limbii engleze) a sunetului /tʃ/ din limba germană, rostirea pur prepalatală în loc de prepalatală palato-alveolară a ambelor africateri engleze (influența limbii materne), rostirea neaspirată a UMC /tʃ/ din limba engleză înaintea vocalelor accentuate (influența limbii materne sau a celei germane) asurzirea UMC /dʒ/ în poziția finală (influența limbii române sau a celei germane), rostirea incorectă condiționată de discrepanța dintre pronunție și ortografie (influența limbii materne sau a celei germane), rostirea africateri germane /ts/ (în funcție de redare în ortografie) ca /z/ (influența limbii materne sau a celei engleze), /t/ (influența limbii materne), /f/, /tʃ/ (influența limbii engleze); rostirea separată a elementelor africateri africateri /tʃ/ (influența limbii materne sau a celei engleze) sau ca /tsk/ (influența limbii materne sau a celei engleze).

După cum observăm, particularitățile UMC în limbile engleză și germană examinate supra explică aceste greșeli și cauzele lor.

Pentru a preveni și corecta astfel de greșeli, în procesul de învățare a limbii este necesar să se compare UMC din limba studiată cu unitățile operaționale corespunzătoare ale limbii materne și celeilalte limbi străine studiate [8, p. 24-40; 10, p.274-279]. Pentru a preveni și corecta aceste greșeli, în procesul de învățare a limbii este necesar să se compare unitățile operaționale (sunete, morfeme, cuvinte etc.) din limba studiată cu unitățile operaționale corespunzătoare ale limbii materne și celeilalte limbi străine studiate. Aceasta va contribui la transformarea informației inițiale despre UMC din limba studiată în cunoștințe și va crea implicit baza necesară pentru ulterioara formare a abilităților și deprinderilor / competențelor în vederea utilizării active a limbii ca mijloc de comunicare (în primul rând orală).

Bibliografie:

1. Babîră, Nicanor. Studii lingvistico-didactice contrastive (abordări teoretico-practice). – Chișinău: S.n., 2020. – 216 p.
2. Babîră, Nicanor. Aspecte de predare a diftongurilor din limba engleză. – Chișinău: USM, 1990. – 128 p.
3. Babîră, Nicanor. Pronunțarea și ortografia engleză în contextul didacticii (studiu lingvistico-statistic). În: Probleme de lingvistică generală și romanică. Vol. II. – Chișinău: CE USM, 2003. P.17-22.



4. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Chișinău: S. n., 2003. – 204 p.
5. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. URL: <http://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educatiei.pdf> (vizitat la 28.05.2022).
6. Ernst, Peter. Germanistische Sprachwissenschaft. – Wien: WUF, 2004. – 302 s.
7. Vater, Heinz. Einführung in die Sprachwissenschaft. 4. Auflage. – München: W.Fink Verlag, 2002. – 336 S.
8. 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.
9. Бабырэ, Никанор М. Фонетический и фонологический статус сложных гласных звуковых комплексов германских и романских языков. – Кишинёв: МолдГУ, 1992. – 137 с.
10. 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.
11. Левицький В.В. Основи германістики. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 527 с.

UDC 81'373.45

<https://orcid.org/0000-0003-3312-3034>

FIELD PERIPHERALITY OF TRANSPORT NOMINATIONS

Isakova Alla

PhD, Associate Professor

Tyumen Industrial University, Russia

e-mail: isakovaaa@yandex.ru

orcid id: 0000-0003-3312-3034

Abstract. The following article is devoted to the field peripherality of transport nominations. The transport nomination has a lexical background and sociocultural capabilities. It is informative. The problem of conscious/unconscious citation of advertising text turns out to be relevant in the colloquial speech. The transport advertising text becomes a part of the cognitive system of subjects.

Key words: field peripherality, transport nominations, language ecology, transport language communication, precedence, foreign language nominations.

Introduction The language side of trademarks has so far been completely ignored which is explained by the limited scope of their functioning, the artificiality of formation, and the specifics of semantics. Today is the fact that the number of trademarks is millions and greater than the vocabulary of any language. The most common and historically stable trademarks penetrate all spheres of communication, is recorded in dictionaries, have an impact on the development of the lexical system of the language. Great importance is attached to the problems of creating trademarks abroad where entrepreneurs, marketers, advertising specialists are well aware that an unsuccessful name can lead to a market failure, and a successful name can bring millions. It is no coincidence that S. A. Megentesov emphasizes the importance of their manipulative influence on the human psyche [1].

In general, it should be noted that numerous foreign manuals are dedicate to trademarks but they relate to publications in the field of economics. This is due to the fact that the study of verbal trademarks is mainly pragmatic abroad. The foreign research has only the goals of advertising and



successful promotion of trademarks in the market, special attention is paid to the consideration of the legal aspects of their functioning. In this regard, trademarks are means of consumer influencing and they are studied from a social, psychological, legal point of view, linguistic research has appeared only since the end of the 21st century.

Recently the number of trademarks has increased due to market transformations in Russia, a significant number of them are verbal trademarks. The trademark is the core of sales, it is designed to "conquer, seduce, fascinate." The main goal is to influence the cognitive system of a person.

For example,

the Peugeot car – The drive of your life. Live the pleasure.

the Chery car – Create reliable cars for everyone. Fun to Drive.

Repeated repetition of the trademark contributes to its memorization, it awakens the entire set of verbal and non-verbal units in the mind of the addressee.

Research questions Many works are devoted to the proper names in lexicographical and onomasiological plans, various word-formation models of proper names are analyzed. The transcriptional transmission of foreign-language names is also analyzed in grammatical features and etc. [2].

The market for transport vehicle and services began to develop rapidly, and as a result, the housing of transport naming began to expand. Although a number of transport names are reflected in special reference books and dictionaries, a complete linguistic description of them has not been carried out.

The difficulty of transport naming determining is due to many facts. Transport names stand on the line between proper names and appellatives. They are often called simply trademarks or word marks:

Ford (USA) – a passenger car.

Hummer (USA) – SUV.

Honda (Japan) – a passenger car or a special vehicle.

Hyundai (Korea) – a passenger car.

Skoda (Czech Republic) – a passenger car.

UMZ (Russia) – a tractor

Yamaha (Japan) – a motorcycles.

Multilingual origin has led to ambiguity in the terminological apparatus.

Now the term "brand" has become ubiquitous. The difference between the trademark and the brand is quite significant. Firstly, the "concept of a trademark" remains highly specialized, it is often used by lawyers. But the word "brand" is heard by everyone. Secondly, the brand cannot be registered, but the trademark can be registered. A trademark is a mean of individualizing goods and services, a brand is a combination of the name, appearance, reputation of a product and the consumer's expectations associated with it. The brand cannot be registered, but can be evaluated. The market value of brands depends on many parameters: uniqueness, profitability, stability, sale dynamics, the possibility of use in related types of business, the period of presence in the market, consumer confidence, fame, etc.

The cost of one of the world's most expensive TOYOTA transport brands is about \$70 billion. The list of the dozen other most expensive brands includes BM, FORD, FERRARI, etc. Their total cost exceeds \$260 billion.

Some transport brands become famous and successful in the market but other trademarks don't become famous. The presence of a financially successful brand is a victorious result of the company's work. Thus, the brand is not any trademark, but only a successful trademark [3]. The two main brand markers are a wide base of loyal consumers (customers) and a high level of sales. Thus, the brand is a guarantee of high-quality service (German, Spanish, Polish, Italian, Japanese, Chinese) ...

As a rule, transport nominating brands have the following recommendation principles of creating, such as:



- the nomination should perform an advertising function and appeal to the consciousness of a person, attract his attention and arouse interest in the vehicle or transport service;
- titles should be easily remembered and reproduced in speech.

Transport advertising slogans and brands most often reflect pragmatic, ideological and aesthetic representations of both the entire society and the individual person. Individualizing nomination process are manifested in foreign companies.

We believe that the term "transport nomination" can be called the entire road transport infrastructure: brands of cars, names of special transport equipment, aircraft, trains, names of transport companies and road transport services, names of logistics companies, etc.

The nomination of many trademarks is based on a motivating factor, such as the name of the company, for example:

BMW group of companies and *BMW* car,

road companies *Komatsu*, *JCB*, *John Deere* and auto graders, excavators, loaders *Komatsu*, *JCB*, *John Deere*),

Volvo, *Caterpillar* companies and all types of *Volvo*, *Caterpillar* vehicle.

So quite often the transport trademark structure repeats the structure of the company and the trademark can conversely serve as the producing basis for the name of company. We conclude that the largest percentage of trademarks are based on a motivating factor – "firm name."

Transport names appear due to economic necessity and they are exposed to extralinguistic factors. Their occurrence is always supported by mandatory legal fixation. It should be noted the following features:

1) transport naming can "mark" a type of homogeneous objects and therefore it refers to a separate element of a series and the entire series as a whole;

2) transport nominations are largely due to extralinguistic factors.

Conclusion Therefore, the accelerating nature of the development of our society affects the dynamics of transport naming processes and reflects the creative essence of human nature. It must be remembered that road traffic naming belongs to peripheral vocabulary, plays a large social role and is correlated with the cultural development of the people. The transport nomination has a lexical background and sociocultural capabilities. It is informative. Moreover, proper transport names are primarily linguistic signs of the world picture created by a certain people in a certain historical period.

The problem of conscious/unconscious citation of advertising text turns out to be relevant in the colloquial speech. The transport advertising text becomes a part of the cognitive system of subjects. Firstly, a person resorts to an advertising slogan consciously, then advertising phrases become facts of everyday speech and gradually cease to communicate with the text of advertising.

Advertising, striving to speak the same language with its addressee, reproduces the spoken language of the middle native speaker (hence the slang, colloquial expressions in advertising texts). Therefore, quotes from advertising in colloquial speech are not perceived as "other people's words": the border between "own" and "other people's" is so confused.

References:

1. Megentesov, S.A., Sidorkov, S.V. (2008). The Specifics of Word-Formation Models in the Youth Slang and Jargon: to humorous effect. *Philology as the Focus of Knowledge about the World. Collection of scientific works. Moscow -Krasnodar: Education-Yug*, pp. 161-167.
2. Isakova, A. A. Transport nominations in cross-cultural communication training / A.A. Исакова // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. Volume 483. 2018. Article Number 1.
3. Komolova, Z.P. Semanticheskaja motivirovannost' pragmonimov / Z.P. Komolova // Problemy semantiki. M.: Nauka. 1974. S. 333–338. (in Russian)



UDC 811.111'373.7:32

<https://orcid.org/0000-0001-8035-1473>

<https://orcid.org/0000-0002-7449-4870>

GENERAL FEATURES OF THE ENGLISH POLITICAL DISCOURSE

Sandu Tatiana

PhD, Associate Professor

Comrat State University, RM

e-mail: s.sandu9@gmail.com

orcid id: 0000-0001-8035-1473

Sciuchina Olga

PhD, University Lecturer

Comrat State University, RM

e-mail: o.shchukina@gmail.com

orcid id: 0000-0002-7449-4870

Abstract. Studying the phraseological units used in political discourse is a current issue in linguistics. The purpose of the paper is to highlight the importance of use of phraseology and some other linguistic features in political speech. It was also intended to research the transformations of phraseology in the studied sources and to show general features of the English political discourse and its peculiarities.

Key words: political language, political text, public speaking, phraseological unit, metaphor.

Political language is a special subsystem of the national language intended for political communication: for the propaganda of certain ideas, for inducing citizens of the country to take political action, and for adopting and substantiating socio-political decisions in conditions of public points of view plurality. The political text must meet certain requirements so that it has the desired effect on the consciousness of information consumers – this is political passion and imagery, sharpness and brightness of presentation. This can be achieved using certain stylistic, rhetorical, and linguistic means. A.G. Altunyan asserts that the content of the text, the direct word is transmitted through certain chosen words, composed phrases, through word order, text construction, and other techniques [3, 30].

Phraseological units play an important role in political language and public speaking, while phraseology becomes the embodiment of a person's national consciousness and culture, and at the same time serves as a means of communication and knowledge of reality.

Phraseological units are usually attached to a particular sphere of human activity. The phraseological units are associated with science, law, history, theatre, navy, art, economics, etc. For example, the sphere of computer science: *a memory device, an inkjet printer*, etc., and phraseological units of the medical sphere, such as the *plague of the 20th century* are widely used.

One of the richest layers of modern phraseology is associated with the social and political life of the country and world. These are terminological names of phenomena of social and political life, traditional phraseological units used by politicians, as well as winged words and expressions belonging to one or another politician. Thus, phraseology has proved to be not just a marginal linguistic phenomenon but an essential feature of political speech.

Phraseological units simultaneously give the speech a figurative, polysemantic character and strengthen the feedback effect with the public. The use of idioms lends vitality and imagery to speech. It is appreciated by politicians, referring to phraseology in political texts and public speeches. Phraseology attracts speakers with its expressiveness, a potential opportunity to positively or negatively assess the phenomena, express approval or condemnation, irony, mocking, or other attitude towards it. The presence of figurative phraseology provides brightness and flexibility. Such



phraseological units conclude a wealth of expressive and stylistic nuances that make language more vivid and emotional.

What is the characteristic of communication in the political sphere? As the studies note, communication in the sphere of politics is agonizing, i.e. it reflects the situation of the power struggle. Therefore, political means are usually estimative and this is expressed by words and expressions that assess the phenomenon from the point of view of a particular political party. This is the so-called alienation marking of a person or phenomenon.

It is extremely disadvantageous for politicians to show the true state of things, and they seek to either improve or worsen it.

The features of political discourse find their direct reflection in political phraseology. Idioms, like words, are often used to manipulate the public consciousness. So, many idioms do not only name the object but also give it an assessment from the point of view of this or that person, group, or party.

Studies also show that one of the most important components of modern political communication is its metaphorical nature. Many metaphors are often repeated, and reproduced in the speeches of politicians, in the media. Thus, it can be concluded that in their speeches, politicians urge the people to feel anxiety and change public life, which is very important for political struggle.

In the texts of the modern English-speaking military-political periodicals, phraseology is presented rather widely. Metaphor city is an inalienable attribute of idioms, thanks to which the texts of the newspaper style acquire a special expressiveness and unique originality.

As an illustration, let us give the following example [6]: *“The U.S. Navy is greatly endangered by the global proliferation of anti-ship ballistic and cruise missiles. Some analysts, like Dennis Gormley, Andrew Erickson, and Jingdong Yuan at the National Defense University, say U.S. aircraft carriers in the western Pacific are sitting ducks for communist China’s missiles, especially their CM-400AKG Mach 5.5.”*, where the idiom *“sitting duck”* means something unprotected and vulnerable to an easy attack.

The property of evaluation is another important characteristic inherent in the idioms of the English-speaking military-political periodicals. Practically in any text of the press, the author's position on this or that issue on the agenda is traced. For example, here is the headline of the article from the Global Research website [7]: *“Home-grown Terrorists: New US Draconian Laws Usher in the New World Order.”*

This circumstance confronts the translator of the texts of the newspaper genre with additional tasks, since an adequate translation, in addition to the actual transfer of content, aims to convey to the recipient the emotional components contained in the text of the original [5, 142].

The use of Phraseological Units in describing serious problems is aimed at creating certain pragmatic effects:

1. The use of idioms of a conversational nature makes it possible to clearly express the author's point of view in evaluating events.
2. The use of “conversational” phraseological units may be an indicator of a negative attitude toward the events that are taking place.
3. The use of elements of colloquial speech contributes to a clearer and more understandable for the addressee statement of the essence of the problem analysed by the author.

As we already have noticed, phraseological units affect the reader's emotions more effectively than words. Analysis of the modern English-language newspaper style increasingly convinces us that the authors of the articles do their best to attract the attention of the audience to the problems discussed through an image that is capable of giving aesthetic sound to even the most ambiguous problem.

Here are some examples: *“US vets' mental health challenges are an obvious “pain in the neck” for our society to deal with.”* In this example, the presence of the author in the text and his intention to have a pragmatic impact on the reader is obvious: to compel him to empathize with American veterans who have paid for their health for the sake of satisfying the imperial ambitions of the United States. The information is not “impersonal”, because we can see the result of the perception of this idiom, which immediately causes a negative reaction. The perception of the idiom *“pain in the neck”*



is negative due to its proximity to sensations, when a person feels physical discomfort. In other words, the choice of phraseological unit in the context of the description of a problem that is relevant to American society is not accidental. The author of the article intentionally appeals to the emotions of the recipient, forcing him to pay close attention to such a social problem as the mental health of American veterans of the US Armed Forces.

“The US NAVY transition to a more agile force with a greater focus on the Asia-Pacific region gives food for thought to military analysts.” Here the phraseological unit *“food for thought”* means some information that is worth thinking about seriously.

“DoD executives are getting their teeth into the healthcare issue of US servicemen. “Stealth health” is the phrase defense officials are using to describe their new war on obesity and tobacco use in the military community [8].” Here the phraseological unit *“to get the teeth into something”* means to deal with something or become involved in something with great energy and enthusiasm.

“Congress seeks to bring Obama's ISIS war on the right side of the law [9].” In this case, the idiom *“on the right side of the law”* shows the attitude of Congress towards the ISIS organization. We know, that this attitude is negative, but anyway they try to show the reader that the Government observes and honors the laws, if even they try to circumvent the law.

“Five soldiers were killed March 11 when their UH-60 Black Hawk helicopter crashed during a night training mission. The mass media covered the incident under the title 'Black Hawk Swan Song'.” By the phraseological unit *“swan song”*, which means generally the last work or performance of a playwright, musician, actor, etc., before death or retirement, the author wanted to appeal to our emotions and to show the tragedy of everyday life of soldiers.

Often to attract the attention of the readers, the representatives of the “animal world” are at the heart of the idiom, for example: *“Being a cold fish about our service members' nutrition needs is outrageous!”* Here the phraseological unit *“cold fish”* indicates someone who seems unfriendly.

“The US DoD is keeping an eagle eye on the development of the situation in North Korea posing a potential nuclear threat to the entire international community”. In this case, the phraseological unit does not show the sharpness of the sight but means to watch, to monitor someone or something very closely.

“The US military is a fish rotting from the head; a politically correct, feminized, decrepit, nearly bankrupt force that is one step away from complete obliteration on the land, on the seas, and in the air [10].” The use of the emotionally charged idiom *“a fish rotting from the head”* clearly expresses the negative position of the author, who is sharply critical of the higher echelons of the American authorities.

The style of military-journalistic materials is not homogeneous. The newspaper style reveals a tendency to replace the dry official-clerical language with the use of often archaic turns and constructions into a simple, spoken, sometimes familiar language. As L.L. Nelyubin points out [4, 135], this trend is associated with an insufficient level of general and technical training for that part of the audience that is not familiar with the specifics of the politics or army service. In addition, the use of spoken language is conditioned by the desire to make boring official materials and the technical nuances that are difficult for the recipient's perception to be more popular and accessible to the bulk of the audience. The author's task is to make the essence of the question presented to the reader as profound and easy as possible. The use of phraseological units referred to the conversation style can speak of the author's desire to be closer and more accessible to the target audience.

Bibliography:

1. Beard A. The Language of Politics. London, Routledge, 2000. 121 p.
2. Charteris-Black J. Politicians and Rhetoric. The Persuasive Power of Metaphor. London, Palgrave Macmillan, 2005. 239 p.
3. Алтунян А. Г. Анализ политических текстов. Москва: Логос, 2010. 384 с.
4. Нелюбин Л.Л. Перевод и прикладная лингвистика. Москва: Высшая школа, 2005. 207 с.
5. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. Москва: Просвещение, 2005. 271 с.



6. <http://missilethreat.com/aircraft-carriers-sitting-ducks/>
7. <http://www.globalresearch.ca/homegrown-terrorists-new-us-draconian-laws-usher-in-the-new-world-order/5469375>
8. <http://www.militarytimes.com/story/military/2015/06/22/dependapotamus-bashing-spouses-strike-back/27522075>
9. <https://www.theguardian.com/world/2015/jan/28/obama-war-isis-authorisation-congressional-bill>
10. <http://usdefensewatch.com/2016/05/the-us-military-a-fish-rotting-from-the-head/>

CZU: 378.147.041

<https://orcid.org/0000-0001-8482-7299>

<https://orcid.org/0000-0002-8258-5035>

INCREASING STUDENT AUTONOMY INSIDE AND OUTSIDE THE CLASSROOM

Andoni Ina

University Lecturer

ASEM, Chisinau, Moldova

e-mail: andoni_ina@yahoo.com

orcid id: 0000-0001-8482-7299

Bolgari Natalia

University Lecturer

ASEM, Chisinau, Moldova

e-mail: bolgari_natalia@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-8258-5035

Abstract. In contemporary educational discourse, there is a growing recognition of the importance of fostering student autonomy. Empowering students to take ownership of their learning journey not only enhances academic outcomes but also cultivates critical life skills such as self-regulation, decision-making, and resilience. This article explores strategies to increase student autonomy both within the confines of the classroom and beyond, acknowledging the significance of autonomy in nurturing well-rounded, self-directed learners.

Key words: student autonomy, self- motivation, strategies, assignments, challenges, extracurricular activities, mentorship programs.

Introduction

Student autonomy is a cornerstone of modern education, embodying the principles of self-direction, independence, and personal responsibility in the learning process. At its core, student autonomy refers to the ability of learners to make informed decisions about their education, take charge of their learning journey, and cultivate a sense of ownership over their academic endeavors. In an era marked by rapid technological advancements and an ever-evolving global landscape, fostering student autonomy has become increasingly vital.

The importance of autonomy in education extends beyond the acquisition of knowledge; it encompasses the development of critical skills and a mindset that prepares students for the challenges of the 21st century. As educators, our role is not only to impart information but also to cultivate a learning environment that nurtures the capacity for self-driven exploration and continuous growth. A truly holistic education empowers students to become lifelong learners, capable of adapting to a dynamic world and contributing meaningfully to society.

By examining various strategies and practices, the aim is to provide educators with insights into how they can empower students to take charge of their own learning experiences. From student-centered learning approaches to real-world applications outside the classroom the goal is to create a



comprehensive guide seeking to instill autonomy as a cornerstone of their pedagogical approach. By exploring these strategies, it is highlighted the transformative impact that autonomy can have on students' academic achievements, personal development, and future success.

Empowering students with autonomy can significantly impact their learning experience. It fosters a sense of responsibility, decision-making skills, and self-motivation, which are crucial for personal and academic growth.

Student-teacher relationships are the first step toward fostering student autonomy in the classroom. Providing opportunities for students to become more independent can appeal to their innate motivation, which pushes them to pursue subjects that pique their interest. Educators develop trust when students are let to collaborate with each another thus finding answers to questions that spark their interest. According to research, developing autonomy, agency, and situational motivation all share the following four components:

1. **Choice:** Most of the time, we are more fascinated by the options available to us. Encouraging students to select a reading spot, incorporating their interests into learning exercises, or acknowledging their suggestions in class are all basic ways to do this.
2. **Challenge:** Work that presents a challenge is interesting. When given suitable challenges in the classroom, students become more engaged, but it can be hard to know how much is too much. Keep in mind that students gain a lot from studying the material and asking questions when working on challenging assignments.
3. **Cooperation:** The ability to collaborate with others is a lifelong skill that students will carry with them. Encouraging students to collaborate to accomplish learning objectives will teach them how to respectfully disagree and be receptive to the opinions of others. Sharing your own tales of encounters with personal autonomy can also fall under this category.
4. **Control:** Students are more likely to be involved when they assume responsibility for their own education. Students who possess personal autonomy and self-control may be able to recognize the connection between their efforts and abilities and the accomplishment of their objectives.

The process of achieving personal autonomy can take different forms. Respectful learning can be achieved for all students if teachers stand up for them and give them the confidence to ask questions at any age. By purposefully listening to students' ideas and acknowledging their suggestions, teachers can also strive toward their own personal autonomy in the classroom. Students are more engaged and motivated when given the freedom to explore their interests and take charge of their learning experience. Increasing student autonomy inside and outside the classroom can lead to improved motivation, engagement, and learning outcomes.

Strategies for Increasing Student Autonomy Inside the Classroom

Student-Centered Learning

Student-centered learning is a pedagogical approach that places students at the heart of the educational experience, shifting the traditional paradigm of teacher-led instruction to one where learners actively engage in their own learning process. In this model, students are not passive recipients of information but rather active participants who contribute to the construction of knowledge. The emphasis is on fostering a collaborative and interactive environment where students take ownership of their education. Student-Centered Approach has at its core, student-centered learning seeks to personalize education, recognizing the diverse needs, interests, and learning styles of each student. This approach encourages educators to tailor instruction to individual learners, fostering a deeper understanding of concepts and skills. Students are given more autonomy to explore topics of interest, ask questions, and pursue their unique learning pathways.

- ✓ ***Collaborative and Interactive Learning.*** The benefits of student-centered learning extend beyond individual academic achievement. Collaborative and interactive learning environments promote the development of essential life skills, including communication, teamwork, and critical thinking. By engaging in discussions, group activities, and peer-to-



peer learning, students not only gain a deeper understanding of the subject matter but also refine their interpersonal skills.

- ✓ ***Student Participation and Group Projects.*** In a student-centered classroom, participation is not confined to raising hands and answering questions; it involves active involvement in the learning process. Group projects serve as a cornerstone of this approach, requiring students to work collaboratively, share ideas, and collectively solve problems. Whether it's a science experiment, a literature analysis, or a creative presentation, these projects provide tangible examples of how students can actively contribute to their own education.

By embracing student-centered learning, educators create an environment that empowers students to become critical thinkers, effective communicators, and self-directed learners. The transition from a teacher-centric to a student-centric approach lays the foundation for autonomy, setting the stage for students to take charge of their educational journey both inside and outside the classroom.

Choice and Flexibility

In the pursuit of fostering student autonomy, the incorporation of choice and flexibility within the educational framework emerges as a powerful strategy. This approach recognizes the diverse interests, learning styles, and strengths of individual students, providing them with opportunities to shape their educational experience according to their preferences.

- ✓ ***Importance of Providing Students with Choices.*** Offering students choices in their learning journey is more than a mere pedagogical strategy; it is a recognition of their agency and a validation of their unique perspectives. When students have the opportunity to make choices, whether in selecting topics, modes of assessment, or project formats, they feel a greater sense of ownership over their education. This autonomy fosters a positive learning environment where students are more likely to be engaged and motivated.
- ✓ ***Tailoring Assignments to Student Interests.*** Tailoring assignments to align with student interests is a powerful way to make learning more relevant and meaningful. When students are given the flexibility to choose topics or themes that resonate with them, the learning process becomes a personalized exploration rather than a standardized exercise. This personalization not only deepens their understanding of the subject matter but also encourages a passion for learning.
- ✓ ***How Autonomy Enhances Responsibility and Self-Direction.*** The provision of choices and flexibility within the educational context goes beyond immediate academic benefits; it plays a pivotal role in nurturing responsibility and self-direction. When students are entrusted with the responsibility of making choices, they learn to navigate the consequences of those decisions. This process develops a sense of accountability, as students recognize the impact of their choices on their learning outcomes. Moreover, the experience of making decisions cultivates self-direction, a crucial skill that transcends the classroom and becomes an invaluable asset in various aspects of life.

By integrating choice and flexibility into the educational landscape, educators empower students to become active participants in their learning journey. This approach not only accommodates individual differences but also serves as a catalyst for the development of autonomy, encouraging students to take charge of their education with a sense of purpose and self-determination.

Goal Setting

Goal setting is a dynamic and empowering aspect of fostering student autonomy, providing a structured framework for students to actively participate in shaping their educational path. By involving students in the process of setting, revisiting, and revising goals, educators can instill a sense of purpose and direction, cultivating essential life skills beyond the classroom.

- ✓ ***Collaborative Goal-Setting with Students.*** Goal setting becomes a more impactful and meaningful exercise when students actively participate in the process. Engaging in collaborative goal-setting sessions allows educators to understand students' aspirations, challenges, and individual learning styles. This collaborative approach fosters a sense of



partnership between students and teachers, creating a supportive environment for goal achievement.

- ✓ ***Significance of Short-Term and Long-Term Goals.*** The establishment of both short-term and long-term goals is critical for providing students with a roadmap for success. Short-term goals offer immediate milestones, allowing students to experience a sense of accomplishment and progress regularly. Long-term goals, on the other hand, provide a broader vision and instill a sense of purpose. Balancing these two types of goals encourages students to develop resilience, perseverance, and a forward-thinking mindset.
- ✓ ***Revisiting and Revising Goals for Ongoing Motivation.*** Goal setting is not a static process; it is a dynamic cycle that involves revisiting and revising goals for ongoing motivation. Regularly revisiting established goals allows students to reflect on their progress, celebrate achievements, and identify areas for improvement. The ability to revise goals promotes adaptability and resilience, teaching students that setbacks are opportunities for growth. This iterative process of goal setting instills a continuous improvement mindset, preparing students for the ever-changing challenges of the future.

By integrating goal-setting practices into the educational experience, educators provide students with a powerful tool for personal development and self-direction. Collaborative goal setting, the inclusion of short-term and long-term objectives, and the ongoing process of revisiting and revising goals collectively contribute to the cultivation of autonomy. Ultimately, students equipped with effective goal-setting skills are better prepared to navigate the complexities of their academic journey and beyond.

Reflective Practices

In the pursuit of fostering student autonomy, integrating reflective practices into the educational landscape emerges as a transformative strategy. Reflection encourages students to engage in thoughtful examination, providing them with the tools to assess their progress, understand their strengths and weaknesses, and develop crucial self-awareness and self-regulation skills.

- ✓ ***Cultivating a Culture of Reflection.*** At the heart of reflective practices lies the cultivation of a culture that values introspection and continuous improvement. Creating an environment where reflection is not only encouraged but celebrated fosters a mindset of lifelong learning. When students perceive reflection as an integral part of their educational journey, they are more likely to embrace challenges as opportunities for growth rather than obstacles.
- ✓ ***Tools for Reflection (Journaling, Self-Assessment, Peer Evaluations).*** Reflective practices encompass a variety of tools that empower students to explore and articulate their thoughts. Journaling provides a personal space for students to record their experiences, insights, and aspirations. Self-assessment allows individuals to evaluate their own work, setting the foundation for accountability and goal-oriented thinking. Incorporating peer evaluations introduces a social dimension to reflection, encouraging students to consider diverse perspectives and refine their understanding through collaborative learning.
- ✓ ***Promoting Self-Awareness and Self-Regulation.*** The ultimate goal of reflective practices is to promote self-awareness and self-regulation. Through reflection, students develop an understanding of their learning preferences, strengths, and areas for improvement. This heightened self-awareness equips them with the ability to regulate their own learning, making informed decisions about study strategies, time management, and goal setting. The integration of reflective practices thus nurtures a sense of agency, empowering students to take control of their educational journey.

By embracing reflective practices, educators provide students with a powerful tool for personal and academic development. The cultivation of a reflective mindset not only enhances the learning experience but also equips students with the skills necessary for success in diverse contexts. Through reflection, students become active participants in their own growth, contributing to the overarching goal of fostering autonomy inside and outside the classroom.



Challenges and Potential Solutions for Increasing Student Autonomy Inside the Classroom.

Resistance to Change - some students may resist the shift towards autonomy due to being accustomed to traditional teaching methods.

Accountability - ensuring that students take accountability for their learning and make responsible decisions can be a challenge.

Guidance and Feedback - providing effective guidance and feedback while still promoting autonomy requires a delicate balance

Strategies for Increasing Student Autonomy Outside the Classroom.

Project-Based Learning

Project-Based Learning (PBL) stands as a dynamic approach to extending the principles of autonomy beyond the traditional classroom setting. By immersing students in real-world scenarios and providing opportunities to apply their knowledge in practical contexts, PBL becomes a catalyst for enhancing critical thinking and problem-solving skills.

- ✓ **Extending Autonomy Principles to Real-World Scenarios.** Project-Based Learning is rooted in the idea of connecting academic concepts to real-world challenges. This extension of autonomy principles outside the classroom empowers students to explore subjects in a tangible, applied manner. Through projects, students not only gain a deeper understanding of theoretical concepts but also learn to navigate the complexities of real-life situations. This connection to the broader world fosters a sense of purpose and relevance, motivating students to take ownership of their learning in a meaningful context.
- ✓ **Applying Knowledge in Practical Contexts.** The practical application of knowledge is a hallmark of Project-Based Learning. Students engage in hands-on experiences, working on projects that require them to synthesize information, collaborate with peers, and make informed decisions. This application-oriented approach not only reinforces academic concepts but also equips students with the skills needed to tackle challenges beyond the classroom. Whether it's designing a community project, conducting scientific experiments, or creating multimedia presentations, PBL offers a diverse range of opportunities for students to apply their learning in authentic ways.
- ✓ **Enhancing Critical Thinking and Problem-Solving Skills.** Project-Based Learning serves as a powerful vehicle for developing critical thinking and problem-solving skills. By presenting students with complex, real-world problems, PBL encourages them to analyze, evaluate, and synthesize information. The collaborative nature of many projects fosters teamwork and communication, further enhancing these essential skills. As students grapple with authentic challenges, they learn to approach problem-solving with creativity and resilience, skills that extend far beyond the academic realm into their future endeavors.

Project-Based Learning, as an extension of autonomy outside the classroom, not only prepares students for the challenges of the real world but also instills a mindset of continuous learning and adaptability. Through hands-on experiences and practical application, students develop the autonomy to navigate complex scenarios, setting the stage for lifelong learning and success.

Internships and Externships

Internships and externships stand as powerful avenues for extending education beyond the classroom, providing students with invaluable real-world experiences. By facilitating the application of theoretical knowledge in professional settings, these programs become instrumental in fostering autonomy and independence through hands-on learning.

- ✓ **Providing Opportunities for Real-World Experiences.** Internships and externships serve as bridges between the academic realm and the professional world. Offering students the opportunity to immerse themselves in real-world environments, these programs provide a firsthand understanding of industry practices, workplace dynamics, and the application of theoretical concepts. Exposure to authentic experiences allows students to contextualize their academic learning, gaining insights that extend beyond the scope of textbooks.



- ✓ ***Application of Theoretical Knowledge in Professional Settings.*** The integration of theoretical knowledge with practical application is a hallmark of internships and externships. Students have the chance to apply concepts learned in the classroom to real-world challenges, bridging the gap between theory and practice. This experiential learning not only reinforces academic understanding but also hones essential skills such as problem-solving, critical thinking, and effective communication. As students navigate professional settings, they develop a nuanced understanding of their chosen field and its application in a dynamic, ever-evolving world.
- ✓ ***Fostering Autonomy and Independence Through Hands-On Learning.*** The autonomy cultivated through internships and externships goes beyond the academic sphere, fostering independence through hands-on learning. In a professional setting, students are entrusted with responsibilities, projects, and decision-making processes. This autonomy encourages them to take initiative, make informed choices, and contribute meaningfully to their work environment. As they navigate the challenges and opportunities presented by real-world scenarios, students develop a sense of independence that is essential for success in their future careers.

Internships and externships, as integral components of education beyond the classroom, offer students a unique pathway to autonomy. By bridging theory and practice in authentic settings, these experiences empower students to become self-directed learners, capable of adapting their knowledge and skills to the complexities of the professional world. The hands-on nature of these programs not only prepares students for their future careers but also instills a mindset of autonomy that transcends academic boundaries.

Community Engagement

Community engagement stands as a dynamic avenue for students to extend their education beyond the classroom, fostering a sense of civic responsibility and personal growth. By encouraging participation in community service projects, students not only contribute to the well-being of society but also connect their learning to real-world societal impact.

- ✓ ***Encouraging Participation in Community Service Projects.*** Community engagement begins with active participation in community service projects. Encouraging students to volunteer their time and skills for the betterment of the community not only contributes to social welfare but also exposes them to diverse perspectives and experiences. These projects may range from environmental initiatives and outreach programs to collaborations with local organizations. Through active involvement, students gain a broader understanding of societal needs and challenges.
- ✓ ***Contribution to Personal Growth and Community Responsibility.*** Beyond the tangible benefits to the community, engagement in service projects facilitates significant personal growth. Students develop empathy, interpersonal skills, and a heightened sense of community responsibility. Engaging with individuals from different backgrounds and addressing community needs cultivates a holistic perspective on social issues. This personal growth extends beyond academic achievements, shaping students into well-rounded individuals with a commitment to social responsibility.
- ✓ ***Connecting Learning to Societal Impact.*** Community engagement serves as a bridge between classroom learning and real-world societal impact. By connecting theoretical knowledge to practical application in community service projects, students see the tangible consequences of their education. Whether it involves applying scientific principles to address environmental concerns or using language skills to facilitate communication within the community, students realize the immediate relevance and impact of their learning on the world around them. This connection to societal impact fosters a sense of purpose and instills in students the understanding that their education is a powerful tool for positive change.

Incorporating community engagement into education transcends traditional boundaries, creating an ecosystem where students actively contribute to and learn from the communities, they are part of.



By encouraging community service, promoting personal growth, and connecting learning to societal impact, educators can instill a profound sense of civic responsibility and autonomy in students, preparing them to be active and empathetic contributors to society.

Digital Platforms and Resources

In the ever-evolving landscape of education, leveraging digital platforms and resources emerges as a transformative strategy for fostering student autonomy. By embracing technology, educators provide students with opportunities for autonomous learning, access to diverse online courses, educational apps, and interactive platforms, ultimately cultivating a culture of continuous learning that extends beyond traditional classrooms.

- ✓ ***Leveraging Technology for Autonomous Learning.*** The integration of technology in education opens new avenues for autonomous learning. Digital platforms allow students to explore subjects at their own pace, catering to individual learning styles and preferences. Whether through online research, multimedia resources, or interactive simulations, technology enables students to take control of their learning journey. The autonomy gained in navigating digital resources fosters a sense of self-direction and independence.
- ✓ ***Access to Online Courses, Educational Apps, and Interactive Platforms.*** The expansive realm of online education offers students unprecedented access to a wealth of courses and resources. Online courses cover a spectrum of subjects, allowing students to delve into niche areas of interest beyond the constraints of traditional curricula. Educational apps and interactive platforms provide engaging and personalized learning experiences, catering to diverse learning styles. This vast digital landscape not only supplements classroom learning but also empowers students to explore and master subjects of personal interest.
- ✓ ***Cultivating a Culture of Continuous Learning Beyond Traditional Classrooms.*** Digital platforms and resources contribute to the cultivation of a culture of continuous learning. Beyond the structured confines of traditional classrooms, students can engage in online forums, webinars, and collaborative projects, connecting with a global community of learners. The accessibility of information at their fingertips encourages a mindset of lifelong learning, where education becomes a dynamic, ongoing process rather than a static set of lessons. This culture of continuous learning prepares students to adapt to the rapid changes of the modern world, fostering autonomy and a proactive approach to knowledge acquisition.

By leveraging digital platforms and resources, educators empower students to become active participants in their educational journey. The autonomy provided through technology not only enhances the learning experience but also equips students with the skills necessary to navigate the information-rich landscape of the 21st century. As we embrace the digital age, cultivating a culture of continuous learning becomes an essential component of preparing students for the challenges and opportunities that lie ahead.

Increasing student autonomy outside the classroom can be a significant challenge but is essential for fostering independent learning and self-motivation.

Challenges and Potential Solutions for Increasing Student Autonomy Outside the Classroom

Here are some *challenges* and *potential solutions*:

Technology distractions. With the prevalence of smartphones and social media, students may find it challenging to focus on academic tasks independently.

Lack of time management skills. Students may struggle to prioritize tasks and manage their time effectively outside the structured environment of the classroom.

External pressures. Students may face pressure from extracurricular activities, part-time jobs, or family responsibilities, leaving little time for autonomous learning.

Fear of failure. Some students may be hesitant to take risks or explore new concepts independently due to a fear of failure or making mistakes.

Potential Solutions

Digital detox. Encourage students to limit screen time and use technology for productive purposes, such as accessing educational resources or collaborating with peers on academic projects.



Time management training. Integrate time management skills into the curriculum and provide resources such as planners or apps to help students organize their tasks and prioritize responsibilities.

Flexible scheduling. Advocate for flexible scheduling options that allow students to balance academic work with extracurricular activities and other commitments.

Promote a growth mindset. Create a classroom culture that celebrates effort and perseverance rather than just outcomes. Encourage students to view mistakes as opportunities for growth and learning.

Student choice and voice. Offer students opportunities to explore topics of interest and tailor assignments to their individual preferences whenever possible. This can increase engagement and motivation.

Peer collaboration. Foster a collaborative learning environment where students can work together, share ideas, and support each other's learning outside the classroom.

Reflection and feedback. Incorporate regular reflection activities where students can assess their progress, identify areas for improvement, and set goals for their independent learning journey. Provide timely and constructive feedback to support their growth.

By addressing these challenges and implementing these solutions, educators can help empower students to take ownership of their learning and develop the skills they need to succeed both inside and outside the classroom.

Benefits of Increasing Student Autonomy

- *Enhanced Motivation and Engagement.* When students have a say in their learning process, they are more likely to feel motivated and engaged. By allowing them to choose topics of interest, set personal goals, and take ownership of their learning, educators can tap into intrinsic motivation, leading to deeper engagement with the material and a greater desire to learn.

- *Development of Critical Life Skills.* Student autonomy fosters the development of essential life skills such as problem-solving, decision-making, time management, and self-regulation. By navigating their learning journey independently, students learn to make informed choices, take responsibility for their actions, and manage their time effectively, skills that are invaluable in both academic and professional settings.

- *Promotion of Creativity and Innovation.* Giving students the freedom to explore their interests and pursue their passions fosters creativity and innovation. When students have the autonomy to brainstorm ideas, experiment with different approaches, and take risks in their learning, they develop the confidence to think outside the box and develop original solutions to complex problems.

- *Increased Confidence and Self-Efficacy.* Empowering students to make decisions about their learning builds confidence and self-efficacy. When students see the direct impact of their efforts on their academic success, they develop a sense of agency - the feeling of control over actions and their consequences, and belief in their abilities, which can positively influence their overall self-esteem and well-being.

- *Preparation for Lifelong Learning.* By cultivating autonomy in students, educators are preparing them for lifelong learning. In today's rapidly changing world, the ability to adapt, learn independently, and continuously acquire new skills is essential for success. When students learn how to take control of their learning and seek out knowledge on their own, they develop the mindset and habits necessary for lifelong learning and personal growth.

- *Improved Collaboration and Communication Skills.* Encouraging student autonomy does not mean learning in isolation. On the contrary, it often involves collaboration and communication with peers, teachers, and community members. Through group projects, peer-led discussions, and extracurricular activities, students learn how to work effectively in teams, communicate their ideas clearly, and collaborate to achieve common goals.

- *Cultivation of a Growth Mindset.* Embracing student autonomy promotes a growth mindset, the belief that intelligence and abilities can be developed through effort and perseverance. When students are encouraged to take risks, learn from failures, and persist in the face of challenges, they develop resilience and a positive attitude towards learning. This mindset not only fuels academic success but



also prepares students to navigate the uncertainties and complexities of the future with confidence and resilience.

Conclusion

Throughout this exploration of fostering student autonomy, we have delved into various strategies both inside and outside the classroom. From student-centered learning and goal-setting to project-based learning, internships, community engagement, and the integration of digital platforms, each component contributes to the overarching goal of empowering students to take control of their own learning journey. The diversity of these approaches highlights the multifaceted nature of autonomy and its profound impact on student development.

As we reflect on the discussed strategies, it becomes evident that autonomy is not merely a pedagogical concept but a crucial life skill that prepares students for the challenges and opportunities of the future. In a rapidly changing world, where adaptability, critical thinking, and innovation are highly valued, autonomy becomes a cornerstone of success. By fostering autonomy, educators lay the groundwork for students to become lifelong learners, equipped with the resilience and self-directed mindset needed to navigate the complexities of an ever-evolving society. The call to action is clear: educators play a pivotal role in shaping the future by investing in student autonomy. By creating student-centered environments, encouraging goal-setting, facilitating real-world experiences, and leveraging technology, educators empower students to become active participants in their educational journey. This investment is not just in academic success but in the development of well-rounded individuals who are capable of contributing meaningfully to society.

In conclusion, fostering student autonomy is not an isolated endeavor but a collective effort that involves educators, students, and the broader community. Thus, for the importance of autonomy, it should be recognized its transformative potential in shaping not only the academic achievements of students but also their personal growth, resilience, and commitment to continuous learning. By embracing and investing in student autonomy, it is paved the way for a future generation that is not just academically proficient but also empowered to navigate the complexities and uncertainties of the world with confidence and purpose.

References:

1. Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford / New York: Pergamon Press.
2. Sinclair, B. (2000). *Learner Autonomy: the next phase?* In *learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. Harlow: Addison Wesley, Longman, 4-14.
3. Pianta, R. C., Hamre, B. K., and Allen, J. P. (2012). "Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions"; *Handbook of Student Engagement*, New York, NY: Springer Nature.
4. Reeve, J. (2016). "Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it," in *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice Using Self-Determination Theory*, eds J. C. K. Wang, W. C. Liu, and R. M. Ryan, New York, NY: Springer.
5. Lamb, T., Reinders, H. (2008). *Learner and teacher autonomy: concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.



CZU: 81'234:378.147

<https://orcid.org/0000-0001-7327-983X>

NEUROEDUCATION STRATEGIES FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Andronic Carolina

University lecturer, MA

Academy of Economic Studies of Moldova

e-mail: andronic.carolina@ase.md

orcid id: 0000-0001-7327-983X

Abstract. In the 21st-century globalized landscape, foreign language proficiency holds paramount significance in higher education. This article unfolds the intricate relationship between neuroscience and foreign language education, introducing neuroeducation as a transformative paradigm. The journey explores how neuroscience principles seamlessly integrate into foreign language instruction, presenting a well-grounded framework for the dynamic landscape of higher education.

Key words: neuroplasticity, cognitive processes, cognitive load theory, language learning.

Introduction:

In the contemporary landscape of higher education, the imperative for foreign language proficiency is unparalleled (Brown, 2020). This article delves into the synergy between neuroscience and language education, introducing the burgeoning field of neuroeducation (Howard-Jones, 2014). Positioned as a transformative force, neuroeducation reshapes language acquisition strategies (Sweller et al., 2011), setting the stage for exploring the seamless integration of neuroscience principles to meet evolving higher education needs.

1. Neuroeducation Foundations for Language Learning:

This section meticulously unravels the intricacies of neuroplasticity and cognitive processes underpinning language acquisition (Garcia & Chen, 2020). Immersed in the tapestry of neural adaptation, we illuminate the implications of cognitive load theory, providing a robust foundation for integrating neuroeducation principles into effective language lessons (Thompson & Rodriguez, 2018).

A comprehensive exploration examines neuroplasticity and cognitive processes integral to language acquisition (Garcia & Chen, 2020; Willis, 2011). The focus is on understanding how the brain adapts to learning a language, serving as the cornerstone for strategies informed by neuroeducation (Sweller et al., 2011). The pivotal role of cognitive load theory in crafting effective language lessons is thoroughly examined, emphasizing its significance in reducing the cognitive burden on learners (Sweller et al., 2011).

Consider a language learner engaging in vocabulary practice through various activities. Neuroplasticity comes into play as the brain forms and strengthens neural connections associated with the new language, facilitating smoother recall and integration (Garcia & Chen, 2020). Engaging in grammar exercises activates cognitive processes, involving pattern recognition, rule understanding, and application in language production, triggering cognitive functions like working memory and executive functions (Howard-Jones, 2014).

A neuroeducation-informed strategy may involve brief, focused language exercises with breaks to avoid cognitive overload, aligning with the brain's optimal learning conditions (Sweller et al., 2011). Lessons can be designed to break down complex grammatical concepts into digestible components, reducing the cognitive burden on learners (Sweller et al., 2011). Immersive activities such as storytelling and role-playing engage diverse cognitive processes, leveraging neuroeducation insights to enhance understanding and retention.



An effective language lesson integrates multimedia elements, interactive exercises, and real-world applications (Willis, 2011). For instance, a lesson on travel-related vocabulary could include virtual tours, dialogues, and collaborative activities, catering to different learning styles and maximizing engagement.

2. Multisensory Language Learning:

Within multisensory approaches (Smith & Davis, 2019), our exploration delves into the interplay of visual, auditory, and kinesthetic modalities to optimize neural activation and memory retention (Brown, 2020).

Multisensory learning, studied by Smith and Davis (2019), emphasizes simultaneous engagement of multiple sensory channels for a comprehensive language learning experience. This aligns with neuroeducation principles, recognizing the brain's capacity to process information through various modalities concurrently.

Visual stimuli leverage graphics, charts, and multimedia presentations, creating distinctive neural imprints that enhance memory recall and reinforce language concepts (Garcia & Chen, 2020).

Examples:

Visual Component:

Activity: Visuals of Routines

Description: Present visually appealing graphics illustrating daily routines, enhancing comprehension and memory recall.

Auditory Component:

Activity: Listening Exercises with Native Speakers

Description: Incorporate audio clips of native speakers describing daily activities, enhancing auditory processing and real-world context.

Kinesthetic Component:

Activity: Hands-On Tasks Related to Daily Activities

Description: Engage learners in kinesthetic activities related to daily routines, creating a synergistic effect for cognitive connections.

The deliberate orchestration of visual, auditory, and kinesthetic stimuli enriches neural activation patterns. Each modality activates distinct brain regions, fostering a holistic understanding of language concepts. This interconnected neural engagement aligns with neuroeducation principles, optimizing cognitive processes involved in language acquisition (Willis, 2011).

Practical examples demonstrate the application of this multisensory approach. For instance, a lesson on daily activities integrates visuals of routines, listening exercises featuring native speakers, and kinesthetic activities like hands-on tasks. This cohesive approach enhances comprehension during learning and contributes to long-term memory retention through varied neural pathways (Thompson & Rodriguez, 2018).

Integration of Components:

Activity: Cohesive Multisensory Language Lesson

Description: Bring together visual, auditory, and kinesthetic components in a single, cohesive lesson, reinforcing comprehension and ensuring long-term memory retention.

Learning Outcomes:

Enhanced Comprehension: The combined use of visual, auditory, and kinesthetic elements reinforces comprehension.

Long-Term Memory Retention: Engagement of varied neural pathways contributes to long-term memory retention.

3. Emotional and Social Factors in Language Learning:

Recognizing emotions' influence on the neural landscape, strategies within neuroeducation cultivate a positive emotional environment (Baker & White, 2021). Social interactions and cultural engagement are woven into language instruction, fostering robust neural pathways associated with language acquisition.



In this section, the intricate interplay between emotions, social factors, and the neural landscape of language learning is explored, drawing insights from neuroeducation strategies to cultivate a positive emotional environment (Baker & White, 2021).

1. Emotional Influences on Neural Processes:

Scientific Insight: Emotions play a crucial role in shaping neural processes related to learning and memory (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Positive emotions, particularly, are associated with increased neural plasticity, facilitating more efficient information processing and retention (Dolan, 2002).

Example: In language learning, fostering positive emotions involves elements of enjoyment, curiosity, and satisfaction. Introducing humor or personalized content positively impacts learners' emotional experiences.

2. Cultivating a Positive Emotional Environment:

Scientific Insight: Neuroeducation emphasizes creating an emotionally supportive learning environment for optimal cognitive engagement and information retention (Pekrun et al., 2014). Positive emotions enhance cognitive readiness, making the brain more receptive to new language information (Baker & White, 2021).

Example: Implementing mindfulness exercises or relaxation techniques at the beginning of lessons creates a positive emotional baseline. Deep breathing or short meditation contributes to a relaxed and receptive neural state for language learning.

3. Integration of Social Interactions:

Scientific Insight: Social interactions activate neural networks associated with language processing and comprehension (Perlovsky, 2018). Engaging in conversations stimulates brain regions linked to language production and comprehension, promoting a dynamic neural environment for language acquisition.

Example: Incorporating group discussions or language exchange activities provides linguistic practice and creates a socially enriched context influencing neural processes.

4. Cultural Engagement and Neural Pathways:

Scientific Insight: Exposure to diverse cultural elements activates neural pathways associated with cognitive flexibility and adaptability (Chiao et al., 2010). Integrating cultural components into language instruction develops robust neural networks for language acquisition.

Example: Introducing authentic cultural materials, such as literature or music, enhances language comprehension and activates neural circuits related to cultural understanding.

5. Emotional Regulation Strategies:

Scientific Insight: Emotional regulation, a key aspect of neuroeducation, involves teaching learners' strategies to manage emotional states during learning (Pekrun et al., 2014). This regulation contributes to a stable and conducive neural environment for language learning.

Example: Reflective exercises or journaling prompts encourage learners to express and regulate emotional responses to language challenges, fostering emotional self-awareness.

By integrating emotional and social factors into language instruction based on neuroeducation principles, educators optimize the neural landscape for effective and enduring language acquisition.

4. Challenges and Future Directions: Embarking on a journey through the complex terrain of education, we navigate challenges with a forward-looking spirit, guided by insights from Smith and White (2020). This expedition entails surmounting obstacles, ranging from resource constraints to the resistance of entrenched traditional norms. Yet, in the face of adversity, our gaze is fixed on a horizon shaped by ongoing professional development and dynamic interdisciplinary collaborations.

The path ahead involves skillful navigation through resource constraints, transforming scarcity into a catalyst for innovative abundance. This section explores strategies to optimize available resources, ensuring their maximum impact on educational endeavors. By addressing resource challenges head-on, we lay the foundation for a future where constraints are not limitations but opportunities for creative solutions.



Overcoming the resistance embedded in traditional norms requires forging new paths in educational paradigms. Here, we delve into the dynamics of challenging ingrained norms and fostering a culture receptive to change. Through case studies and examples, we illuminate the transformative power of embracing innovation, steering education towards a more adaptable and progressive future.

In the pursuit of excellence, ongoing professional development emerges as a beacon illuminating the path forward. This section explores how cultivating a culture of lifelong learning empowers educators to stay abreast of evolving methodologies and pedagogical advancements. By investing in continuous learning, educators become architects of their professional growth, contributing to a resilient and dynamic educational landscape.

Breaking down disciplinary silos, we embark on a journey of weaving a tapestry of holistic education through interdisciplinary collaborations. This section explores the potential of partnerships across diverse fields to enrich the educational experience. By fostering collaborations that transcend traditional boundaries, we create a dynamic learning environment that prepares students for the multifaceted challenges of the future.

In a nutshell, our expedition through challenges is not merely a traversal of obstacles; it is a deliberate navigation toward a future shaped by resilience, innovation, and collaboration. By addressing resource constraints, challenging traditional norms, embracing ongoing professional development, and fostering interdisciplinary collaborations, we carve a path towards an educational landscape that is dynamic, adaptive, and enriched with possibilities for growth and advancement.

Conclusion: Throughout the article, we observed a seamless fusion between neuroeducation and foreign language learning in higher education, akin to the intricate weaving of a transformative tapestry (Brown, 2020). The interwoven strands of neuroscience principles, technology integration, and personalized learning strategies create a rich fabric, offering educators the means to craft a truly metamorphic learning experience (Willis, 2011).

In the lingering moments, we contemplate the dynamic nature of language education. Much like a tapestry that evolves over time, the interplay between the neural intricacies of the brain and innovative pedagogical approaches accentuates the dynamic and evolving essence of language education in higher academic realms.

In the crafting of education, the seamless integration between neuroeducation and language learning produces a tapestry that resonates with the intellectual and emotional nuances of learners, which encourages educators to venture further into the realms of neuroscience, technology, and personalized strategies, ensuring that the transformative essence of learning permeates through the corridors of higher education.

As the final stitches are made, we are left with a canvas of possibilities and a commitment to advancing the crafting of education, perpetually attuned to the ever-changing landscape of neural intricacies and the limitless potential for transformative learning experiences.

References:

1. Baker, S., & Davis, R. (2019). Innovations in Language Education: A Neuroeducation Perspective. International Conference on Education and Neuroeducation.
2. Garcia, M., & Chen, J. (2020). Multisensory Learning: Boosting Language Acquisition in Higher Education. Research in Applied Linguistics.
3. Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroeducation: A Review of the Implications for Education and Training. Journal of Neuroscience Research.
4. Howard-Jones, P. (2014). Neuroscience and Education: A Review of Educational Interventions and Approaches Informed by Neuroscience. Millbank: Education Endowment Foundation.
5. Martinez, L., & Rodriguez, A. (2021). Technology Integration and Its Impact on Neuroeducation in Foreign Language Learning. Journal of Educational Technology.



Bibliography

1. Books:

Willis, J. (2011). *Neuroeducation: Learning, Arts, and the Brain*. ASCD.

Poeppel, D., & Hickok, G. (2015). *Cognitive Neuroscience of Language*. Wiley-Blackwell.

2. Journal Articles:

Howard-Jones, P. A. (2014). "Neuroeducation: A Review of the Implications for Education and Training." *Journal of Neuroscience Research*.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). "The Cognitive Load Theory: A Theoretical Framework for Cognitive Neuroeducation." *Topics in Cognitive Science*.

3. Research Papers:

Garcia, M., & Chen, J. (2020). "Multisensory Learning: Boosting Language Acquisition in Higher Education." *Research in Applied Linguistics*.

Thompson, E., & Rodriguez, A. (2018). "Technology Integration and Its Impact on Neuroeducation in Foreign Language Learning." *Journal of Educational Technology*.

4. Conference Proceedings:

Baker, S., & Davis, R. (2019). "Innovations in Language Education: A Neuroeducation Perspective." *International Conference on Education and Neuroeducation*.

Martinez, L., & White, D. (2021). "Individualized Instruction Plans for Language Learners: A Neuroeducation Approach." *Annual Meeting of the International Society for Neuroscience in Education*.

UDC 81-132

<https://orcid.org/0000-0002-1373-2716>

EVALUAREA PERSONALIZATĂ ALE COMPETENȚELOR LINGVISTICE PRIN UTILIZAREA TIC

Apachița Svetlana

lector universitar

Academia de Studii Economice, Chișinău, RM

e-mail: tibuleac.svetlana@gmail.com

orcid id: 0000-0002-1373-2716

Abstract. ICT tools are widely used as a basic means in the study of foreign languages, due to the access they give to the multitude of multilingual information. In this context, the study of the topic is important from the perspective of the current trend of integrating ICT in higher education, in order to solve modern pedagogical issues, determined by the need to improve the university instructional-educational process in relation to labor market needs, in line with the demands of the information society.

Key words: evaluation, competence, linguistic competence, the evaluation of linguistic competences, ITC instruments, digital competences, didactics of the French language.

JEL Classification: A 20, A 29

Tehnologia didactică universitară (TDU) de evaluare a competențelor lingvistice propusă de către autorii L. Papuc, M. Cojocaru, I. Negură reprezintă un ansamblu de metode și mijloace de învățământ, competențele psihopedagogice necesare cadrelor didactice universitare pentru organizarea și desfășurarea procesului de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților [4, p. 87].



Organizarea și desfășurarea activității didactice la fiecare etapă a procesului de predare-învățare-evaluare din cadrul disciplinei Limba engleză se va efectua în baza celor trei niveluri: 1. Cunoaștere; 2. Aplicare; 3. Integrare. Nivelul cunoaștere presupune formarea cunoștințelor teoretice, stăpânirea informației din domeniu la nivel reproductiv. Al doilea nivel – aplicare - presupune capacitatea de a aplica, a utiliza cunoștințele teoretice, formarea abilităților necesare dezvoltării aptitudinilor profesionale. Integrarea implică un comportament complex prin formarea unor competențe ce stabilesc un raportul dintre cunoștințele teoretice, abilitățile specifice unei activități concrete și atitudinile corespunzătoare ce produc ca rezultat acțiunea. Acest nivel se manifestă prin capacitatea de a proiecta anumite activități, rezolvarea situațiilor de problemă, evaluarea situațiilor, elaborarea unor noi soluții/idei etc..

Competența lingvistică, fiind parte componentă a competenței de comunicare într-o limbă străină, poate fi predată-evaluată prin intermediul modurilor de comunicare: receptarea mesajelor orale/audiovizuale, producerea mesajelor orale/medierea, receptarea mesajelor scrise/audiovizuale, producerea mesajelor scrise/online, care au la bază cele patru activități de comunicare lingvistică – audiere, vorbire, citire, scriere.

Evaluarea, în didactica competențelor, este una complexă, deoarece „competența presupune o serie de operații: mobilizarea de resurse adecvate, verificarea pertinentei acestor resurse, articularea lor eficientă, abordarea contextuală, verificarea corectitudinii rezultatului ș.a.” [7, p. 4]. Din această cauză, considerăm că portofoliul este un instrument de evaluare care se aliniază perfect noilor dimensiuni ale evaluării. Portofoliul este o colecție de lucrări care demonstrează eforturile individuale, progresele studentului la una sau la mai multe discipline. Această colecție trebuie să prezinte participarea studentului la selectarea conținuturilor, criteriile de selecție, criteriile de apreciere a meritelor și indicatorii capacității de reflecție despre sine a studentului [4, p. 60].

Portofoliul este răspândit pe larg la momentul actual în învățământul superior datorită demersului bazat pe competențe. Unii autori consideră că portofoliul poate fi clasificat în mai multe tipuri, conform funcțiilor sale principale:

- ✓ portofoliu/dosar de învățare,
- ✓ portofoliu/dosar de prezentare și
- ✓ portofoliu/dosar de evaluare.

Utilizarea acestui instrument de evaluare, impusă de noile curricula, bazate pe competențe, exclude situațiile în care studenții trebuie să se conformeze unor așteptări identice pentru toți. Scopul portofoliului de evaluare este de a constitui un repertoriu de lucrări ale studenților, însoțite de comentarii, care îi va permite profesorului să evalueze realizarea obiectivelor pedagogice și dezvoltarea competențelor studenților. Pe lângă faptul că portofoliul reprezintă o tehnică modernă de evaluare a competențelor, acesta are și un aport esențial din punct de vedere pedagogic/psihologic ceea ce ar putea fi motivațional pentru studenți; încurajează dinamismul și originalitatea; dezvoltă competențele de autoevaluare; antrenează competența de a învăța să înveți, organizarea propriului demers de învățare; contribuie la personalizarea procesului educațional al studentului; dezvoltă aptitudini pentru o socializare reușită. Vorbind despre forma sa, portofoliul a evoluat în timp, parcurgând o succesiune de etape: • 1940-1980 – portofoliu în format hârtie; 101 • 1990 – portofoliu digital multimedia în format CD-ROM; • 2000 – portofoliu digital online ce permite distribuirea resurselor; • din 2005 – ePortfolio, legat de rețelele sociale prin internet, portabil și axat pe dinamica învățării personale și colective pe tot parcursul vieții. În format hârtie sau digital, este vorba de un dosar care permite colectarea, apoi clasificarea lucrărilor: texte, fotografii, referințe, scheme, hărți conceptuale, secvențe video/audio etc.. Aceste produse exprimă, de fapt, dovada învățării realizate de student.

Pornind de la ideea că portofoliul studentului reprezintă colecția celor mai reprezentative lucrări ale sale, pentru student sunt importante comentariile sau aprecierea din partea profesorului referitoare, în vederea îmbunătățirii prestației sale ulterioare, drept reacție la feedbackul oferit de profesor. Astfel, obiectivul portofoliului în calitate de instrument de evaluare vizează nu doar ceea ce a realizat studentul pentru a demonstra învățarea, ci și cum a ajuns studentul să realizeze aceste produse, și



progresul academic ale. În acest context, portofoliul permite evaluarea concomitentă a produsului, procesului și progresului studentului.

Astfel utilizarea portofoliului este un proces de evaluare continuă. El prezintă progresul personal al studenților. Acesta este unul dintre motivele pentru care profesorii doresc ca studenții să completeze continuu portofoliul, de la o etapă de studii la alta. Din această perspectivă, portofoliul digital are întâietate față de portofoliul în format hârtie [182, p. 11]. Portofoliul digital prezintă câteva avantaje în raport cu cel în format hârtie. Bernard André Gaillot menționează că „portofoliul digital este mai ușor de editat, de arhivat, de transportat, de difuzat, de manipulat grație linkurilor externe și interne pe care le putem atașa” [146, p. 3]. Acest tip de portofoliu oferă mai multe posibilități de asigurare a securității și confidențialității conținuturilor, care pot fi stocate în cantități mari pentru o perioadă mai mare [182, p. 22]. Și, desigur, cel mai mare avantaj al portofoliului digital este posibilitatea utilizării sale la orice oră, din orice loc. Pentru implementarea și buna funcționare a acestui tip de portofoliu, trebuie luate în considerare câteva condiții esențiale: asigurarea accesului liber al studenților la software-ul portofoliului digital și posibilitatea de a dispune de un spațiu de stocare suficient, ghidarea, instruirea studenților, profesorilor și a altor colaboratori în explorarea software-ului portofoliului [3].

Blogul este o aplicație care, la fel, poate servi drept portofoliu personalizat. Punctul forte al blogului este vizibilitatea procesului de scriere ale studentului. Blogul deschide alte viziuni și reflecții asupra evaluării; vorbim aici despre evaluarea socială și comunitară [3]. Fiind un spațiu de publicare, dar și o imagine despre sine, orice publicație de aici este supusă evaluării sociale. Evaluarea digitală socială aduce o contribuție interesantă la pregătirea, formarea studenților, aplicată pe larg de instituțiile de învățământ. Evaluarea colegială, de către comunitate, tinde să se dezvolte pe internet, studenții învățând astfel să evalueze și din altă perspectivă. Cu ajutorul unui blog se pot evalua competențele lingvistice ale studenților, manifestate în scrierea unui articol.

Evaluarea portofoliului reprezintă stabilirea nivelului la care studentul și-a dezvoltat competențele de autoevaluare, de gestionare autonomă a propriului său proces de învățare, de exprimare în raport cu învățarea sa, de reflecție și atitudine personală în raport cu programul sau cursul urmat. Aceasta se poate realiza prin diferite modalități: evaluarea portofoliului ca pe o lucrare scrisă, prezentare orală, interviu cu profesorul etc. Evaluarea portofoliului este un proces subiectiv, astfel este indicată utilizarea unei grile de evaluare.

Referitor la partea scrisă a portofoliului, e oportun să se facă deosebire între formă și conținut. Forma depinde de organizarea documentului și exprimarea în forma scrisă. În ceea ce privește conținutul, acesta este organizat în funcție de activități.

Prezentarea orală a portofoliului se evaluează din perspectiva structurii și a conținuturilor. Referitor la structură, suportul PowerPoint ar trebui să răspundă criteriilor cantitate și calitate, ca și exprimarea scrisă și orală, postura studentului și capacitatea sa de a răspunde la întrebări. În privința conținutului, informațiile trebuie să fie pertinente și studentul trebuie să demonstreze spirit de analiză și sinteză. În concluzie, putem spune că portofoliul este un instrument conceput și administrat de student, prin acumularea dovezilor învățării sale. Datorită faptului că permite evaluarea simultană a produsului, procesului și progresului studentului, portofoliul este un instrument ideal de evaluare a competențelor lingvistice.

Proiectul este un alt instrument care poate fi utilizat pentru evaluarea competențelor lingvistice ale studenților. Pedagogia proiectului a fost inspirată din lucrările filozofului și pedagogului american John Dewey, care se bazează pe o acțiune organizată pentru realizarea unui anumit obiectiv, numită și învățare prin practică sau learning by doing [3, p. 3]. Termenul proiect are o conotație pozitivă ce satisface curiozitatea intelectuală a studenților, aptitudinea de a gândi, dorința de a învăța și de a produce, încrederea în sine și în alții, descoperirea talentelor individuale, simțul responsabilității, capacitatea de evaluare, spiritul de acțiune etc. Scopul fundamental al proiectului este însușirea metodelor de cercetare și explorare a documentelor în vederea sporirii autonomiei, responsabilității, inițiativei și acțiunii studenților. În acest sens, studenții vor reflecta, planifica, presupune, cerceta, verifica, aprecia, controla, analiza, structura, decide, comunica. Philippe Perrenoud caracterizează



procesul de îndeplinire a proiectului în felul următor: este o acțiune colectivă administrată de grupa de studenți unde profesorul coordonează ce este orientat spre o producție concretă (de exemplu, text, jurnal, spectacol, expoziție, carte, experiență științifică, dans, cântec, creație artistică sau artizanală, sărbătoare, manifestație sportivă, concurs, joc etc.); propune un ansamblu de sarcini în care toți studenții se pot implica și juca un rol activ, ce provoacă asimilarea cunoștințelor teoretice și a deprinderilor de gestionare a proiectului. Pentru aceasta, studenții vor apela la creativitatea, autonomia, spiritul lor inovativ.

Proiectul presupune câteva etape: etapa de proiectare, etapa de planificare, etapa de realizare și etapa de evaluare. Prin urmare la fiecare etapă de realizare a proiectului profesorii pregătesc întrebări, roluri pentru student, roluri pentru profesor, metode și instrumente, competențe. La etapa de inițiere în desfășurarea proiectului – etapa de proiectare –, se propune completarea unui tabel rezervat activității proiectului, în care vor fi notate toate acțiunile preconizate.

Din cele menționate până acum, concludem că aplicarea în practica pedagogică a proiectului mizează pe schimbări esențiale referitoare la rolul profesorului și cel al studenților. Profesorii competenți și experimentați planifică și organizează activitatea și studenți autonomi și conștienți își îndeplinesc responsabilitatea lor în procesul instructiv. Patru roluri se determină pentru profesor: rolul de motivator – favorizează angajarea, perseverența și investiția studenților în soluționarea unei probleme complexe, concrete, care este semnificativă pentru ei, fiind adaptată la capacitățile acestora; rolul de mediator – urmărește apariția conflictelor cognitive și sociocognitive la studenți prin întrebări care stimulează interesul acestora în rezolvarea problemei propuse; rolul de ghid – pe toată perioada desfășurării proiectului, profesorul facilitează stabilirea unui cadru învățării, asigură legătura între programul de studii și proiect; rolul de evaluator – realizează o evaluare asupra aportului fiecărui student în realizarea proiectului. Această funcție a profesorului este realizată nu doar la etapa finală a proiectului; ea este asumată de cadrul didactic chiar de la conceperea ideii proiectului.

Ca și alte instrumente de evaluare a competențelor, proiectul prezintă dificultăți, deoarece este în afara formatelor evaluării clasice. Evaluarea realizării proiectului poate fi efectuată sub forma evaluării sumative; prezentarea proiectului poate fi evaluată atât de profesor, cât și de colegi. Dat fiind faptul că proiectul este deseori un produs colectiv și aportul studenților în realizarea lui, în majoritatea cazurilor, diferă de la caz la caz, este foarte important ca profesorul să personalizeze notele referitoare la participarea studentului în realizarea proiectului. În acest context, profesorul poate profita de beneficiile grilelor de evaluare, pe care le va explica și le va pune la dispoziția studenților pe perioada realizării proiectului. Profesorul implicat în evaluarea competențelor trebuie să evite neînțelegerea dintre „proiect” și a unei „situații-problemă”. Reamintim aici că pentru a rezolva o situație-problemă complexă, inspirată din viața reală, studenții îndeplinesc o cercetare în vederea găsirii unei soluții, pe când proiectul reprezintă totalitatea acțiunilor îndeplinite de studenți, în grup sau individual, coordonați de profesor, în vederea obținerii unui produs. Ca și în cazul portofoliului, a situației problemă, instrumentele TIC pot fi utilizate la orice etapă de realizare a proiectului, dar și la evaluarea acestuia. În concluzie, ținem să menționăm că proiectul este o metodă specifică de evaluare a procesului de învățare într-o versiune mai practică și eficientă mizând pe acțiunea studenților, în procesul instructiv, pe rolul decisiv asumat de către studenți în formarea lor.

Situația-problemă este instrumentul de evaluare a competențelor utilizat la un nivel mai avansat de cunoaștere a limbii străine, când studenții pot focaliza toate cunoștințele și deprinderile formate anterior. Situația-problemă este un proces creativ de combinare a cunoștințelor, a capacităților sau a atitudinilor la baza fiind cercetarea de rezolvare de probleme. Cercetătoarea A. Solcan susține că rezolvarea situațiilor problematice, dificile le formează studenților competențe specifice [78].

Succesul evaluării competențelor lingvistice prin integrarea unei situații-problemă depinde de planificarea acesteia, ceea ce determină aplicarea ei în practică. Astfel se pot identifica șapte etape în desfășurarea unei situații-problemă: Nivelul problemă • Etapa 1 – Explorarea • Etapa 2 – Determinarea și definirea problemei. Nivelul soluție • Etapa 3 – Planificarea cercetării • Etapa 4 – Căutarea informațiilor • Etapa 5 – Analiza informațiilor. Nivelul gândirii • Etapa 6 – Sinteză • Etapa 7 – Obiectivare și analiză critică.



Planificarea activității de evaluare a competențelor lingvistice prin metoda situației problemă include stabilirea acestor etape, a timpului alocat fiecărei etape, a produselor realizate de studenți și a sarcinilor propuse de profesor în anumite condiții. Toate aceste detalii vor fi adaptate de profesor la contextul și obiectivele urmărite. Trebuie să menționăm că rolul profesorului, în realizarea acestui proces, este și de a anticipa eventualele dificultăți care ar putea apărea, căutând pentru fiecare dintre ele soluții. Metoda situației-problemă poate crea dificultăți pentru unii profesori, deoarece ea face apel la creativitatea acestora. Astfel, se consideră că o situație-problemă reflectă integrarea reușită a trei condiții respectate de către profesor: (1) dorință profundă ca studenții să învețe ceva ce are sens pentru ei, cunoașterea nevoilor, centrelor de interes, a felului lor de a fi ; (2) convingere puternică în capacitatea studenților de a învăța ei înseși și dorință de a se dezvolta, c; (3) rigoare maximă în definirea sarcinii și a condițiilor de executare a ei. Se poate de menționat că orice situație de viață este de a ne oferi idei pentru situații-problemă, dat fiind faptul că ele mobilizează cunoștințe, deprinderi și atitudini ale studenților. O publicitate, o emisiune TV, o călătorie, un cântec, un concert, procurarea unui obiect, rezervarea hotelului, biletelor etc. – tot ceea ce omul realizează zilnic constituie un amalgam de sarcini pertinente de a fi valorificate pe plan pedagogic sau educativ. În plus, orice activitate bazată pe rezolvarea unei situații-problemă poate fi proiectată și realizată prin intermediul instrumentelor TIC.

În concluzie, putem spune că situația-problemă, îi face pe studenți să reflecteze asupra competențelor lor, îi face să se analizeze pe ei înseși, să analizeze felul lor de a gândi, de a lucra individual sau în grup, reprezintă o metodă eficientă de evaluare, în situații complexe, a competențelor lingvistice.

Bibliografia:

1. Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare, ed.: Tipografia Centrală, Chișinău, 2003, 203p. ISBN: 9975-78-259-0
2. Cucoș, C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008. 265 p. ISBN 978-973- 46-0936-9.
3. Garnier, C. Donner du sens aux apprentissages, la pédagogie de projet: mémoire professionnel PE2. Franța, 2005. 52 p.
4. Papuc, L. COJOCARU M. et al. Construcție și dezvoltare curriculară. Cadru teoretic. Chișinău: Tipografia centrală, 2005. 176 p. ISBN 9975-78-384-8.
5. Paulson, F.L. et al. What Makes a Portfolio a Portfolio? In: Educational Leadership. SUA. 1991, vol. 48, nr. 5, pp. 60-63. ISSN 0013-1784.
6. Perfetti, C.A. Psycholinguistics and Reading Ability. In: Handbook of Psycholinguistics. San Diego: Academic Press, 1994, pp. 849-894. ISBN 9780122808906.
7. Quinet, L. La pédagogie du projet: fiche pédagogique [online]. 2015 [citat 08.07.2017]. Disponibil: <https://www.scribd.com/.../Fiche-10-pe-gagogie-du-projet>.
8. Reginald, G., Laferrriere, T. Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau [online]. Canada, 2001 [citat 08.07.2017]. Disponibil: <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html>.
9. Radu, T.I. Evaluarea în procesul didactic. București: E.D.P., 2007. 288 p. ISBN 9789733023548.
10. Solcan, A. Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți (în procesul predării/învățării limbii franceze): autoref. teza de doct. în pedagogie. Chișinău, 2003. 23 p.



UDC 811.111'373(072.8)

<https://orcid.org/0009-0005-3929-9219>

ON USEFUL PRACTICES IN TEACHING ENGLISH VOCABULARY

Călăraș Angela

University Assistant

“Alec Russo” Bălți State University, Moldova

e-mail: angelacalaras@mail.ru /

angela.calaras@usarb.md

orcid id: /0009-0005-3929-9219

Abstract. Acquiring new vocabulary is a basic element in learning a foreign language. Much attention was paid towards the investigation of effective vocabulary learning strategies, because of the immense importance for developing reading, writing, listening and speaking skills. The article reflects famous researchers' approaches to the definition of vocabulary and describes some vocabulary development techniques conducted by some scholars in relevant fields. The article is an attempt to prove the hypothesis about effectiveness of vocabulary development methods in enhancing learners' ability to discover the meanings of unknown words and easily assimilate them that will definitely contribute to expanding and enriching their vocabulary.

Key words: effective techniques/ methods, vocabulary development, language skills, hypothesis, abilities.

As many researches prove the importance of vocabulary is daily exhibited in various educational institutions. Knowledge of words and the ability to use the language is essential for most practical classroom activities to be successful. Vocabulary is almost equally important for both professional and social success after graduation. Thus, it is obvious that language educators should be very inventive, persistent and use a variety of strategies and ways to make the teaching /learning process engaging, interesting and attractive for students in order to make them work hard, develop and boost their vocabulary.

According to Eichholz, G. and Barbe R. the dictionary definition of **vocabulary** is “*all the words of a language*” or “*all the words used by a particular person, group of persons, etc.*” - or, often, “*a list of words, usually alphabetized and defined*”. Therefore, it would seem that the term “**lexicon**” might imply words and the fact that learning vocabulary means learning words. But it often happens that sometimes the word is understood, but not used. From time to time a word may not be understood by others, but it may be used, and very often a person may know the idea or concept it refers to, but the symbol is not known and therefore it is not used. In addition, it must be taken into account that the word itself may mean little or nothing at all, and of course, one must take into consideration the option that only one meaning of the word can be known or used. Thus, it becomes obvious that the study of vocabulary should first of all concern the problem of determining what exactly should be taught to students [3, p.71].

In addition, linguists point out that if one asks oneself what is the role of teaching in the process of teaching vocabulary, then one can't expect a definite answer because people have different opinions about teaching. It has been assumed that learning vocabulary meant trying to get students to learn new words and new meanings by responding to types of exercises, with too often insufficient attention being given to the very reason or need for learning. The value lies not in the expansion of the vocabulary, but in the expansion of the mind. On the other hand, looking at learning as focusing less on direction than on facilitating conditions may not provide more room for mind expansion [1, p.11].

According to linguists vocabulary is formed as a result of a person's experience. This happens as follows: new perceptions are added to the previous ones and compound words are formed as a



result. These newly formed words are associated with words whose meanings are already known, or quite possibly with new words that are in turn spoken or written by other people. Dwelling on this issue, linguists distinguished four separate processes: *expansion of the vocabulary by adding new words with perhaps only minor additions to the meaning, for instance, synonyms (sketch for plan); deriving new meanings from old ones by exploring more subtle meaning differences (plan for a drawing or action plan that is detailed and design for a drawing or action plan that is only sketched and conveys the general idea); receiving new experiences that give new meanings; learning random vocabulary (from discussion and reading [2, p.93].*

Scholars remark that **teaching vocabulary** is usually done through: *introducing words and their meanings by using them in the context of other words; the process of analysis and synthesis of words, during which the meanings of the word elements are studied and through the direct teaching of meanings from lists of words that are considered important.* In their opinions language educators also often resort to two other procedures for building vocabulary such as **encouraging wide reading and “incidental teaching”**. *The first procedure is closely related to learning through context, but without direct learning to contextual learning while the latter is related to broad reading and contextual learning. This procedure which is commonly referred to as “incidental teaching” involves learning some randomly occurring words in context as well as their use, either by analyzing their constituent elements or by the so-called direct learning [3, p.73].*

There are many debates as to main or most effective methods of teaching vocabulary due to the various explanations for the following terms: **“incidental,” “context,” “direct,”** etc, and also because of the confusion in the meanings associated with the notions *acquiring vocabulary, building vocabulary and teaching vocabulary [8, p. 51].* It is stated that acquiring vocabulary is rather non-standard, this is due to the fact that one person can't acquire it for another, although, of course, another person can help one do it. Yet, if one considers the issues of teaching and building vocabulary, it becomes obvious that the teacher's actions are less clearly defined. Thus, we can say that on the one side, learning can be seen as teacher's concrete and direct participation in explaining the meaning of words, and on the other side, it can be understood as the development of learners' experience that leads to the expansion of vocabulary. Accordingly, it is usual for language educators to introduce new vocabulary to students through **direct methods** such as *word lists and word parts*. Thus, new words are arranged in **word lists** and are presented to students. This method is considered to be among the most often used as it is quite simply applied at the English lessons. The teacher is required to *assign a certain number of words to be learned and test students' knowledge for the next lesson.* The words here are generally taken from lists suggested in textbooks, or are chosen by the teacher from various subject areas of study. Practice proves that this method is designed for language learners to acquire words, look up their meanings and transcriptions in dictionaries, use them in sentences of their own so that they can become part of the learners' active vocabulary. As for **word parts**, it should be said that this method consists in learning Greek and Latin prefixes, roots and suffixes, beginning with the junior high school level and above. In addition, this method is also characterized by a thorough study of English base words and common affixes. Scholars explain that this method is based on *the teachers' instruction to parse words to study some aspects and discover other words.* As a rule, these are unknown words containing one or quite possibly several elements, which will subsequently become the key to unraveling the meanings. It is evident that a teacher who wants to apply this method must have extensive knowledge of words, their composition and origin as it will help the teacher properly explain all word meanings and connotations of their basic constituents. As scholars remark *the practice of analysis and synthesis will allow learners to understand the meaning of many unknown words without the use of a dictionary.* In addition to these methods, it is worth mentioning that there are many other ways to be used while working with new vocabulary such as: *direct study of the dictionary; preservation of vocabulary-notebooks; systematic study of the origin of words; study of synonyms, antonyms and homonyms, word collocability; through language games; use of workbooks containing exercises such as matching a word with its definition; programmed learning and audiovisual materials.* Nevertheless, scholars claim that these methods rely on organized word



learning, testing at regular intervals, and eliciting nearly-instantaneous feedback. Teachers who use these methods are confident that students' vocabulary increases mainly due to constant and focused attention from both participants, teachers and students. **Context methods** are successfully implemented during English lessons namely through the so-called *context clues*. As it is known from practice some elements of a direct method may sometimes be included in this technique as well. It is generally based on the belief that the teacher should give the clues available to the students before they can guess the meanings of the unknown words. This method is purely based on the context the word is placed in and does not require attention to the study of words as long as their meaning is retained by reading or listening, assuming that the meanings of unknown words will be acquired much faster than due to the direct method of teaching. Concerning the term **incidental learning** then educators state that this technique can sometimes be called context, too, as it mainly consists of *wide reading* and it focuses on the fact that vocabulary will be basically developed without teachers' help but just through students' thorough reading of different texts. From scholars' points of view this procedure has been used to some extent by the majority of language educators as they consider that this technique is useful because students' vocabulary will expand as they constantly encounter the same words during the reading process, and this type of random learning can be applied not only in reading but also in listening. As far as direct methods are concerned, scientific literature proves that these are related practices and techniques which are generally labeled as context. And they include such methods as *discussing the connotation and denotation of words, idioms, multiple word meanings and word origins* [3, p. 77-79].

Vocabulary is a key constituent of the language and has an indisputable impact on the overall understanding of what was learned. In some cases, language learners tend to apply a dictionary to look up appropriate definitions to words that are unfamiliar for them. As a result, these words are stored in the short-term memory, because they are not clearly understood and cannot be used in their daily speech. The aim of learning words is not to know a word and its meaning for a day, or even for an hour, but on the contrary to make them part of the vocabulary and use them as often as possible.

After a thorough reading of a considerable number of scientific sources, we could affirm that a great variety of vocabulary techniques are used to enhance learners' vocabulary to reach a qualitative memorization. Thus, R. Oxford identified that all strategies can be categorized into two main groups: **direct and indirect**. From his point of view, the first large group is oriented to explicit teaching techniques, mainly to explain a specific skill. In many cases, it occurs when a teacher stands in front of the students and explains them the new material. *The direct strategies* are made up of *memory strategies* (remembering and retrieving new words), *cognitive strategies* (understanding and producing the material), *comprehension strategies* (using new information despite knowledge gaps). While the indirect strategies which are included in the second group are represented by indirect vocabulary learning strategies that focus on the situations, when students see and hear words through discussions with others, or through the reading process. He affirms that this class consists of *metacognitive strategies* (coordinating the learning process), *affective strategies* (regulating emotions), and *social strategies* (learning through co-operation)[8, p. 63].

Scholars consider that language educators continue to teach pupils vocabulary, explain the meaning of new words to learners according to the principles that have been relevant for many years; while scientists are closely engaged in the study of vocabulary, they conduct various experiments and techniques in order to determine the best methods for teaching or otherwise developing vocabulary. They argue that usually teachers and scientists don't communicate much. Nevertheless, it doesn't mean that teachers aren't kept informed or that they use inefficient methods during their lessons. In fact, it may well happen that researchers could take some sound lessons from teachers as scientists don't mention motivation when researching vocabulary development [9, p. 145- 147]. And it is of interest to note that teachers are really very creative and imaginative to purposefully use the best methods in order to make their students curious and willing to get familiarized with the new vocabulary and successfully use it in different situations such as- making up certain word



combinations, composing their own sentences and, of course, in this way students' vocabulary will definitely expand

As scientific sources demonstrate William Moir was among the first teachers who successfully managed to teach vocabulary and therefore was taken as an example by many scholars who deviated from the established rules, methods, techniques and strict vocabulary teaching. His learners were greatly interested in English because he used some of the most common words used in different life spheres. Students succeeded in boosting their vocabulary due to teacher's way of explaining the meanings of roots and affixes. Thus, students were furnished with the necessary reference materials in order to discover the origin of the words, their structure and ways of coining new ones. The further investigations demonstrate that students are much more willing to learn the words they encounter while reading. However, the curious fact to be emphasized is that the learners eagerly assimilate the words not just only through reading, but especially in cases when "the reading material", that is the texts or stories proposed by teachers are selected from the books that satisfy students' interests and requirements. Understanding the students' position, their desires and strengths, teachers can direct their interests in the right way [6, p. 80-84].

Another effective technique to be used while taking new vocabulary is facing students with real life situations, that is to take them on the so-called "field trips" to different places such as museums, art galleries, newspaper offices and others where students are introduced into a special "linguistic atmosphere" and in order to understand things properly they will feel the necessity of learning new words. Accordingly, these visits will get the learners to eagerly want to find out the meanings of the new words they hear. It is emphasized that not only the above mentioned places are suitable for conducting this practice, but also all kinds of places that maybe unfamiliar but interesting to students, all possible field trips. It is stated that many school teachers have long appreciated the given technique of real experience in understanding the meanings of new words and concepts. Extracurricular activities can also greatly motivate learning new vocabulary. Thus, before organizing certain trips to symphonies, plays and concerts as a way to expand the curriculum, students are offered some discussion topics where they have to use unknown words that will help them understand new notions. In Mabel Linder's opinion this procedure of discussing things with the class the day before an event, but using words that they might not know which are of great importance, in order to correctly understand the essence of the event, could turn out to be very effective. This technique will contribute to the search for suggested but unknown words by learners. Thus, the scholar states that the pupils are determined to learn the meanings of the words because of their great interest in the event and the subsequent discussions [5, p. 146-150]. Another method that can be used to teach vocabulary is the modified associative procedure. This technique consists in the fact that the teacher pastes up posters with new words under each picture in the class. As results show learners are good at reproducing the meanings of the new words. This very method helps them memorize what is depicted in the pictures associated with the words and, therefore, they are keen on learning new words. It is obvious that teachers can easily arouse students' interest in learning new English words using different games during lessons. The desire to compete with their peers will serve as a strong motivation to eagerly learn new words and use them in certain contexts. Researchers state that during such activities students actively work during the lesson and seek to learn word roots, affixes and other clues so that they could guess their meanings. And, finally, students' vocabulary can be successfully enriched thanks to television programs. The essence of this method is that students benefit and learn from television viewing, especially those programs that are of interest to pupils. Immediately after watching a film, the class are invited to discuss the new words they hear while watching it. Consequently, learners quickly learn the words that appear in the dialogues of their favorite programs or advertisements [9, p 149-151].

According to scientific literature, as well as based on personal experience, it can be affirmed that students learn more if they are interested in the information that is presented to them, therefore it is advisable for teachers to focus on their students' learning interests, carefully think and select proper materials, use a variety of interactive activities while teaching new vocabulary in order to make their



English lessons more interesting, attractive and engaging. In this way, students will definitely show a great interest in the topics and will eagerly engage in learning and acquiring new words. Thus, it is up to teachers what techniques they use in class, what really matters, is the final result -that is how well students assimilate the new words. We can conclude that new vocabulary can be effectively taught either through direct methods while working with students in class, or through other techniques so often used by teachers like field trips, tracking learners' interests, modular teaching, and non-formal learning.

References:

1. Beck L., McKeow, G. Teaching Vocabulary: Making the Instruction fit the Goal. In: Educational Perspectives, 1985, nr. 23, pp. 11-15.
2. Cameron L. Teaching Languages to Young Learners, OH: Merrill, 2001.
3. Eicholz G., Barbe R. Vocabulary Development. In: Elementary School Journal, 1996, nr. 61
4. Graves F. The Vocabulary Book: Learning and Instruction. New York: Teachers College Press, 2006.
5. Heilman W. et al. Principles and Practices of Teaching Reading. Columbus, OH: Merrill, 1998
6. Lewis M., Hill J. Practical Techniques: For Languages Teaching. LTP Teacher Training, 1985
7. Nation P. Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge University Press, 2001.
8. Oxford R. Languages Learning Strategies What Every Teacher Should Know. New York Newbury House Publishers, 1990.
9. Stahl, A. Vocabulary Development. Cambridge, MA: Brookline Books, 1999.

CZU 004.9:811:378.147

<https://orcid.org/0000-0002-8774-6571>

ABORDAREA DIGITALĂ ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBILOR STRĂINE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

Panainte Lidia

asistent universitar

Academia de Studii Economice a Moldovei, RM

e-mail: panainte.lidia.pavel.ase.md

orcid id: 0000-0002-8774-6571

Abstract. The paper outlines the use of digital tools to enhance foreign language learning at higher education institutions. By using a variety of digital technologies, including interactive tablets, multimedia presentations, educational apps, and software, teachers can create dynamic and personalised learning experiences. This approach promotes student-centred learning tailored to individual needs. The benefits of using Moodle as a learning management system are presented, allowing the creation of interactive course content, exercises, and multimedia assessments, thus supporting personalized learning. Moodle represents not just a learning platform but an essential tool for foreign language teachers, facilitating the transition to digital methods and contributing to shaping the future of language studies in higher education. In the context of various digital resources available, such as Google Classroom, Quizlet, Rosetta Stone, etc., the Moodle platform remains a key player in the digital educational ecosystem in our institution.

The article emphasises that, despite the benefits of technology, it does not replace the advantages of human interaction and personalised guidance provided by foreign language teachers.

Keywords: foreign languages, teacher, digital tools, multimedia assessments, learning management system



Introducere

În peisajul mereu schimbător al învățământului superior, unde inovația și adaptabilitatea sunt de o importanță crucială, integrarea instrumentelor digitale a apărut ca un catalizator pentru schimbarea transformățională. Pe măsură ce navigăm prin subtilitățile educației lingvistice în această eră digitală, devine imperativ ca profesorii să exploreze, să înțeleagă și să valorifice potențialul imens pe care tehnologia îl aduce în sfera predării limbilor străine. De la experiențe personalizate de învățare și evaluări interactive la inițiative colaborative globale, abordarea digitală oferă o multitudine de posibilități pentru a îmbunătăți interacțiunea dintre profesori și studenți, pentru a oferi acces la resurse educaționale online și pentru dezvoltarea competențelor lingvistice și înțelegerea culturală.

Inițiativele în domeniul învățământului superior din Uniunea Europeană reflectă o creștere a preocupării pentru integrarea tehnologiei digitale în procesul de învățare. Planul de acțiune pentru educația digitală (2021-2027) al Uniunii Europene [1] evidențiază importanța dezvoltării capacităților digitale, inclusiv a competențelor relevante pentru transformarea digitală, atât pentru cadre didactice, cât și pentru studenți. Acest plan propune acțiuni precum actualizarea cadrului european al competențelor digitale și orientări comune pentru profesori și formatori pentru a încuraja alfabetizarea digitală.

I. Integrarea și utilizarea tehnologiei educaționale în procesul de învățare a limbilor străine

Integrarea tehnologiei educaționale cuprinde utilizarea diverselor instrumente digitale în clasă, de la table interactive și prezentări multimedia la aplicații educaționale și software. Aceste instrumente oferă profesorilor modalități inovatoare de a prezenta informații, de a motiva participarea studenților la cursuri și de a crea medii de învățare dinamice și bogate în multimedia. De asemenea, integrarea tehnologiei permite crearea de trasee personalizate de învățare, adaptate nevoilor individuale ale fiecărui student. Această abordare promovează o experiență de învățare centrată pe student și diferențiată. Integrarea tehnologiei educaționale se extinde dincolo de sala de clasă, oferind oportunități de dezvoltare profesională și învățare continuă și pentru profesori. Cursurile online, webinarile și comunitățile de învățare colaborative le permite profesorilor să se mențină la curent cu ultimele tendințe educaționale, instrumente tehnologice și strategii pedagogice, permițându-le să se dezvolte profesional și să participe la procesul de învățare continuă.

Instrumentele de evaluare digitală simplifică procesul de evaluare, oferind feedback rapid și constructiv studenților. Chestionarele online, exercițiile interactive și sistemele de notare automate îmbunătățesc eficiența evaluării, permițând profesorilor să se concentreze asupra feedback-ului specific și oferind studenților rezultatul performanței lor.

Învățarea mixtă, combinând instruirea tradițională față în față cu componente online, reprezintă un aspect cheie al integrării tehnologiei educaționale. Sistemele de management al învățării cum ar fi Moodle sau Canvas permit profesorilor să creeze o combinație fluidă între activitățile offline și cele online, oferind studenților flexibilitate și încurajând învățarea auto-dirijată. În continuare, vor fi descrise caracteristicile și beneficiile platformei Moodle, un sistem de management al învățării open-source, care oferă un mediu participativ și personalizat, care răspunde nevoilor unice ale profesorilor și studenților și care este folosit pe larg în instituția noastră.

În primul rând, platforma Moodle oferă profesorilor de limbă străină posibilitatea de a **crea un conținut interactiv al cursului**, inclusiv elemente multimedia precum audio și video. Această funcție facilitează experiența de învățare a limbilor expunând studenții la pronunțarea autentică, dialoguri și contexte culturale. Profesorii pot îngloba exerciții lingvistice, teste și resurse multimedia direct în platformă, transformând-o într-un centru dinamic pentru învățarea limbilor străine. Această funcționalitate ajută la dezvoltarea abilităților de înțelegere auditivă și îmbogățește mediul de învățare cu resurse captivante. Profesorii beneficiază de instrumente puternice pentru crearea conținutului de curs. Aceste instrumente permit înglobarea facilă a fișierelor multimedia, crearea de prezentări interactive și dezvoltarea de lecții personalizate. Prin utilizarea acestor instrumente, profesorii pot



adapta conținutul cursului pentru a se potrivi nevoilor specifice ale studenților și pentru a menține interesul lor referitor la învățarea limbilor străine.

Moodle permite **crearea de activități interactive** care sprijină în mod activ procesul de învățare a limbilor străine. Exercițiile interactive, precum jocurile cu cuvinte și puzzle-urile, încurajează participarea activă și implicarea studenților în procesul de învățare. Aceste activități stimulează creativitatea și oferă o abordare distractivă pentru consolidarea cunoștințelor lingvistice.

Utilizarea quiz-urilor și a evaluărilor multimedia pe platforma Moodle oferă profesorilor de limbă străină posibilitatea de a crea instrumente de evaluare cuprinzătoare și variate. Studenții pot răspunde la întrebări care implică ascultarea de fișiere audio sau vizionarea de videoclipuri pentru a evalua nivelul lor de înțelegere a limbii străine. Aceste evaluări multimedia reflectă contextele de comunicare reale și măsoară abilitățile practice de utilizare a acestea.

Moodle permite organizarea conținutului de curs în **secțiuni interactive**, unde studenții pot explora **gramatica și vocabularul** într-un mod practic. Integrarea exercițiilor de trageri și plasări, exercițiilor de completare a spațiilor libere și a altor activități interactive consolidează învățarea regulilor lingvistice și extinde vocabularul într-un mod interactiv și captivant.

Moodle oferă instrumente puternice pentru evaluare și feedback, permițând profesorilor să evalueze eficient competențele lingvistice. De la teste și teme până la evaluări reciproce, profesorii pot adapta evaluările pentru a se potrivi obiectivelor de învățare a limbilor străine. Funcțiile de feedback imediat le permit studenților să-și urmărească progresul și să abordeze domenii specifice de îmbunătățire, promovând o abordare a învățării autodidacte și reflexive.

Pentru a facilita cooperarea profesor-studenți, acesta îi poate implica în dezvoltarea cursului în format online, ca exemplu prin **crearea de quiz-uri interactive**, care includ întrebări de alegere multiplă, completare de spații libere, exerciții de asocieri de cuvinte sau exerciții de așezare în ordine, acoperind astfel diverse aspecte ale limbii studiate, precum gramatica, vocabularul sau înțelegerea auditivă care prezintă un interes sporit pentru studenți.

Platforma Moodle permite studenților să creeze exerciții și proiecte care să implice aplicarea practică a cunoștințelor lingvistice. Studenții pot realiza proiecte de scriere, prezentări, dialoguri sau alte sarcini practice, iar profesorii pot evalua creativitatea, coerența lingvistică și aplicarea corectă a regulilor gramaticale.

Profesorii pot furniza **feedback detaliat și personalizat** pentru fiecare evaluare realizată în Moodle. Acest feedback poate include observații privind erorile gramaticale, sugestii pentru îmbunătățirea pronunției sau aprecieri pentru reușitele evidențiate în lucrare. Feedback-ul detaliat sprijină înțelegerea studenților asupra punctelor tari și a aspectelor care necesită îmbunătățiri.

Profesorii și studenții au acces la **instrumente de monitorizare a progresului** în Moodle. Aceste instrumente oferă o imagine generală asupra performanțelor individuale și ale întregii clase în timp. Profesorii pot utiliza aceste date pentru a adapta lecțiile viitoare, iar studenții pot urmări progresul lor și identifica zonele în care au avansat sau au nevoie de îmbunătățiri.

Accesibilitatea mobilă a platformei Moodle îmbunătățește flexibilitatea pentru studenți, permițându-le să acceseze materialele cursului, să participe la discuții și să finalizeze teme de pe dispozitivele mobile. Această adaptabilitate se potrivește diferitelor stiluri de învățare și programe, oferind studenților oportunitatea de a interacționa cu resursele de învățare a limbilor străine oricând și oriunde. De asemenea, un element cheie al accesibilității mobile în Moodle este interfața sa, care se adaptează perfect la ecranele dispozitivelor mobile. Această caracteristică permite studenților să acceseze conținutul de învățare, să participe la discuții și să completeze activități în mod eficient de pe smartphone-uri sau tablete, oferind astfel flexibilitate în timpul învățării. Accesibilitatea mobilă în Moodle include și **funcționalitatea de notificare**. Studenții pot primi alerte și notificări direct pe dispozitivele lor mobile pentru actualizări ale cursului, termene limită, mesaje de la profesori sau pentru alte evenimente importante legate de învățare. Aceasta asigură că studenții sunt mereu la curent cu evoluția cursurilor lor. La fel, accesibilitatea mobilă a acestei platforme permite studenților să participe la sesiuni de chat sau videoconferințe chiar și atunci când se află în mișcare. Acest aspect



devine esențial pentru studenții care doresc să își continue studiile în timp ce călătoresc sau se află în deplasare.

Sistemul de management al învățării open-source Moodle se evidențiază ca o platformă robustă și versatilă pentru învățarea limbilor străine în învățământul superior. Caracteristicile sale colaborative, integrarea multimedia, instrumentele de evaluare și adaptabilitatea sa îl fac un instrument valoros pentru profesorii de limbă străină care doresc să creeze experiențe de învățare eficiente a limbilor străine. Pe măsură ce instituțiile continuă să adopte soluții digitale în educație, Moodle devine un jucător-cheie în modelarea viitorului educației în limbile străine în mediile de învățământ superior.

Există și alte instrumente și platforme digitale care sunt larg utilizate în procesul de predare - învățare a limbilor străine:

Google Classroom este o platformă pentru profesori pentru a crea, distribui și evalua sarcini, precum și pentru a comunica cu elevii. Una din caracteristicile acestei platforme este faptul că se integrează perfect cu alte aplicații Google, susține colaborarea în timp real și permite urmărirea ușoară a sarcinilor.

Quizlet este o platformă online versatilă și populară care oferă o gamă de instrumente de învățare, făcând-o eficientă pentru predarea limbilor străine. Creată în 2005, Quizlet furnizează un mediu interactiv și captivant pentru profesori și studenți pentru a crea, împărtăși și studia carduri cu cuvinte digitale, chestionare și jocuri. Mai jos sunt enumerate câteva beneficii pentru predarea limbilor străine, oferite de Quizlet:

Învățare interactivă: de exemplu, într-o clasă de limba engleză, studenții pot crea carduri interactive cu cuvinte în limba română pe o parte și traducerea lor în limba țintă-engleză pe cealaltă parte. Acest format interactiv facilitează implicarea activă și retenția memoriei.

Support Audio: Pentru exerciții de pronunție în limbi străine, Quizlet permite utilizatorilor să adauge sunet la carduri. Acest lucru este deosebit de benefic în clasele de limbă străină în care pronunția corectă este crucială. Elevii pot asculta și repeta cuvintele sau expresiile.

Conținut generat de utilizatori: Profesorii și studenții pot crea propriile seturi de carduri sau pot utiliza cele existente partajate de comunitatea Quizlet. Acest depozit vast de conținut generat de utilizatori acoperă o gamă largă de subiecte și niveluri de limbă străină.

Urmărire a progresului: Quizlet oferă analize care permit profesorilor să urmărească progresul elevilor. Profesorii pot vedea cuvintele sau termenii cu care elevii întâmpină dificultăți și își pot adapta lecțiile în consecință, oferind sprijin direcționat pentru provocările de învățare a limbilor.

Accesibilitate mobilă: Cu aplicația mobilă Quizlet, studenții pot practica comod abilitățile lingvistice în mișcare. Fie că sunt în drum spre universitate sau așteaptă la o programare, cursanții pot folosi momentele libere pentru a consolida vocabularul și conceptele limbii.

Alte exemple de platforme și software care vin în sprijinul profesorilor de limbă străină sunt:

Rosetta Stone este un software de învățare a limbilor străine care utilizează metode immersive pentru a preda limbi străine prin imagini, text și sunet. Recunoașterea vocii, imersiunea lingvistică și căi adaptive de învățare sunt unele din caracteristicile de bază ale acesteia.

Kahoot este o platformă de învățare bazată pe jocuri care permite profesorilor să creeze și să participe la jocuri de învățare, teste și sondaje cu elevii lor. Caracteristici ale acestei platforme: chestionare captivante, feedback în timp real și un element competitiv care motivează elevii.

Zoom sau Microsoft Teams: în timp ce sunt tradițional, de asemenea și în instituția noastră, utilizate pentru videoconferințe, platforme precum Zoom sau Microsoft Teams pot fi, de asemenea, eficiente pentru predarea limbilor, facilitând sălile de clasă virtuale, sesiunile de lucru în grup și partajarea fișierelor. Conferințe video, partajarea ecranului și instrumente de colaborare sunt punctele forte ale acestora.

Pentru generația de azi era digitală este un mediu unde tinerii se află cel mai bine, vizualizând diverse video-uri în Youtube sau apelând la Inteligența artificială (AI) în sprijinul învățării limbilor străine. Tot mai des, studenții apelează la Chat GPT, un model de limbaj dezvoltat de Open AI bazat



pe arhitectura GPT (Generative Pre-trained Transformer). Cum poate ajuta GPT studenții să învețe o limbă străină, de exemplu, engleza? Răspunsul e unul complex:

- **Practicarea limbii și dezvoltarea abilităților conversaționale.** Studenții pot avea conversații bazate pe text cu Chat GPT pentru a exersa formularea de propoziții, a pune întrebări și a îmbunătăți abilitățile conversaționale. De asemenea, studenții pot scrie sau pune întrebări legate de pronunție, iar Chat GPT poate oferi îndrumări pentru pronunția corectă și fonetică.
- **Extinderea vocabularului.** Studenții pot întreba despre sinonime sau antonime pentru cuvinte specifice pentru a-și îmbogăți vocabularul. Dar Chat GPT poate oferi exemple despre cum sunt folosite cuvintele în contexte diferite, ajutând elevii să înțeleagă nuanțele limbajului.
- **Gramatică și structură de propoziție.** Studenții pot căuta ajutor referitor la regulile de gramatică, structura propozițiilor și utilizarea corectă a timpurilor. Chat GPT poate asista în construirea de propoziții complexe și poate oferi explicații pentru structurile gramaticale.
- **Context cultural.** Studenții pot întreba despre aspectele culturale ale limbii studiate: expresii idiomatice, fraze specifice și nuanțe culturale. Chat GPT poate oferi exemple din viața reală ale utilizării limbajului în diferite contexte, ajutând studenții să înțeleagă referințele culturale.
- **Înțelegerea lecturii.** Studenții pot introduce paragrafe sau propoziții pentru analiză, cerând clarificări cu privire la pasaje sau concepte dificile. Chat GPT poate ajuta la scrierea unui rezumat și la simplificarea textelor complexe pentru a îmbunătăți înțelegerea generală.
- **Asistență în scriere.** Studenții pot primi îndrumări privind structurarea eseurilor, dezvoltarea argumentelor și îmbunătățirea abilităților de scriere. Chat GPT poate ajuta la corectarea lucrărilor scrise, oferind sugestii de corectare și îmbunătățire.
- **Resurse pentru învățarea limbii.** Chat GPT poate recomanda resurse online pentru învățarea limbilor, manuale școlare și materiale educaționale potrivite pentru diferite nivele de competență. Studenții pot cere sfaturi cu privire la strategii eficiente de învățare a limbii.

În timp ce Chat GPT poate fi o unealtă valoroasă pentru sprijinirea învățării limbilor, este important de menționat că nu înlocuiește beneficiile comunicării interactive cu vorbitori nativi, experiențelor de imersiune sau îndrumarea personalizată a profesorilor de limbă străină.

II. Provocări și oportunități asociate cu adoptarea metodelor digitale în educația lingvistică

Integrarea metodelor digitale în învățarea limbilor străine la nivelul învățământului superior aduce atât provocări, cât și oportunități. În timp ce tehnologia oferă instrumente inovatoare pentru îmbunătățirea învățării limbilor, profesorii și instituțiile se confruntă cu obstacole în implementarea eficientă a acestora. O provocare ar fi:

- **Accesul inegal la dispozitive digitale și conectivitate internet.** Unii studenți pot să nu aibă acces la dispozitive personale sau la internet de mare viteză, împiedicându-le capacitatea de a participa pe deplin la activitățile de învățare online a limbilor străine.
- **Infrastructura tehnică** inadecvată din cadrul instituțiilor educaționale poate limita integrarea fără probleme a instrumentelor digitale. Sistemele învechite de management al învățării sau suportul tehnic insuficient pot împiedica buna funcționare a cursurilor online de limbă străină.
- **Formarea cadrelor didactice.** Unii profesori pot întâmpina dificultăți în dobândirea abilităților necesare pentru a utiliza eficient instrumentele digitale în instruirea limbilor, afectând calitatea metodelor lor de predare online.
- **Asigurarea calității și autenticității conținutului** online poate fi o preocupare.
- **Distragerea digitală.** Studenții pot fi susceptibili la distragerile digitale în timpul lecțiilor de limbă străină în format online. Rețelele de socializare, notificările sau alte distrageri online pot afecta concentrarea și implicarea studenților în activitățile de învățare a limbilor.

Adoptarea metodelor digitale în învățământul superior al limbilor străine prezintă un șir de oportunități, cum ar fi:



- **Interactivitate îmbunătățită:** Metodele digitale permit experiențe de învățare a limbilor străine într-un mod mai interactiv. Aplicațiile de realitate virtuală (VR) pot implica studenții în medii autentice de limbă străină, îmbunătățindu-le înțelegerea conversațională și culturală.
- **Trasee de învățare personalizate:** Platformele de învățare adaptivă oferă trasee de învățare personalizate bazate pe progresul individual al elevilor. Aplicațiile de limbă care ajustează nivelurile de dificultate în funcție de performanța elevilor oferă experiențe personalizate pentru a satisface diferite niveluri de competență.
- **Colaborare globală:** Instrumentele digitale facilitează colaborarea globală și schimbul cultural în învățământul limbilor. Platformele online care conectează studenți din diferite regiuni pentru proiecte colaborative promovează înțelegerea interculturală și competențele lingvistice.
- **Feedback în timp real:** Metodele digitale permit feedback-ul instantaneu la exercițiile de limbă. Aplicațiile de învățare a limbilor cu feedback automat privind pronunția sau gramatica permit studenților să primească corectări imediate și să se îmbunătățească în timp real.
- **Metode inovatoare de evaluare:** Instrumentele digitale de evaluare oferă modalități creative de a evalua competența lingvistică. Evaluări orale online și chestionare interactive oferă o evaluare mai cuprinzătoare a abilităților lingvistice decât examenele tradiționale scrise.

III. Concluzie

Dacă să analizăm și să facem o comparație dintre metodele tradiționale de învățare a limbilor străine și metodele digitale putem observa câteva diferențe principale:

Metodele digitale oferă acces la resurse educaționale online, cum ar fi aplicații mobile, platforme de învățare online și resurse video, care pot fi utilizate pentru a îmbunătăți învățarea limbilor străine, spre deosebire de metodele tradiționale, cum ar fi cursurile de limbă, și care oferă acces la resurse educaționale într-un mediu fizic, cum ar fi cărți, hărți și alte resurse fizice.

Referitor la criteriul interacțiune și colaborare, metodele digitale permit studenților să interacționeze și să colaboreze cu profesorii și colegii lor online, ceea ce face procesul de învățare mai flexibil și mai motivant, dar metodele tradiționale oferă interacțiune și colaborare într-un mediu fizic, cum ar fi clasele de limbă.

Metodele digitale permit studenților să studieze la propriul lor ritm și să aibă acces la conținut personalizat, ceea ce îi ajută să se concentreze pe aspectele de interes, în timp ce metodele tradiționale oferă o cursă structurată și o interacțiune cu un profesor, dar nu oferă o personalizare atât de mare.

Metodele digitale permit studenților să se implice în activități interesante și imersive, cum ar fi exerciții de conversație cu vorbitori nativi, exerciții de gramatică și exerciții de pronunție, care îi ajută să îmbunătățească abilitățile de conversație și să câștige o mai bună înțelegere a culturii spre deosebire de metodele tradiționale care oferă o experiență de învățare mai puțin dinamică.

Metodele digitale permit studenților să se alăture comunităților de învățare online, unde pot să-și partajeze resursele, să caute sfaturi și să se conecteze cu alți studenți interesați de învățarea limbilor străine, dar metodele tradiționale nu oferă această posibilitate.

Deși putem observa că metodele digitale pot oferi studenților o experiență de învățare mai flexibilă, mai motivantă și mai imersivă, ceea ce poate contribui la îmbunătățirea procesului de învățare a limbilor străine în instituțiile de învățământ superior, există totuși câteva avantaje ale metodelor tradiționale de învățare a limbilor străine față de metodele digitale:

- *Interacțiune față în față.* Metodele tradiționale, cum ar fi cursurile de limbă, oferă interacțiune față în față cu profesorii și colegii, ceea ce poate fi mai personal și mai eficient în anumite situații.
- *Concentrare mai mare.* Metodele tradiționale pot oferi o concentrare mai mare, deoarece nu există distragerea atenției de la dispozitivele digitale sau de la alte activități online.
- *Experiență mai autentică.* Metodele tradiționale pot oferi o experiență mai autentică, deoarece implică interacțiunea cu oameni reali și cu cultura limbii străine într-un mediu fizic.



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

- *Feedback imediat*. Metodele tradiționale pot oferi feedback imediat din partea profesorilor și colegilor, ceea ce poate fi mai util în anumite situații.

Bibliografie:

1. European Comision. Planul de acțiune pentru educația digitală (2021-2027). Disponibil: <https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/digital-education/action-plan>
2. Digital Competences in Language Education, Teachers' Perspectives, Employers' Expectations, and Policy Reflections, DC4LT Consortium, November 2019, Updated: March 2021
Disponibil: <https://www.dc4lt.eu/wp-content/uploads/2021/03/Digital-Competences-in-Language-Education-DC4LT2021.pdf>
3. [Perks, Ben. Die 12 besten Websites zum Englischlernen im Jahr 2023, 16 Dezember 2023.](https://preply.com/de/blog/websites-zum-englisch-lernen/)
Disponibil: <https://preply.com/de/blog/websites-zum-englisch-lernen/>
4. [Trushyna, K. Sprachzauber: Ein Dutzend Apps für meisterhaftes Englisch im Praxistest, zuletzt aktualisiert am 23.01.2024.](https://www.freiepresse.de/erfahrungen/e-learning/sprachlern-apps/englisch/)
Disponibil: <https://www.freiepresse.de/erfahrungen/e-learning/sprachlern-apps/englisch/>

CZU: 811.111

<https://orcid.org/0000-0003-4784-7260>

INDIRECT STRATEGIES AND FOLLOW-UPS IN THE POLITICAL DRAMA

Petrea Galina

MH, asistent universitar
Chișinău, CFG, ULIM

e-mail: gpetrea@ulim.md

orcid id: 0000-0003-4784-7260

Abstract. The present case study is intended to research the indirect strategies in ternary exchanges of more extended speech events within a context model. This is a process-oriented qualitative study, focused on the semantic interpretation and pragmatic deconstruction of implied meanings. The concepts “*speech event*”, “*context model*” are drawn from the cognitive linguistics and experimental pragmatics, while the concept of “*rapport management*” is a recent development in sociopragmatics from the face management theory.

The methodological procedure consists in defining the concepts and applying them in the analysis of the selected case study, thus informing the analysis and deriving more lucid deductions. The speech events under scrutiny are highly competitive, bordering to conflictive. This being the main theme, several sub-themes derive from this one: the modest place and presence attributed to women in the British Parliament. All the means and instruments for exerting influence, force and pressure are used extensively, proceeding from discussions, negotiations, compromises, consensus, a “*rainbow coalition*” and then the coercive instruments: intimidation, bribery, deception, even physical beatings, blackmail in relation to the opposition party. The loyal service to the highest mission but also the dedicated commitment to the modest interests of the constituents are brought into the discourse eventually as a strongest argument.

Keywords: speech act, speech events, context models, follow-up, process-oriented, ternary exchange, rapport management, ratiocinative question.

The present article pursues the objective of undertaking a semantic and pragmatic analysis of indirectness, the indirect strategies decoded and observed how and what they trigger in the follow-up reaction in a dialogical speech in drama. We are thus first interested in the question as an illocutionary speech act within a more extended framework of a speech event. I am decoding the questions proceeding from their purely logical form semantic-syntactic type, but then I look at the pragmatic

significance and meanings of the question in the context of the exchange in point. In this research I move further than the politeness theory and the face-threatening acts FTA by Brown and Levinson [1, p. 62]. I resort to Spencer-Oatey's model [5, p.13] distinguishing between *face management* within framework of the more general concept of *rapport management* that informed my analysis.

The illustrative-factual corpus of the case study is selected from the postmodernist political drama "This House", by the exceptional British playwright James Graham, written and staged in 2012. This play brings into discussion the eternal dilemma in politics: the moral-ethical principle or the mercantilism and tough-rough play in a hung parliament circumstance, without a ruling majority. Not to mention that the governing majority has a narrow margin of exactly +4, which brings them on a very slim leg to governing, and forces them to engage in a very intense struggle for maintenance in power. The play is structured into a Prologue and two acts each by 5 scenes. The stage is set in London Westminster Chamber of the Commons, with the green-leather upholstered seats. There are 14 male characters and two female protagonists. The action is set in 1974, drawing from real events and protagonists.

The approach to directness and indirectness builds on two classic pillars of pragmatics: the speech act theory of Searle (deriving from Austin); the Cooperative Principle (CP) and theory of implicature of Grice, according to Geoffrey Leech [4, p. 55]. Which means that the first object we are focusing on is the speech acts, according to Austin's "speech act" nomenclature. "Speech" implies the process in which a state of affairs, an *act*, is generated by a performance. Austin probably spoke of "speech act" rather than just "speech" because the latter term implies process, as Leech emphasizes [4, p. 42].

Follow-ups are conceptualized as communicative acts (or dialogue acts), in and through which a prior communicative act is accepted, challenged, or otherwise negotiated by third parties [2, p. 4]. For this reason, the communicative act of follow-up, which is a process-oriented concept par excellence, is expected to shed new light on the process-oriented nature of the discourse (the verbal context). In a narrow sense, follow-up move can be defined as the third part of a ternary exchange. With a follow-up move, a speaker A, who initiates an exchange, reacts to the response(s) of B.



Figure 1. The ternary exchange with the follow-up. [Elaborated by the author, based on sources]

Some researchers consider that any exchange is intrinsically ternary in the sense that A has to ratify (or not) the reaction of B in order to build a complete exchange. Follow-ups are understood as instances of dialogic communicative action, contributing to thematic progression and negotiation of meaning between the dialogue participants. Typically, in the "conversational analysis" they are considered the third move in the three-part "initiation-response-follow-up" sequences.

Ex. Clockmaker: *It's a clock, Mr Cocks. They break. What's it matter?*

Cocks: *What's it ... ?! Ha ha, yes, no you're right, not important, eh, it's not a, a, symbol of anything, doesn't mean anything, only carried on ticking through all the bloody, all the great wars, the biggest crises, any time our backs were against the wall, oh yeah. And you're telling me now for no reason it's just stopped?*

Clockmaker: *It'll just take time, Mr Cocks.*

Cocks: *Ha. Right. Yes. (Looking at the face.) The one thing we no longer have* [3, p.85].

There is a symbolic element present in the play – the Westminster clock which has a historic emblematic significance for England and the British Parliament, which oddly enough had stopped unexplainably. The clock symbolizes the round o'clock commitment of the MPs and dedication to their responsible mission. However, in this particular instance the clock that stopped indicates a great political crisis. The clockmaker, a serviceman responsible for the uninterrupted well-functioning of the clock and eventually repairing it, has a technical approach of an engineer, like that is a mechanism that can break. His question is rather dismissing the importance, like a claim that it does not matter

much. This triggered a tirade on the part of Cocks, a Labour MP, that is stylistically presented as a banter – meaning the opposite of what he said in a revolting manner here, an ascending enumeration of events emphasizing how important it is for the morale of the ruling party. The answer is again one of an unimpressed, uninterested serviceman. The “*face*” is not the interlocutor’s face but the **face of the clock**, which is associated with the dignity of the all-time political system, and the follow-up relates to the idle answer emphasizing exactly that, time, they did not have to waste.

Teun Van Dijk points out that “*contexts – defined as the relevant properties of social situations – do not influence discourse at all*” [6, p. 5]. There is no direct relationship between aspects of the social situation and discourse. This is a widespread determinist fallacy, also prevalent in sociolinguistics when it assumes that gender, race, age or status influence the way we speak. There is no such direct influence, simply because social properties of the situation are not directly involved in the cognitive processes of discourse production and understanding. Only cognitive phenomena can directly influence cognitive processes. Whatever the social influence of the “*context*” there are always (also) personal differences: each discourse is always unique.

“*A context is what is defined to be relevant in the social situation by the participants themselves.*” [6, p. 5]. Once such dimensions of the social situation become part of the context as defined they may influence the way people act, speak or understand. A model is a subjective representation of an episode. The crucial function of **context models** is to produce discourse in such a way that it is optimally appropriate in the social situation. This also means that this theory of context provides the basis for an empirical pragmatics of discourse, accounting for the way discourse adapts its structures to communicative situations. **Context models**, like other mental models, consist of a relatively small number of relevant schematic categories, such as: Spatio - Temporal Setting; The Ongoing Social Activity; Participants in different roles and mutual relationships; The goals, intentions and the knowledge of the participants [6, p. 7].

Spencer-Oatey’s **face management model** distinguishes the more general concept of **rapport management** [5, p. 14]. The four components all represent desirables for the individual within the framework of rapport management:

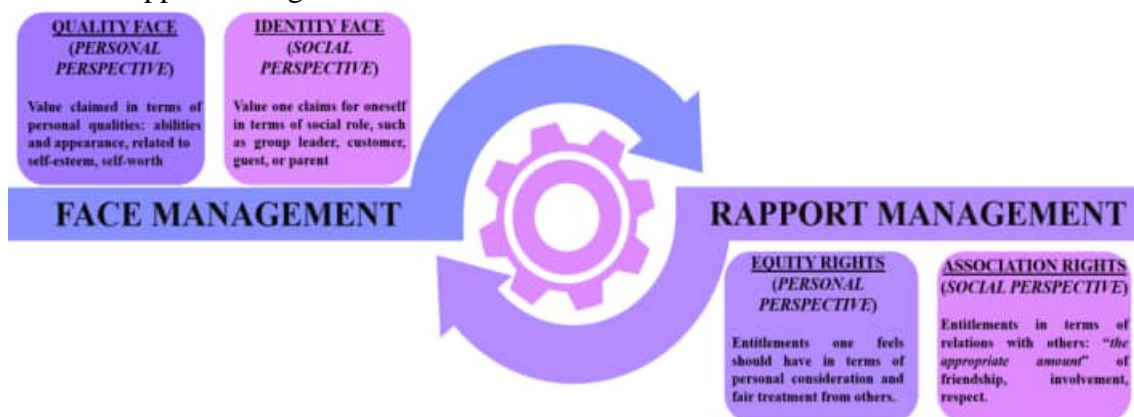


Figure 2. Rapport management theory, based on 5, p.13-14 [Elaborated by the author]

The two main parties of the political spectrum are engaged in a continuous full of determination fight against one another, not loosing their opponents not even for a moment from their radar. The profile of the parties by definition places them in antagonistic relationships, the Labour party members call their opponents “*aristo-twats*” those being snobbish upper middle-class representatives, competent and sophisticated. While the Tory MPs felt superior they were expressing their disdain towards Labour Whips whom they called “*foul-mouthed, brutish, trade unionist thugs*” [3, p. 33]. However, both parties representatives had an irritation against the Scottish and Irish Nats (Nationalists), as well as other radicalized extreme-right or left representatives of the political spectrum. However, both competing parties tried to enlist the support of the “*odds and sods*” if not voting with them on different bills and matters, at least to abstain:



Ex. Harrison: *Abstaining we can handle, just don't walk through the lobby against us.*

Belfast North: *So, le – let me get this straight. You want us to do nothing, as soon as possible? (Thinks ...)* *Alright, done.* [3, p. 41]

Harrison is the Labour Whip and in this example is shown negotiating the forms of collaboration with the Irish representatives. This is a commissive speech act according to Austin's taxonomy, as he asks for a promise to commit in not going against them in votes. The question is ratiocinative, like asking for a clarification, the representative is thinking by formulating the question and comes himself to a satisfactory answer. The author intends this scene to be sarcastic and actually lets us understand the general attitude towards those minorities. They do have the associative rights and are invited to make use of them, however, evidently there is no way of offering them equity rights. They are expected to abstain in the best scenario, from voting, so they are not welcome to contribute, but to just not go against them and not interfere with their initiatives. And here is another example :

Ex. Merioneth: *No Bob or Walter today? The big guns aiming at the big targets, then, are they?*

Cocks: *The ... ? No, I, I wanted, we wanted the Welsh voices to be heard, see.*

Merioneth: *Like a couple of mice, singing in the cats' choir?* [3, p. 44]

The Welsh representative is being courted into collaboration by not the leaders of the Labour party. The first question asked is a real question, requiring information about why didn't the Whip or Deputy Whip approach. The second question grammatically is a disjunctive one, stylistically – rhetorical. semantically speaking it is ratiocinative, as the speaker makes himself his conclusion, it is also hypothetical, but irreverent. The military metaphor: *big guns aiming at the big targets*, refers to the party leaders being engaged in negotiating with more important groups of the Parliament, than them – limitrophe minorities. Cocks, the Labour representative responds with a confronting elliptical question. From the context of the conversation we understand that he disagrees with the deriding formulation of “*big guns*” contrasting them with them the small and non-numerous – thus unimportant. Cocks eludes that qualification, maybe implying that they do not feel like very big or very destructively efficient. And he formulated the request using a trite metaphor “*Welsh voices*” meaning votes. However, in the follow-up the Welsh representative elaborates on the extended metaphor of “*voice*” with the meaning of right, entitlement to express through the vote, by resorting to an allegory of them being the mice singing in the Labour – the governing party's choir, to emphasize the disproportion of power and importance. He follows-up with another confrontative question, unanswerable, provocative emphasizing the insignificant role attributed to them.

Ex. Taylor: *If the Tories call a Vote of No Confidence, would you support it?*

Peebles: *Well. We don't currently not have confidence in you.*

Taylor: *Spoken like a true politician.*

Peebles: *How would you know, you've barely been one for a day? Can I give you a bit of advice? The observations of a third party in a two-party system? A Conservative government always eventually falls because they believe themselves entitled to power. And Labour governments always fall ... because they don't. Just a thought* [3, p. 46].

The initiation by Ann Taylor Labour MP, is a real direct question eliciting an honest answer regarding the Liberal plans in relation to the governance, whether they would support the Labour or let them down, thus triggering another election. This question is a commissive speech act as the speaker is persistent and asking the strategic question to push them to commit to decide in their benefit. The response is elusive, quite indirect but satisfactory. They would not wish to give a reassuring promise that they would support Labour but they altogether do not declare that they would vote with the opposition, which is enough for the moment. Taylor remarks the ambiguity and possible ambivalence, calling this manner “*like a true politician*”. Peebles responds with a confronting question that he supposes she had been in the capacity of a politician and MP for a very short period of time, she was indeed newly elected, she was on her first mandate. This question could be considered as socratic, as through Peebles brings an argument. He follows with a real question offer of information. The next question is reinforcing and clarifying the previous one. The opinion of a Liberal in a two-party system is quite pessimistic, he thinks that the Labour government would fall anyway, because they are not



very assertive. From his own experience as an MP and his observations, the Tory party indeed are arrogant and entitled, while the Labour party lack the needed confidence and resolution.

If we define a question, as Searle does, as a speech act with such felicity conditions Searle, makes the following distinctions between them:

- ❑ Real Questions: where the subject requires some information to fill in a gap.
- ❑ Ratiocinative Questions : (based on deductive logical reasoning, a step-by-step process to deconstructing the truth)
- ❑ Socratic Questions : (Clarification ; Challenging assumptions ; using evidence in arguments ; Exploring alternative perspectives ; Considering the consequence, questioning the question)
- ❑ Cross-examination questions [4, p. 60].

Construed, questions, are propositions with an information gap. However, there are many responses to questions (evasive, noncommittal, indirect, uncooperative) that do not follow this pattern.

Ex. Paddington South: *Is it true, he's calling it today?*

Weatherill: *I understand your concern –*

Rochester and Chatham: *Concern?*

Weatherill: *– and rest assured, both of you, when there's news, if there's news, it will be announced through the usual channels* [3, p. 15].

This example is selected from the prologue of “*This House*”, the day when the events have evolved extremely quickly and unexpectedly behind the curtain, but from the general noise and agitation it was clear that they moved towards a snap election. The dialogue takes place between three Conservative (Tory) Party members: Deputy Whip Weatherill, a refined and rich businessman with his residence in London and his party comrades who, as we can see, are sort of anonymous, not even having a name or profile, just representatives from the Northern constituencies, named after the respective regional centers. The question is a real one, intended to fill in, elucidate the missing information, as there is a chaos in the air, but nothing concrete was known yet, nor announced. The two party buddies were discussing in small groups, addressing the question, being entitled to being given more information due to the association rights, to the person hierarchically above them, in charge to mediate, and find out the information first. The **initiation (I)** of the communication question has a **reaction (R)** an evasive, non-cooperative diverting response. Although the Tory Deputy Whip is polite, and gives a seemingly caring answer, it feels cold and distant. The other MP from the most distant, the marginal constituency of England literally, but technically too, as that constituency was on the point of being merged with another one, picked up from the freezing response the key word, which preoccupied them – concern – to readdress it as a question. Readdressed as a question the word expressed their psychological state, and asked whether they should be so – concerned. In the **follow-up** statement, however, the two concerned candidates were not informed, nor reassured. They received another portion of diverted cold, evasive bureaucratic answer. The detached tone of the follow-up reaction could be decoded as specific also for the person with legitimate power and entitled by his role, and also explained by the social distance.

The play brings a sarcastic criticism of the “*Whip*” system, a term taken from the aristocratic hunting traditions of the British), something very specific to the UK parliamentary system, and which in particular, is very present and active in such a critical, stressful situation, always on the verge (of impeachment, vote of no confidence, if they don't pass, adopt laws), as in the described case of a hung Parliament governed by a lack of majority for the ruling party. All the means and instruments for exerting influence, force and pressure are used extensively, starting with discussions, negotiations, compromises, consensus and then moving on to coercive instruments: intimidation, bribery, deception, even physical beatings, blackmail in relation to the opposition party, but also, in particular, to minority parties, independent MPs and the electorate.

Ex. Harrison: *Jack. I see you're off to inspect the troops. (At his large notebook.) My oh my, look at this, that's a new one, what is it, leather? Bit big, though.*

Weatherill: *Oh, do you think? I rather like it, substantial, plus the lines are not too thick.*

Harrison: *(taking a small notebook from back pocket) Here, look, see? Small and simple.*



Weatherill: (*taking his, flicking*) *Hmm, yes, "old reliable". Well, not without its charms, easily accessible I suppose, but where's that sense of authority, Walter? The weight of information* [3, p.21].

In the above example we are presented with a conversation between the two Deputy Whips of the biparty political system. Harrison – the Deputy Whip of the Labour Party, initiates the dialogue. He uses a military phrase *to inspect the troops*, for an association with a real mood and type of hierarchical organization and management of the group in subordination. He makes a reference to the new leather notebook of an impressive quality. However, this is not a real question requiring some information that was not known, that is just a remark, an observation. The *notebooks* symbolize here the practices of collecting all types of facts, personal information about the opposition deputies, or the non-affiliated deputies (compromat) so as to use that later to put pressure on them, sort of blackmail them to conform, and coerce to vote with them for non-popular issues, or laws in which they were not interested. Weatherill, the Tory Deputy Whip responds with a diffusing counter question, referring to some non-important details of the notebook, rather than addressing the real function for which it would be used. Harrison showcases his own notebook, which is smaller and more practical to carry around in the pocket, so always at hand and ready. In *the follow-up* Weatherill already refers to the method of taking notes by hand, and obviously that being not merely a random or systematic psychological observation of behavior, reactions to events and provocations – but to the collection of compromising information that would be used as a destructive weapon. Weatherill snobbish by nature, always had a tendency to instruct Tory MPs, his subordinates, to educate, civilize themselves from all points of view. In this case, he was not educating his political opponent, he was deriding him with the question-challenge. The “*weight of information*” he alludes to, is the real facts and really important events in the lives of MPs rather than picking shameful incidents, or eventually, information about their moral failures. Although the exchange at first glance seems polite and genteel, it is not really so, decoding the pragmatic implications of the questions-provocations and responses follow-ups in combination with the behavioral reactions we perceive a threatening warning about an intention of mutual spying and collection of compromising facts, rather than a jovial amicable or collaborative interaction.

The communication with the opposition is compared to a ping-pong match: competitive and conflicting speech events. The Tory Whip Atkins characterizes that intense competition: “*like a game of ping pong, we win by one, they win by one, lose by two, we lose by two, nothing that rocks the boat enough to call for No Confidence*” [3, p. 89]. That is also like a game of snake and ladders, reshuffles a box step in a cha-cha-cha dance when one faction steps forward, the other - does one step behind, but immediately they mobilize and move forward with initiatives, when the situation becomes very intense, the interaction with all the other factions is associated with a tag of war. All actions of negotiation, of seeking compromise and consensus on state matters and voting laws are rightly associated with hunting good will, where the Whips gather their faction’s MPs, announce their agenda in advance, the days when some votes will take place, making sure that they will be present, if not - they resort to a process of “*pairing*” - an unofficial agreement with the opposition to take the equivalent number of MPs out of the voting process, for those MPs from the ruling faction who are missing for different motivated reasons.

Besides the main theme of the constant, counter-productive annihilatory rivalry between the two political parties in the Parliament, there is another theme touched upon in the play and namely the presence of very few women in the House of Commons, denoting a certain attitude towards them in modern times in the British Parliament.

Ex. Harrison: *Looking for your office, love? 'Tis a bit of a maze, here / let's see if –*

Mellish: *No, she's not looking for it, she's found it. This is Ann Taylor, new Member for Bolton. She'll be joining our team. And I know everyone'll make her feel very welcome?*

Harrison: *... Uh yeah, course. Here, Ann, take a seat –*

Mellish: *She's a woman, Walter, not an invalid.* [3, p. 26]

This conversation takes place after the snap elections in the room where the Labour Party was having a meeting. Harrison, the Deputy Whip initiates with a brutal question in a broken low-colloquial



English, which he used to communicate with his party mates denoting familiarity or maybe negligence. Addressing to a newly come woman-deputy that style could have seemed offensive. Mellish who was the Labour Whip took charge and responded for her to his question and introduced her to the group with a question-invitation to make her feel comfortable and welcome. Harrison made a gesture of offering her a seat which could be interpreted ambivalently, either as a sincere pressure to please and seem respectful and helpful, to repair the initial impoliteness, or yet another rough masculine play with *double entendre*. Whichever intention was predominant in Harrison's attempt to flirt with the woman, was destroyed flat with Mellish's retort that "*she is not an invalid*". Like courtesy was completely missing from the register of behaviours of these brutish men, who happened to be in the top forum of the country, deciding the affairs of the nation. They thought of women as so inferior to men, almost like the equivalent of invalids. The woman MP does not say anything at all being caught in a scene of rough men who were her party mates, she did not claim her equity rights, nor her association rights for a start. However she becomes very dynamic and active in the activity of the party gradually.

Another incident described very eloquently in presenting the general attitude towards women. The MP from a Eastern province of England was caught breastfeeding her newly-born child in women's restroom, to which other women objected and reported the act like a reprehensible transgression.

Ex. Serjeant: *I will have to report this to the Commons Services Committee.*

Welwyn and Hatfield: *So bloody well report me, do it. I mean it, Michael. Walter. I need to attend to my baby, so am I staying and doing my job, or am I going home?* [3, p. 91].

The first part of the response of the woman caught in the improper to the place and time act, was addressed indignantly to the Sergeant in protest. Then she followed-up addressing the two party leaders the Whip and the Deputy Whip to help her, to intervene with a decision on her behalf. She asks an alternative question or semantically that is a divergent one, while pragmatically that is a clarification and provocative question pressing them to make a decision or simply take her side, defend her against possible consequences of her being there with her newly-born child.

These two situations make us deduce that in the given context model within the pragmatic situation characterized as highly competitive or even hostile conflictive, women could not adapt very well. Men used rough language occasionally, they were constantly present, enrolled in activities and duties, they could have a vote after 10 at night, they could sleep rough in the House of Commons, they used the technique of filibustering to exhaust the patience and force of the opponent, so as not to vote on an expected bill. While women were perceived as weak, dependent on their households, hm, occasionally giving birth and having the need to attend to their babies rather than be passionately supporting the cause of their party.

Ex. Weatherill: *All comes down to the odds and sods then, right? Tug of war. I mean, I know traditionally we're more averse to "deals" than Labour, but given the state of affairs* [3, p. 33].

After the snap election "*after the big heave-ho, the old switcheroo*" as the Labour representative jocularly referred to the election process, the Tory Party lost the elections, so went in opposition, while the Labour Party won by a very slim margin of + 4. So that both sides needed to fight for the support of the "*the odds and sods*" in the two-party political system: Liberals, the Scottish and Irish minorities. The Tory Party representative – the Deputy Whip expressed exactly their strategy during the mandate: "*Tug of war*" they were starting a real war against the very fragile counterparts in charge of governing, an aggressive strategy with the means of, first of all trying to win over the support of the odds and sods. Weatherill's question is ratiocinative, he addresses it to the other members of the party leaders to obtain their approval, confirmation of a deduction derived from facts, rather than to ask them which could be the solution. Trying to enlist the support of the odds and sods was a little bit below their snobbish attitude but they needed to resort to that as well, to detract the activity of the main opponents. Both parties engage in a case by case struggle for forming a costly "*rainbow coalition*".



In the meanwhile the first vote on a bill in the new configuration after the elections was set on a day when the Scottish MPs would not be available because their school vacation started sooner and so the governing parties counted on them having left. The Scottish and Irish MPs not always were willing to cooperate. They started to insist *on delivering* on their electorate demand of granting them devolution. The Labour Party placed on the Parliament agenda the problem of “Aye” or “nay” for devolution, however it was not voted with a majority, that is why further on there was nothing consistent to offer them as a persuasion maneuver. Moreover, the pairing system was abandoned for a while because of a conflict, that is why it was becoming increasingly difficult for the Labour to maintain themselves in power. The Tories resorted to other sophisticated tactics like filibustering – a deliberate attempt to hold long speeches before a vote, of waiting time and useless effort on procedures so as to exhaust the MPs who were coming to vote.

We could conclude that the majority of the questions in the ternary configuration are ratiocinative, meaning they are hypothesis externalized, derived from the facts and discussed in a work environment by the party members. The follow-up as a rule places some emphasis, or is an attitude expressed in an elaborated form stylistically. The speech events are part of a process within the framework of the Parliamentary (political) discourse (context model). Indirectness is a tool used to enable the communication with the members of the same party to maintain self-worth, but also, particularly in the communication with the Others – the opposition, the allies, the electorate for efficient rapport management.

Bibliography:

1. Brown Penelope, Levinson Stephen. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
2. Follow-Ups across Discourse Domains: a cross-cultural exploration of their forms and functions. Ed. Fetzer A. Würzburg: 2012.
3. Graham James. This House. London: Bloomsbury Publishing, 2013.
4. Leech Geoffrey. Pragmatics of Politeness. Oxford: Oxford University Press, 2014.
5. Spencer-Oatey Helen. Face, Im/Politeness and Rapport. In: Culturally Speaking Culture Communication and Politeness Theory. London: Continuum, 2008, pp. 11-48.
6. Van Dijk Teun. Society and Discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

UDC 373.5:811.111

<https://orcid.org/0000-0001-8035-1473>

TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY BY SONGS AND POETIC MATERIAL

Popushoi Maria

Master of Educational Sciences

Sport Lyceum, Comrat, RM

e-mail: popushoimariatimofei@gmail.com

Tatiana Sandu

PhD, Associate Professor

Comrat State University, RM

e-mail: s.sandu9@gmail.com

orcid id: 0000-0001-8035-1473

Abstract. This article says about the effectiveness of using English songs to enhance English vocabulary learning, grammatical skills and pronunciation. In fact, its focus is on level (A2-B1) language learners. Songs play a significant role in motivating students to learn English. It is devoted to the consideration of an authentic song as a means of the genesis of pronunciation, grammatical and



lexical skills through song and poetic material in an English lesson. The object of the research is the process of improving the lexical skills of senior students. The subject of the thesis is authentic song material in English lessons, aimed at improving lexical skills. In this article is mentioned, how songs and poetry can be effective in aiding students to learn lexical patterns that will be stored in their minds and can be naturally remembered during oral communication. In other words, songs can contribute to the development of automaticity – the ability to use language naturally and without conscious effort. The aim of the study is to provide a theoretical justification and practical development of a set of exercises to improve the lexical skills of senior students based on song material in English.

The methodological basis of the practical part was the works of Bolitho et al., Hallam, S., Howle, M. J., Medina, S. L., Martin, M.

Language as an important tool for the media uses it mainly to influence attitudes and beliefs in our everyday life. This article provides some insight into the role of the teacher in developing effective learning environment. When a teacher pays attention to students' learning needs, they can communicate well with them and have a positive classroom atmosphere. Furthermore, students know from their teachers what it means that a teacher is a role model for their students and their character.

Creating an effective learning environment with the help of songs demonstrates the professionalism and ability of teachers to maintain effectiveness a learning environment that helps them improve the performance of their students. As a result, an effective learning environment is characterized by various strategies that need to be available in any class.

The most obvious connection between language and songs is that songs can help us memorize the words. It has been convincingly proven that words are remembered better when they are learned as a song, and not as a speech – in special conditions. Rhythm is obviously part of the most obvious connection between language and song is that they can help us memorize the words. It has been convincingly proven that words are remembered better when they are learned as a song, and not as a speech – in special conditions.

Medina, S. L. [6, p.87] suggests that both songs and language helped people form social groups, and perhaps music was the first. We everyone who understands the extraordinary power of the song, not only causes tenderness, but also binds us in a flock.

Language and song then could develop together, and not completely independently. More the evidence for this comes from recent neurological studies. I mention it now because it also suggests that both music, text, and language helped people unite into social groups.

Songs can be used with benefit by almost all language learners. However, the choice of genres of music obviously depends on many factors, including age, language level, cultural background and musical interests of the student, as well as general learning context.

Language acquisition has a deep musical connection in the sense that it can be not only developed but also maintained each other. This research indicates a productive interdependence when the song is used in class with a lot of thinking and preparation. Context of melodic recognition, contour processing, timbre distinction, rhythm, tonality, prediction and vision, tone and symbol perception. The obvious consequence now lies with the language teacher and the linguistic a researcher looking for methodologies that can be put into practice in the classroom, and make language learning more efficient.

Traditional language teaching methods need to be tested and music added to further improve the learning experience. The result will be fluency integrated learning methods for teaching and learning together with motivated learners, improved vocabulary development, use of contextual vocabulary and communicative trust, and shown in the given example. Positive impact on four key areas language learning: listening, reading, writing and speaking. Over the past twenty years, scientists have made astonishing advances in the theory of language learning.

Language Level learning:

1. Phonology: consists of symbols describing the language's sounds.
2. Morphology: meaning and grammatical role are described by word form.



3. Syntax: word order is sentence shaping.
4. Semantics: language creates meaning and comprehension.

If a song can also be considered as a language, then a comparison can be made between the learning processes associated with learning a language and learning a song. Other research also confirms that the song is a type of language that uses tones, pitch, timbre, and rhythm as a universal language. Both language and song are forms of communication, auditory and oral.

Caroline Palmer and Michael Kelly's [1, p. 45] suggest that song strengthens one's vocabulary and teaches articulation and pronunciation. They pointed out that song plays a crucial role as a second language in teaching English, emphasizing that learners should have well-developed listening abilities in order to learn, understand and experience song and language. Developing communication skills helps learners to master basic language skills such as reading, writing, listening and communicating. Caroline Palmer and Michael Kelly's [1, p. 67] add that music can be used to enable learners to listen in a mentally active and critical manner, adding that when learning the language of music, as in learning any language, learners must listen to the language and its sound patterns before they can understand. It is clear that listening is necessary.

Language learning through texts in the target language can inspire learners to identify who they are through their own culture and therefore the song they love. Students further introduce foreign languages and cultures through song as a learning tool, which makes learning the interactions are even more integrated than it seems. The acquisition of languages is translated into acquisition of culture and communication. Mora claims that songs and language can also be used as a distance language in teaching English.

Song incorporates word and phrase repetition and this repetition helps the brain to recall learned information. Schoepp K. [10, p. 113] found that repetition worked through a song: The musicality of speech doesn't only have an impact on speech. The pronunciation skills of the students of the EFL but also on their skills the entire process of language acquisition. "This ensures that, in addition to attending the class, completing the tasks and speaking out loud, the song allows rehearsal the language that has been learned. Schunk 's [11, p. 123] findings support this conclusion: learners who have learned and Intervention text sung had a substantially higher vocabulary increase over learners who had just heard it spoken. They averaged 6.5 words learned, over 2.5 words in the text community.

Similarly, Martin [7, p. 69] points out that songs and rhymes are crucial aspects of primary language programs. In sight of this, teachers must do their best to form their students happy, positive and fulfilled. As a result, they have to form sure that song and activities that are fun yet also suit the curriculum and therefore the theme of their lessons are chosen.

Children learn more by encountering real life situations, the very fact that children want to try stuff they need outside of the classroom reinforces this argument. Teachers should remember that some children enjoy meaningful participation and physical activity, while others do not want physical interaction. Whether the songs really motivate and evoke emotions is something that really needs to be taken into account.

This becomes evident from the fact that learners should be emotionally involved in a learning environment that is full of playful, enjoyable and interesting activities that facilitate learning. Songs are valuable teaching aids that uplift and keep students motivated, especially when they are catchy and supported by colorful visuals, realities and movement.

These supplements add additional sensory and visual inputs that successfully enhance learning. Songs, poems and rhymes play a decisive role in the early development of speech. They are a one-stop resource that allows teachers to use and adapt them in a variety of ways to meet the needs of their students.

Students can easily learn and reproduce the language of the songs. They function as an excellent memory tool. Word repetition, language structure and rhythm reinforce learning and easy to remember. To form this memorable experience, it is important to focus on songs that children find enjoyable and not boring, and don't make kids feel like they're being forced to focus on songs they don't like it. Songs and rhymes are important for various purposes in the lessons with young students.



First, children's favorite language games involve repeating words and phrases. They also improve listening comprehension, pronunciation, intonation and emphasize naturally and teach vocabulary and song language structures. Songs help students gain faith by encouraging them to cling no matter how good is their English.

For a spread of purposes, songs and rhymes are important within the classroom of young learners. First of all, children's favorite language games include repetitive words and phrases. They also improve listening comprehension, teach pronunciation, intonation and stress during a natural way, and teach vocabulary and song language structures.

They also develop a community dynamic and eventually, when they like a song, they usually sing it on their own, outside of class. Increasing children's fluency and writing songs with rhymes help learners consider correct pronunciation. Those students who listen to songs regularly at an early age improve their vocabulary and develop confidence in the language they are learning. For various purposes, songs and rhymes are important in the lessons of younger students. First of all, children's favorite language games include repetitive words and phrases. They also improve listening comprehension, teach pronunciation, intonation and stress during a natural way, and teach vocabulary and song language structures. Moreover, songs help children create faith by encouraging them to hitch regardless of how good their English is.

All that has been said so far can be expanded with list of the most impressive aspects of the use of songs with young learners.

Listening comprehension is best taught through songs because:

- Songs represent the strong feature of modern primary language programs.
- Songs are great tool for language learning at an early age.
- Songs are regarded as an excellent memory tool.
- Songs provide a variety of comprehensible input.
- Songs create a safe and natural classroom ethos.
- Songs are extremely repetitive and result in language fluency.
- Songs abound in cultural content.

The benefits of songs and argues that songs help speech development in young children and the impact of short-term and long-term memory. Songs are short, self-contained lyrics and recordings containing simple, repetitive, and colloquial. Due to their joyful nature, they provide variety, fun and help relaxation and group dynamics. Thus, it can be concluded that, listening to songs in English lessons for children can be useful in many areas.

Being repetitive does not mean that songs are dull, but instead they offer learners opportunity to drill and acquire the language in a fun way. Furthermore, songs assist learners in developing their vocabulary and provide meaningful contexts for teaching vocabulary because they deal with relevant topics and include forms and functions that can reinforce common themes and structures that are being covered in the language program. In addition, songs are a great opportunity to teach a foreign language culture. This cultural element can be found in, for example, children's songs, counting songs, and grammar songs.

They can help develop students' reading, writing, listening, and speaking abilities, and provide opportunities to learn pronunciation, rhythm, grammar, and vocabulary [5, p.45]. In particular, the role of songs in learning vocabulary has been widely discussed. Vocabularies are mostly learned explicitly, but they also need to be learned casually, without direct attention to them and other task.

Many researchers found positive results in terms of the effectiveness of music as a vehicle for language acquisition [7, p. 67].

These great artists remind us that music and songs can play an important role in the emotional well-being of people. Music and songs also have implications for education in general and second language learning in particular, as in order to achieve academic objectives, the emotional well-being and motivation of the student are crucial [2, p. 49]. Throughout history, music and songs made



different kinds of work easier and more enjoyable. For example, rowing songs, marching songs, and harvest songs helped people enjoy their work.

Howle [3, p. 135] pointed to the importance of lullabies, indicating that they are more than simple nursery songs, which only serve the setting of musical patterns to words the child hears but does not yet comprehend. According to Howle, the language-music structure of nurseries provided an early pattern of listening skills and language facility since the rhythm made the words memorable as the child learned the prosody (patterns of stress and intonation) of the language. Another study by Salcedo [12, p. 117] indicated that the use of songs in the foreign language classroom helps memory of text. The above findings are linked to the purpose of this study, which is to determine the effect of using authentic songs as instructional tools in vocabulary development in the second language classroom.

Second language teachers around the world welcome the use of songs in their language teaching and there is evidence of shared learning on such usage on online sites where many language teachers share their experiences and relevant lesson. This research may add to what many language teachers consider common practice by offering empirical research on the subject of examining whether the instructional use of authentic songs previously used simply for entertainment, will affect vocabulary learning and retention.

Authentic songs, as viewed in the light of this study and as defined in the key concepts section are songs which are composed and written for the music industry aiming to be liked and enjoyed by the public. These songs can be written by musicians or lyricists but do not have as an aim any educational or instructional purposes. Unlike instructional songs which are written with the purpose of being included in a language textbook or a site used by learners of a new language, authentic songs are written with the goal of becoming hits in the music industry and with the goal of communicating with people and entertaining the public. Authentic songs can belong in any musical genre, can be enjoyed by anyone who is interested in music and are easily available on the internet, the radio, public media, and online music stores.

Having to choose one song for learning purposes from a variety of songs not easily available. That is why researchers, language teachers or educators in general who are interested in using authentic songs for educational purposes should be aware of their learning goals as their goals will allow them to impose certain criteria on their selection.

To ensure effective learning outcomes, pedagogical techniques must effectively introduce and reinforce new material, while arousing the interest of students and increasing their motivation for learning. From a reasonable point of view, it is also important that new educational methods can be used, with the exception of an exceptional amount of higher education or teacher-level education.

It is often difficult to decide whether a new approach or action will work without trying it honestly in class. As far as music is concerned, there is evidence from a number of sources that the use of songs as pedagogical material can be very effective. For example, educators, researchers, and theorists argue that music and songs in modern language classes can additionally provide high-quality emotional and learning enhancements for college students at different times and levels of language proficiency [14, p. 227].

Research in psychology and neuroscience has also shown that musical presentation techniques can promote language learning. For example, song has been shown to promote verbal familiarity with one's native language [9, p. 126].

Language teaching can be defined as the activities which are intended to bring about language learning [13, p. 21]. To stimulate students by songs they should be used in a number of ways according to our aims and needs. They can be of some help introducing the new topic, practicing grammar structures or revising tenses, teaching and mastering new vocabulary together with rhythm, stress and pronunciation practice. Another thing that songs can be used for might be connected with fostering discussions, broadening the awareness of different cultures and knowledge about the world. On the whole, one of the greatest advantages of using songs in the classroom is that they change the



class routine, provide variety as they are enjoyable and relaxing thus creating student-oriented environment.

“Many of us were surprised to see how quickly students learn songs. It is also common to forget almost everything we have learned in another language, with the exception of a few songs that we have learned. For various reasons, songs remain in our memory, become part of us and are easy to use in the classroom.” [14, p. 87].

The above idea proves the importance of using songs in the classroom, although many consider them unimportant, ineffective and unsuccessful. “The Phenomenon of a Song Stuck in My Head” also reinforces the idea that songs influence our short and long-term memory.

On the other hand, it is worth noting that the word “listening” is intimidating for some students. The feeling of fear may be due to the fact that students pay attention to each individual word, concentrating on the meaning of individual words, and not on understanding the idea and understanding the meaning of phrases. This is because they are used to listening to their teachers speak slowly and clearly, which gives them the opportunity to focus on the idea of individual words.

The learning habit mentioned above makes them very restless and fussy before or during an audition. A learning process that causes negative feelings can be a direct path to demotivation. Teachers must ensure that the learning process is based on motivation and encouragement, so that there are no demotivating factors blocking the path to enthusiasm, engagement, trust, self-respect, enjoyment and enjoyment that learning can provide. While many students find listening to be one of the most challenging tasks, teachers need to come up with more creative ways, to make it as interesting, and enjoyable as possible.

Motivation is a vital element of affective learning. William [14, p. 129] have defined motivation as “a state of cognitive and emotional arousal that leads to a conscious decision to act and that initiates a period of sustained intellectual and/or physical effort to achieve a previously established goal.” Creating a positive atmosphere through motivational activities can be a huge step towards success, achieving your goals and objectives. Thus, listening to English songs can be interesting and enjoyable at the same time. Students will find themselves full of stamina, less worried and involved in the learning process. Songs might feel like learning a language without too much effort and picking a language, concentrating not only on single words but the units of lexical items and authentic phrases “intruding” and staying in our mental lexicon in a pretty painless way.

Students develop and improve their pronunciation by focusing on sounds and how they relate to each other, they enrich their vocabulary, practice grammar structures and experience other cultures and values. In fact, students learn implicitly and unconsciously, giving a natural way to develop their language consciousness. As the above shows, all the obstacles associated with the fears of students are solved simply and easily, and listening to songs can be of great importance for learning a foreign language. In addition, I would like to quote here the words of McCarthy, W: “What is even more amazing is that it seems easier to sing in this language than to speak it.” [8, p. 167].

Bibliography:

1. Caroline Palmer and Michael Kelly. Linguistic Prosody and Musical Meter in Song. In: Journal of Memory and Language, 31. Academic Press. 1992. P. 525-541.
2. Hallam, S. The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People. In: International Journal of Music Education, 28. 2010.
3. Howle, M. J. Twinkle, Twinkle Little Star: It's More than just a Nursery Song. Children Today, 18. 1989.
4. Jensen, E. Music with the Brain in Mind. The Brain Store Inc. 2000.
5. Lo, R. & Fai Li, H.C. Songs Enhance Learner Involvement. 1998.
6. Medina, S. L. Using Music to Enhance Second Language Acquisition: From Theory to Practice. ESL through Music. 2000.
7. Martin, M. Success! Teaching Spelling with Music. In: Academic Therapy, 18(4), P. 505-506. 1983.



8. McCarthy, W. Promoting Language Development through Music. In: Academic Therapy, 21(2), P. 237-242. 1985.
9. Rainey & Larsen. Songs in the Foreign Language Classroom. 2002.
10. Schoepp, K. Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom. 2001.
11. Schunk, H. A. The Effect of Singing Paired with Signing on Receptive Vocabulary Skills of Elementary ESL Students. In: Journal of Music Therapy, 36, P. 110-124. 1999.
12. Salcedo, C. M. The Effects of Songs in the Foreign Language Classroom. 2002.
13. Spicher L. and Sweeney F. Folk music in the L2 classroom: Development of Native-like Pronunciation through Prosodic Engagement Strategies. Vol. 1., P. 35-48. 2007.
14. Stern, H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Shanghai Foreign Language Education Press. 1983.
15. Williams, T. A Therapeutic Approach to Teaching Poetry: Individual Development, Psychology, and Social Reparation. Palgrave Macmillan. 2012.

УДК 81.243

<https://orcid.org/0009-0004-4227-1383>

ОБ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Амирбекова Светлана

доктор философии по педагогике, доцент

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджанская Республика

e-mail: sabunittaamirbayova@gmail.com

orcid id: 0009-0004-4227-1383

Abstract. At present, knowledge of a foreign language is not only an attribute of a person's cultural development, but also a condition for his successful activity in various fields of production. In this regard, the goals and objectives of teaching foreign languages are changing, new concepts and approaches to teaching foreign languages are emerging, new forms and methods of teaching are coming into practice. Teaching a foreign language is a difficult task. Different situations require different learning material, different methodologies, different activities, strategies and approaches.

Studying the Russian language for students of non-linguistic specialties may present certain features and requirements. In such cases, curricula usually focus on practical language proficiency in the context of the students professional responsibilities.

This article discusses some aspects that can be included in curricula for non-linguistic specialties. These are professional vocabulary, professional communication skills, reading and understanding specialized texts, preparing presentations, cultural aspects, technologies in teaching, etc. It is emphasized that in general, the approach to teaching the Russian language for non-linguistic specialties should be aimed at preparing students for the successful use of the language in their future professional activities.

Key words: Russian as a foreign language, non-linguistic specialties, curriculum, speaking practice, non-philological audience, book and written elements, professional vocabulary.

Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) – это многогранный процесс, который включает в себя различные методы и стратегии для эффективного обучения студентов, для которых русский не является родным языком. Приведем некоторые основные аспекты преподавания РКИ:

Оценка уровня языковых навыков:



Нужно начинать с определения уровня знаний студента в русском языке. Это позволяет адаптировать учебный план под индивидуальные потребности.

Разработка учебного плана:

Следует создать структурированный учебный план, который включает в себя основы грамматики, лексику, навыки чтения, письма, разговорной практики и культурных аспектов. При этом учитываются потребности студентов разных уровней.

Использование разнообразных материалов:

Для того, чтобы сделать уроки интересными и стимулирующими, нужно варьировать учебные материалы, такие как учебники, аутентичные тексты, аудио- и видеоматериалы, игры.

Акцент на разговорной практике:

Особенно важно уделять внимание на разговорную практику. Интерактивные упражнения, диалоги и обсуждения помогут студентам лучше освоить речевые навыки.

Использование технологий:

Очень важно в настоящее время использование современных технологий для обучения, таких как онлайн-ресурсы, мобильные приложения, вебинары. Это может усилить усвоение материала и сделать процесс обучения более доступным [3].

Культурное погружение:

В учебный процесс хорошо включать элементы русской культуры. Это может включать в себя изучение традиций, истории, литературы, искусства и повседневной жизни.

Обратная связь и коррекция ошибок:

Предоставляется студентам регулярная обратная связь и помощь в коррекции ошибок. Это важно для постепенного улучшения языковых навыков.

Организация коммуникативных ситуаций:

Очень важно создавать реальные коммуникативные ситуации, чтобы студенты могли применять свои знания в практических обстоятельствах.

Гибкость в методах обучения:

Учитываются индивидуальные особенности студентов и подстраиваются методика обучения под их потребности и интересы.

Создание мотивации:

Обязательно нужно вдохновлять студентов, создавая интересные и вызывающие задачи, а также подчеркивая важность освоения русского языка для достижения их личных и профессиональных целей.

Проблема обучения русскому языку как иностранному внеязыковых специальностей, несмотря на кажущуюся ее разнохарактерность и пестроту. К настоящему времени консолидируется и предстает в виде четко поставленных вопросов, определенным образом соотносенных между собою.

Нынешняя нефилологическая аудитория чрезвычайно разнородна. Это вызывает к жизни к жизни разные профили и варианты обучения. Они определяются целями и задачами, которые ставят перед собой учащиеся, их профессиональными интересами и национальной принадлежностью, уровнем базовой подготовки, сроком и формой обучения. Естественно, что в этих условиях первоочередной задачей методики является научно обоснованный отбор материала, т.е. установление содержательной стороны учебного процесса. В связи с этим актуальным остается актуальным исследование ведущих лингвистических особенностей книжно-письменного варианта современного русского литературного языка, которые, хотя и изучены в целом, требуют более детального описания. Их обследование важно не только в целях его интеграции, поскольку задача установления стабильного инварианта нефилологического обучения является насущной и первоочередной в век бурного научно-технического прогресса, предполагающего стремительное размежевание специальностей [2].

Книжно-письменные элементы литературного языка, составляющие основу научной речи, свойственны не только ей, но и другим функциональным разновидностям. Это побуждает с большим вниманием отнестись к вопросу об использовании в вузовском обучении не только



научных текстов, но и деловых и газетных текстов. Привлечение текстов этого рода к учебному процессу не только способствует лучшему усвоению конструкций и лексики, являющихся принадлежностью письменно-литературного языка и научной речи в частности, но и одновременно позволяет правомерно расширить и уточнить цели и задачи обучения. В будущей самостоятельной профессиональной работе студенту придется иметь дело и с документацией и перепиской (деловая речь), и с общественно-политической литературой (газетная речь), поэтому методически важно установить объем учебных деловых и газетных текстов.

Особый и новый для методики преподавания русского языка в нефилологической аудитории круг вопросов связан с задачами овладения устной речью на темы специальности. Здесь важно определить как методические принципы обучения связной монологической речи, так и свойства самого материала, которые позволят осуществить его оптимальный отбор в целях преподавания. Обучение монологической речи на темы специальности, как правило, ведется на основе письменного текста (пересказ, выделение ведущих смысловых элементов, составление устных рефератов и т.д.). Творческое составление устного текста (изложение результатов собственных наблюдений, опытов, исследований, выступление в дискуссии, умение составить доклад и лекцию) пока остается в тени.

Еще для нефилологической аудитории большое значение имеет обучение чтению специальных текстов. Это умение основное, оно обеспечивает в целом успех учебного процесса в вузе с преподаванием всех дисциплин на русском языке, оно же необходимо и для дальнейшего профессионального роста специалиста. Неудивительно поэтому, что в методике обучения специалистов неязыковых профессий различным видам речевой деятельности важное место занимают материалы, связанные с формированием навыков в различных видах чтения. С этим связано и развитие навыков быстрого извлечения основной информации из текста, реферирования и конспектирования (не только письменного текста, но и лекций). Формируя эти навыки, преподаватель должен обратить внимание на правильную организацию учебных материалов, умело руководить работой студента как на занятии, так вне аудитории [5].

Овладение языком специальности предполагает, естественно, хорошее знание лексики научного текста. Эта лексика разнопланова – она состоит из общелитературных слов. Лексика научной речи довольно немногочисленна, при этом основная ее часть является общей для текстов, которые относятся к самым различным отраслям науки и техники. Сочетаемость же этих слов не столь единообразна – она может повторяться в разных текстах, а может и варьироваться в зависимости от принадлежности к той или иной отрасли.

Следует обратить внимание и на вопросы использования лингвострановедческого и страноведческого материалов. Страноведческий аспект применительно к обучению нефилологов имеет свою специфику. Помимо тем, непосредственно обращенных к знакомству с русской действительностью, с историей и культурой страны, ее общественно-политическим устройством, немалое познавательное и образовательное значение для будущих специалистов в разных областях науки и техники имеют сведения по истории науки и отдельных открытий, и изобретений, об ученых и т.д.

В связи со всеми вышесказанными особое значение имеет и вопросы повышения квалификации преподавателя – о повышении предметной компетенции преподавателя-русиста, преподавателя в специальности студентов и о роли ее в обучении русскому языку.

Таким образом, подход к обучению русскому языку для неязыковых специальностей должен быть направлен на подготовку студентов к успешному использованию языка в их будущей профессиональной деятельности. И при этом следует найти ответы на несколько актуальных вопросов, связанных с этим контекстом:

Специфика лексики и терминологии:



Как включить специфическую лексику и терминологию, связанную с внеязыковой специальностью, в учебный процесс, чтобы студенты могли успешно общаться в профессиональной среде?

Развитие навыков коммуникации в профессиональном контексте:

Как обеспечить эффективное развитие у студентов навыков коммуникации в рамках их внеязыковой специальности, включая умение вести профессиональные диалоги, писать деловые письма и представлять результаты исследований?

Использование специальных учебных материалов:

Какие современные учебные материалы и ресурсы могут быть эффективно использованы для преподавания русского языка студентам внеязыковых специальностей?

Специфика профессиональных жанров:

Как включить изучение профессиональных жанров, таких как научные статьи, бизнес-документы, технические отчеты и презентации, в учебный план, чтобы студенты могли успешно взаимодействовать в своей области?

Обучение языковым навыкам в рамках специфических задач:

Как интегрировать развитие навыков чтения, письма, аудирования и разговорной практики в контексте конкретных задач и профессиональных требований студентов?

Культурная адаптация:

Как обеспечить культурную адаптацию студентов внеязыковых специальностей, учитывая особенности профессионального поведения и норм общения в России?

Интерактивные методы обучения:

Как создать интерактивные уроки, которые позволяют студентам применять свои языковые навыки в конкретных сценариях из их будущей профессиональной деятельности?

Подготовка к профессиональным экзаменам:

Как интегрировать подготовку студентов к профессиональным языковым экзаменам в рамки обучения русскому языку как иностранному?

Если учитывать эти вопросы, то это позволит разработать более эффективные и адаптированные программы обучения для студентов внеязыковых специальностей.

И в заключение необходимо напоминать, что любая форма проверки знаний, навыков и умений в области РКИ в вузовских условиях обучения носит не только контролирующий, но и обучающий характер, способствует развитию самоорганизации и самоконтроля учащихся, без которых немислимо овладение языком как средством социального и профессионального общения.

Библиография:

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002.
2. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2009.
3. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2009.
4. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006.
5. Методика обучения русскому языку как иностранному. Л.В.Лысакова и др. СПб., 2000.
6. Молчановский В.В., Шепелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. М., 2002.



УДК 81'374.6

<http://orcid.org/0000-0003-2325-548X>

К ВОПРОСУ О СОСТАВЛЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ

Сулак Софья

доктор филол. наук, конференциар университет
Комратский государственный университет
г. Комрат, Республика Молдова
orcid id: 0000-0003-2325-548X

Abstract. The article deals with the problem of lexicographical description of phraseological units in a bilingual dictionary. The article reveals the difficulties associated with the translation of phraseological units of national languages. The author of the article points out the need for a dictionary of phraseological units with the inclusion of one of the national languages, which will help reveal the difficulties of translation of Russian phraseological units into one of the national languages and avoid translation errors.

Key words: lexicography; bilingual dictionary; phraseological units; difficulties of translation.

В эпоху бурного развития межкультурной коммуникации идиоэтнический колорит конкретного национального языка представляет собой повышенный интерес для лингвистов. Исследование языка через призму отражения в нем национально-культурного наследия позволяет лучше понять историческое прошлое, духовную жизнь, ценностный менталитет, обычаи, традиции определенного этнического сообщества, используя опыт его носителей. Особое значение в этой связи приобретает изучение фразеологического фонда конкретного национального языка, ибо многочисленные из формирующих его единиц обладают компонентным составом: семантикой, внутренним образом, отличающимися национально-культурной окраской. Анализ данных конститuentов фразеологических единиц дает возможность извлечения из фразеологии конкретной информации, предлагающей рассмотрение такой стороны духовной жизни социума, как система его ценностей.

Изучение фразеологического фонда конкретного языка в аксиологическом аспекте, основывающееся на его анализе с точки зрения отражения в нем ценностей этнического сообщества, является одной из важных проблем современной лингвистики и носит универсальный характер. Необходимость и важность для науки изучения фразеологии с целью выявления национально-культурного образа того или иного этноса, в частности, сформировавшейся в нем парадигмы ценностей обуславливает актуальность данной статьи.

Употребление фразеологизмов в нашей речи делает ее более эмоциональной, выразительной, что, в свою очередь, оживляет и украшает ее, а исследование фразеологического фонда разных языков позволяет установить универсальное и идиоэтническое в парадигме ценностей различных лингвокультурных сообществ.

Фразеологизмы заключают в себе глубокий внутренний смысл, они красочны по форме и присутствие таких красочных и специфических выражений в речи характеризует высокий уровень культуры говорящего и его интралингвистические и экстралингвистические знания.

Фразеологические словари в своей сущности способны, благодаря содержанию статей, служить не только для переводческой деятельности, но и для семантического анализа самого широкого плана.

Одним из показателей уровня владения языком является использование в речи идиоматических выражений. Большое значение, в связи с этим, приобретают фразеологические словари и справочники, которые, во-первых, обеспечивают практические потребности пользователей, и, во-вторых, являются частью полного теоретического описания



языка. Согласно Л.В. Щербе, именно в словаре находят свое отражение все три аспекта языка: языковая деятельность, языковая система и языковой материал калькирования [7].

В отличие от других видов словарей фразеологические словари не настолько разнообразны, что объясняется в первую очередь трудностью самого объекта описания. По мнению лингвиста, переводчика и лексикографа Я.И. Рецкера, фразеологическая единица (фразеологизм) - это устойчивое, полностью или частично переосмысленное словосочетание [4]. С.В. Влахов и С.С. Флорин, говоря об устойчивых сочетаниях, указывают на то, что по степени непереводимости или труднопереводимости фразеологизмы занимают ведущее место, что связано с природой самих фразеологических единиц [2].

Фразеологизм представляет собой комплексное явление, которое сочетает в себе не только совокупность лексического и грамматического значений, но и эмоционально-экспрессивную окраску, стилистическую отнесенность, национальный колорит, тем самым отражает особенности народа, использующего данные фразеологические единицы, его культуру, быт, нравы, обычаи, традиции и т.д. Такие признаки фразеологических единиц, как раздельнооформленность, семантическая целостность значения, образность, метафоричность представляют для переводчика определенную трудность. Осуществляя перевод с иностранного языка на язык перевода, переводчик-практик, так или иначе, прибегает к использованию словарей, в том числе и фразеологических. В одних случаях ему необходимо искать фразеологические соответствия в языке перевода, а в других – передавать смысл фразеологических единиц нефразеологическими средствами, т.е. применяя описательный метод перевода фразеологических единиц в своей деятельности, а также применять другие методы, такие, как использование метода калькирования и т.д. Не являясь носителем языка оригинала, переводчику достаточно сложно корректно передать смысл идиоматического выражения. Значительная часть неудач при переводе фразеологизмов сопряжена с проблемой распознавания устойчивых единиц в оригинальном тексте. Более того, далеко не все фразеологизмы зафиксированы во фразеологических словарях и являются общеизвестными. Вместе с тем существуют фразеологические единицы, которые часто встречаются в текстах и всегда на слуху, но по каким-либо причинам не зафиксированы в словарях. Все это усложняет поиск эквивалентности соответствий при переводе и приводит к переводческим ошибкам. Следовательно, для активизации переводческой практики целесообразно составлять переводные двуязычные словари, которые бы служили верным помощником в передаче фразеологических единиц на другие языки.

Нашей задачей является составление двуязычного русско-гагаузского переводного фразеологического словаря, в котором будут представлены фразеологические единицы с компонентами из разных областей русского языка и их возможные соответствия в гагаузском языке. Выбор материала обусловлен отсутствием данного словаря.

Прежде чем перейти к составлению такого словаря, следует подобрать, если это возможно, для русских фразеологических единиц фразеологические соответствия (эквиваленты или аналоги) в гагаузском языке. Если таковых найти не удастся, необходимо провести фразеологические трансформации с использованием иных, нефразеологических способов перевода фразеологических единиц. Некоторые из них не представляют сложности для перевода, так как для них в гагаузском языке можно подобрать фразеологические эквиваленты или аналоги, но такие единицы крайне редки. Следует обратить также внимание на маркированность фразеологических единиц с различными компонентами, т.к. маркированность национальной специфики фразеологического образа часто создается отбором весьма специфической для данного народа лексики с различными компонентами фразеологических единиц.

Приведем примеры:

Русский фразеологизм и гагаузский эквивалент: Лучше синица в руках, чем журавль в небе. – *«Bugünkü tavuk yarınki kazdan iyidir».*



Гагаузский фразеологизм и русский аналог: Domuzdan bir kıl koparmak – *С паршивой овцы хоть шерсти клок*.

Гораздо сложнее обстоят дела с фразеологическими единицами, в семантике которых содержится национально-культурный компонент значения. Основная трудность перевода таких единиц в том, что нельзя осуществить перевод подбором эквивалентов. Эквивалентность подразумевает идентичность всех показателей, включая и национальную окраску, а это практически невозможно. Национально-окрашенный фразеологизм превращается в своеобразную реалию, которая, отличается от лексической реалии тем, что зачастую передается при переводе не путем транскрипции, а методом калькирования [2]. Под реалиями мы понимаем названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ.

Приведем пример фразеологической реалии «nazar diimesin».

Nazar diimesin – не дай злomu глазу к тебе прикоснуться

Слово "nazar", которое в переводе на русский означает «злой глаз», относится к суеверию, согласно которому чьи-то завистливые взгляды могут принести неудачу. Чтобы защитить свой дом, своих близких и себя от «злого глаза» люди стали использовать "nazar boncuu" – бусины, амулеты против сглаза. В разговорной речи вы часто можете услышать выражение "nazar diimesin".

Неправильное восприятие переводчиком компонентов фразеологических единиц часто приводит к искажению всего контекста, который переводчик стремится приспособить к тому значению, которое сложилось у него в голове. Одно из возможных путей решения данной проблемы – это вычленение в исходном тексте единиц, противоречащих общему смыслу переводимого фрагмента. Так, если в тексте встречается выражение, противоречащее общему контексту, следует рассматривать его как возможный фразеологизм. В качестве примера приведем фразеологическое выражение: «İştää taa geri gelincän». Дословно переведенная фраза на русский язык сделает контекст бессмысленным. Здесь мы скорее имеем дело с эвфемизмом, который обозначает галлюцинации, вызванные алкогольным опьянением. Один из возможных вариантов перевода - использование русского аналога «допиться до чертиков», который отличается яркой эмоционально-экспрессивной окрашенностью, в отличие от нейтрального эвфемизма. Однако следует осторожно обращаться с фразеологическими аналогами и обращать внимание на контекст исходного языка, чтобы перевод не казался слишком грубым и оскорбительным.

Мы можем заключить, что лексикографическое описание русских фразеологических единиц с компонентом-зоонимом и эмотивными компонентами заслуживает особого внимания и является актуальным. Составление фразеологического словаря с такими фразеологическими единицами позволит проследить особенности употребления и функционирования данных единиц в русском и гагаузском языках и по возможности осуществить их полноценный перевод.

Национальная специфика фразеологического представления отражает образ жизни и характер народа, его историю, духовную жизнь, своеобразные традиции, обычаи и этнический быт в специальном отборе лексических компонентов для той или иной фразеологической единицы.

Библиография:

1. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – С. 140-161.
2. Влахов, С.В., Флорин, С.С. Непереводимое в переводе. М.: Высшая школа, 1986, 416 с.
3. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – 2-е изд., перераб. – Москва: Высшая школа, Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996



4. Рецкер, Я.И. Пособие по переводу с английского языка на русский язык. — 3-е изд., перераб. и доп.— М.: Просвещение, 1982. — 159 с.
5. Солодуб Ю. П. Национальная специфика и универсальные свойства фразеологии как объект лингвистического исследования // Филологические науки. 1990. № 6. С. 59.
6. Томахин, Г.Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению: Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1988. – 239 с.
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Изд. 2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2004, 432 с.

УДК 81'1

<https://orcid.org/0000-0002-1896-628X>

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Хырбу Стелла

доктор филол. наук, университетский лектор
Экономическая Академия Молдовы (ASEM)

г. Кишинев, Республика Молдова

e-mail: stella.hirbu@ase.md

orcid id: 0000-0002-1896-628X

Abstract. The present article provides a theoretical overview on the main characteristics and the relationship between the concepts of „linguistic picture of the world” and „phraseology”. The relevance of the study of the field of phraseology is due to the fact that in modern language there is a continuous replenishment of the phraseological fund, which embodies and perpetuates the spirit of ethnic community. Besides, the existing phraseological units undergo desemantisation, getting new everyday meanings and forms for native speakers. Due to its specificity, phraseology has always been the object of numerous multidimensional studies.

Keywords: linguistic picture of the world, linguistic worldview, national values, language and culture, phraseological unit, cultural heritage.

Язык служит зеркалом, отражающим коллективное сознание и идентичность общества. Он является не только средством общения, но и воплощает в себе национальные ориентиры, ценности, убеждения и мировоззрение его носителей. Лингвистический ландшафт нации неразрывно переплетается с её культурным наследием, историческим развитием и социально-политическим контекстом. В этой статье исследуются взаимоотношения между языком и национальными ценностями, уделяя особое внимание тому, как через языковые структуры и практики, в частности, фразеологические единицы, воплощающие и увековечивающие дух этнического сообщества, выражается картина мира.

В последнее время, наблюдается растущий интерес к фразеологическому составу языка в контексте лингвокультурологии, которая объединяет лингвистику и культурологию в изучении культурных проявлений через устойчивые языковые единицы. В центре этого подхода стоит понятие «языковая картина мира», представляющая собой национальное мировоззрение, отражённое в языке. Каждое общество через свой язык создаёт уникальное представление о мире, что отражается в способах номинации, предикации, атрибуции и других языковых средствах.

Концепт «языковая картина мира» имеет корни в работах известных лингвистов, включая Вильгельма фон Гумбольдта, немецкого филолога и философа 19 века. В. фон Гумбольдт считается одним из пионеров в исследовании взаимосвязи между языком и



мышлением, а также в понимании того, как язык отражает культурные и национальные особенности.

В своих работах В. фон Гумбольдт выдвигал идею о том, что язык не просто средство передачи информации, но он также формирует мышление и восприятие мира индивида. Он считал, что каждый язык выражает уникальную картину мира, которая определяется спецификой культуры и менталитета народа, используя этот язык, подчёркивая, что различные языки отражают разнообразные способы восприятия окружающей действительности, что приводит к формированию различных концепций мира, т.е. «различные языки служат нации инструментами для выражения их уникального мышления и восприятия» [1, с. 324]. Таким образом, вклад Гумбольдта заключается в том, что он первым обратил внимание на тесную связь между языком и культурой, а также предложил идею о том, что каждый язык обладает своей уникальной языковой картиной мира, которая отражает особенности мышления и восприятия народа, использующего этот язык.

Человек, как языковая личность, представляет собой ключевой фактор и составляющую языковой картины мира. Антропоцентрический подход к анализу языковых явлений позволяет выявить национальные особенности языковых механизмов, понять, как человек воздействует на язык, и как, в свою очередь, язык влияет на человека и его культуру. Особенно важно то, что исследования такого рода позволяют изучать народ и его менталитет, национальные ориентиры и ценности через призму языка. Языковая картина мира формирует отношение человека к окружающему миру, устанавливает нормы и правила его поведения, а также определяет его взаимодействие с жизненным пространством. Взгляд В. Гумбольдта подчёркивает, что человек становится по-настоящему человеком благодаря языку, который активизирует творческие силы человека и раскрывает его потенциал. Язык, по его мнению, представляет собой духовную энергию народа [1, с. 314-319].

Язык, через свою систему значений и ассоциаций, придаёт картине мира национально-культурные оттенки. Он пронизывает её антропоцентрической интерпретацией, где значительную роль играет антропометричность, т.е. соотношение универсума с понятными для человеческого восприятия масштабами, образами, эталонами и символами. Некоторые из них приобретают статус ценностно определённых стереотипов, таких как представление о хитрой лисе, голодном волке и троянском коне и т.д. [9, с. 110-112]. Образ мира в сознании носителей языка формируется через различные акты мироощущения, мирозерцания, мировосприятия, мировидения, а также в актах переживания мира как целостности и миродействия.

В системе различных картин мира, языковая картина мира оказывается наиболее стойкой и долговечной, поскольку основные элементы языка, ставшие узальными, являются воспроизводимыми. Это обеспечивает ей статус стандартной в различных временных контекстах. Российские исследователи, классифицируя языковую картину мира как «универсальную» и «идиоэтническую» выделили основные ключевые характеристики функционирования последних, описанные с использованием метода бинарных оппозиций:

- Появление универсальных элементов объясняется тем, что язык представляет собой «биопсихосоциальный» феномен, связанный с биологическими, психологическими и социальными аспектами его функционирования, что, в свою очередь, обуславливает основные универсальные черты на различных уровнях.
- В универсальной и идиоэтнической картинах мира прослеживается различие между материальным (реальным) и духовным (ментальным) мирами, эмпирическим и рациональным, а также между пространственными и временными мирами.
- Как в универсальной, так и в идиоэтнической языковых картинах мира присутствуют противопоставления между реальным и фантастическим, реальным и мифологическим, земным и небесным, природой и человеком.
- В функционировании идиоэтнической языковой картины мира четко различаются мир речи взрослых людей и мир детской речи.



• В индивидуальной языковой картине мира и во всех текстах одного автора, также выделяются более частные миры, такие как внешний и внутренний [2, с. 41-45].

Исходя из данных исследований можно сделать вывод о том, что языковая картина мира отражает способы восприятия, организации и концептуализации мира, а выделение универсальной и идиоэтнической картин мира определяет закономерности поведения человека в мире и его отношение к нему.

Национальное мировоззрение, проявляясь через языковые категории, выражается на всех уровнях языка: фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом. Однако наиболее выразительными языковыми особенностями, отражающими культуру народа, являются фразеологизмы, поговорки, образные сравнения и метафоры, в основе которых лежат мифологемы, стереотипы, обычаи, ритуалы и верования, которые служат эталонами для выражения национального мировоззрения [7, с. 53-54].

Фразеологические единицы, являясь основными языковыми и воспроизводимыми элементами языка, как часть языковой картины мира, свидетельствуют о культурных особенностях и традициях нации. Они несут в себе обогащённое национальное наследие и отражают специфику общества, его историю и культуру. Так, например, для жителей Молдовы, где широко представлено разнообразие хлебобулочных изделий, хлеб является неотъемлемым продуктом. Этот национальный кулинарный аспект также находит своё отражение в фразеологии. Выражение „a întâmpina cu pâine și sare”, в русском - «встречать хлебом-солью», ассоциирующееся с гостеприимством, либо „Pâinea și sarea – toată mâncarea.” - «хлеб – всему голова», отражает важность и ценность хлеба в нашей культуре. В румынской, так и славянской традиции принято встречать гостей хлебом и солью.

В румынской национальной культуре, «хлеб» символизирует изобилие, благополучие и радость. На свадьбах плетённый калач - знак радости, а на похоронах - знак перехода в мир иной. Все совершалось, и традиционно совершается и по сей день, особенно в сельской местности, в соответствии с определёнными обрядами и ритуалами: хлеб замешивали правой рукой, а пекла его «чистая женщина»: „Pâinea era plămădită cu mâna dreaptă era și coaptă de către o femeie curată” [6, с. 150]. Выпекали хлеб в тишине, без суеты, в определённые дни, по торжественному поводу. Такое же уважительное отношение к хлебу сохранялось и за столом, где хлеб, завернутый в чистую белую ткань, занимал почётное место. Старший член семьи совершал крестное знамение над хлебом, затем разламывал его и делился им. Остатки не выбрасывались, поскольку это считалось грехом.

Ряд румынских фразеологических выражений [5], [11], [12], в которых слово «хлеб» является основным элементом, касаются вопросов бытия и человеческих качеств:

- *a fi bun ca pâinea lui Dumnezeu* = быть очень хорошим, добрым и щедрым человеком;
- *a pune mâna pe pâine și pe cuțit* = иметь под рукой все силы и все средства, чтобы что-то осуществить;
- *a lua cuiva pâinea de la gură* = лишить кого-либо возможности зарабатывать на жизнь;
- *a umbla cu pâinea după cineva* = стремиться помочь кому-либо против его воли;
- *a mânca pâinea degeaba* = существовать на чьи-либо средства, не принося им никакой пользы;
- *a mânca pâinea și sarea cuiva* = быть на содержании у кого-либо;
- *pâinea cea de toate zilele* = необходимая пища для жизни;
- *a băga pe cineva în pâine* = нанять кого-либо на работу;
- *a nu gusta nici sare cu pâinea* = быть очень скупым;
- *a mânca pâine străină* = тяжело жить за границей.

Также, румынские пословицы и поговорки с составным элементом «хлеб» указывают на такие нравственные ценности как [5], [11], [12]:



доброта

Omul bun e ca pâinea cea de grâu. (Добрый человек – как пшеничный каравай.);

Omul bun e ca pâinea caldă. (Добрый человек – как хлеб с пылу, с жару);

Prietenul bun e traista cu pâine și punga cu bani. (Хороший друг – что мешок хлеба и денег.);

любовь к дому и семье, что дороже богатства

Fie pâinea cât de rea, tot mai bună-n țara mea. (Как бы хлеб на моей земле ни был плох, всё равно он здесь хорош.);

достоинство

Decât mămligă cu unt și să mă uit în pământ, mai bine pâine cu sare și să mă uit la soare. (Чем мамалыга с маслом и смотреть в землю, лучше хлеб с солью и смотреть на солнце.);

честь

Mămliga-i stâlpul casei, pâinea-i cinstea mesei. (Мамалыга - опора дома, хлеб - честь стола.);

власть

Și pâinea, și cuțitul în mâna lui. (И хлеб, и нож при нем.);

гостеприимство

Pâinea coaptă buni oaspeți așteaptă. (На испечённый хлеб ждут добрых гостей.);

трудолюбие

Omul harnic muncitor de pâine nu duce dor. (трудолюбивый человек не тоскует о хлебе.);

Pâinea nu vine singură la tine. (Хлеб не приходит сам по себе.);

Nici pâine fără muncă, nici muncă fără pâine. (Нет хлеба без работы, нет работы без хлеба.) [5, с. 247];

благополучие

Viață bună când ai pâine-n gură. (Хорошо жить, когда есть хлеб насущный.);

смелость смотреть жизни в лицо

Baba bătrână nu se teme de pâinea moale. (Старая баба не боится мягкого хлеба) [5, с. 249];

ответственность за свою жизнь

Fiecare pentru sine./Croitor de pâine. [5, с. 248];

мастерство

A mâncat pâine din mai multe cuptoare.

A mâncat pâine din nouă cuptoare. (Он ел хлеб из девяти печей) [5, с. 249].

Хлеб является также символом, имеющим значения в универсальной культуре. Наряду с основной пищей, хлеб является символом духовности, дара небес. Христиане молятся о *хлебе насущном*, а в таинствах причастия, во время которого члены церкви вкушают хлеб и вино в память об искупительной жертве Иисуса Христа, данные элементы символизируют «тело» и «кровь» Христовы. Процесс рождения хлеба, от посева, жатвы, молотбы и до выпечки, подобен жизни людей, целью которой должно быть благословение на небесах [4, с. 321].

„Și mi-a spus pâinea:

Eu nu sunt hrană pentru cei flămânzi, nici ofrandă pentru iertarea păcatelor, nu sunt nimic din toate acestea! Eu sunt limba vie a Vechilor Zei, pe care Omul o vorbea pe vremea când se ala aproape de ei și când oricine știa această limbă putea deveni Zeu!

Și mi-a mai spus pâinea și acestea:

Ca hrană, nu dăinuiesc decât un moment, dar ca semn, dăinuiesc o veșnicie – cât speranța în viața fără de moarte!



Atunci am înțeles vorbele lui Iisus:

Luați, mâncați, acesta este trupul meu!

Eu sunt Pâinea cea vie Care S-a pogorât din cer. Cine mănâncă din Pâinea aceasta viu va i în veci. Iar Pâinea pe care Eu o voi da pentru viața lumii este trupul Meu.

Luați, mâncați, acesta este trupul meu!”

(Din jurnalul de teren al etnologului:
„Convorbiri cu pâinea timoceană”)

(И сказал мне хлеб:

Я не пища для голодных и не жертва для прощения грехов, я ни один из них!

Я - живой язык Старых Богов, на котором человек говорил, когда он был близок к ним и когда каждый знавший язык мог стать Богом!

И сказал мне хлеб и это:

Как пища, я существую лишь мгновение, но как знак, я вечен - до тех пор, пока есть надежда на жизнь без смерти!

Тогда я понял слова Иисуса:

Примите, едите, сие есть Тело Мое!
Я - живой хлеб, сошедший с небес.
Кто будет есть хлеб сей, будет жить вовек.
И хлеб, который Я дам для жизни мира, есть Тело Мое.
Возьмите, ешьте, это тело Мое!) [10, с. 3]

Заключение

Очевидно, что для понимания культуры любого народа критически важно овладеть знаниями о фразеологической системе его языка. Эта система несёт в себе глубокую семантику, изложенную в лаконичной и выразительной форме, и является результатом мудрости и накопленного опыта нации. Уникальность лингвистических единиц, таких как фразеологизмы, пословицы и поговорки, состоит в их способности сжато и точно передавать философию жизни и языка данного сообщества. Именно в них, в высшей степени, заключается дух и культурное наследие этой нации, что делает их объектом внимания в языковедении и литературоведении.

Подводя итоги, определяем «языковую картину мира» как совокупность представлений и знаний о мире, интегрированных в единое целое, которое помогает человеку в восприятии и понимании окружающего мира. Другими словами, языковая картина мира отображает представления о мире, которые формируются в сознании человека и его воображении, и эти представления тесно связаны с языковыми формами. Без такой картины невозможно было бы эффективное общение и взаимопонимание между людьми. Именно она является ключом к интеграции людей в новое общество и средством гармонизации различных аспектов человеческой жизни и их взаимосвязи.

Библиография:

1. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985, - 452 с.
2. Новикова Н.С., Черемсина Н.В. Многомирие в реалии и общая типология языковых картин мира // Филологические науки. 1996. №6. С. 40-49.
3. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты: монография М., 1996, - 288 с. ISBN: 5-88766-047



4. Biedermann, Hans. Dicționar de simboluri, I, II, București, Editura Saeculum, 2002, p. 576. ISBN: 9789736420290
5. Cuceu, Ion. *Dicționarul proverbelor românești*, București, Editura Litera Internațional, 2006, p.329. ISBN: 973-675-306-9
6. Ciaușanu, Gh. F. *Superstițiile poporului român în asemănare cu ale altor popoare vechi și noi*. București, Editura Saeculum I. O., 2007, p. 336. ISBN, 973642121X
7. Hîrbu, Stella. On the importance of the cultural component in foreign language learning . In: *Multilingvism și Interculturalitate în Contextul Globalizării*, Ed. 3, 27 mai 2022, Chișinău. Chișinău: Serviciul Editorial-Poligrafic al ASEM, 2023, Ediția 3, pp. 50-60. DOI: <https://doi.org/10.53486/9789975147835.04>
8. Hîrbu, Stella. Modalități de reprezentare lingvistică a dimensiunilor culturale. In: *Intertext* , 2022, nr. 2(60), pp. 57-65. ISSN 1857-3711.
9. Hîrbu, Stella. Considerații privind caracterul arbitrar vs non-arbitrar al semnului lingvistic. In: *Philologia*, 2023, nr. 1(319), pp. 101-113. ISSN 1857-4300.
10. Paun Es Durlić. *Limba sfântă a colacilor rumânești, Album în patruzeci de imagini cu dicționar*. Editura Etnologică, București, 2013, p. 57. ISBN 978-973-8920-45-3
11. https://www.academia.edu/29077236/DIC%C5%A2IONAR_DE_PROVERBE_%C5%9EI_ZIC%C4%82TORI_ROM%C3%82NE%C5%9ETI
12. <https://www.libertatea.ro/lifestyle/proverbe-romanesti-2911953>

УДК 81-13

<https://orcid.org/0009-0005-6325-9639>

ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ: МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Губкина Виктория

преподаватель факультета иностранных языков
и регионоведения МГУ имени М.В.Ломоносова

г. Москва, Россия

e-mail: gubkinavictoria@gmail.com

orcid id: 0009-0005-6325-9639

Abstract. This article explores the issue of using mobile applications in the process of teaching a foreign language. It examines various aspects of the use of mobile technologies in the educational process, as well as their impact on the effectiveness of learning a foreign language. The advantages and disadvantages of using mobile applications are analyzed, and recommendations for the optimal choice of applications for teaching Russian as a foreign language are presented.

Keywords: RFL, M-learning, mobile applications, computer technologies, modern technologies in teaching.

В связи с развитием цифровых технологий мобильные устройства становятся неотъемлемой частью нашей жизни, что оказывает непосредственное влияние на развитие методики обучения иностранным языкам. Существует большое количество доступных мобильных приложений, применение которых способствует повышению эффективности учебного процесса. Доступность и простота в использовании делают мобильные приложения уникальным инструментом, посредством которого учебное взаимодействие преподавателя и обучающегося выходит на новый уровень: студент получает возможность самостоятельно получать новые знания, выучивать большой объем информации и контролировать её усвояемость, а также совершенствовать навыки, приобретённые во время аудиторных



занятий [5, С. 335-340]. Обучение использованию приложений для мобильных электронных устройств на данный момент является весьма актуальным. В настоящее время обучающиеся недостаточно ориентируются в многообразии предлагаемых программных продуктов. Задача преподавателя – помочь студенту выбрать необходимые и подходящие продукты, которые могут максимально способствовать изучению языка, и тем самым индивидуализировать процесс обучения [2, С.2].

Открытое образовательное пространство современного мира, интернет-технологии в обучении способствуют популяризации русского языка, вновь вызывают интерес к стране и богатой русской культуре. Изучение русского языка приобретает всё большую популярность среди представителей бизнеса в зарубежных компаниях, ведущих совместную деятельность с российскими компаниями и предприятиями [3, с. 74-76].

В настоящее время русский язык как иностранный входит в парадигму понятий, утверждённых законодательными актами Российской Федерации: русский язык как государственный язык России; русский язык как родной; русский язык как неродной; русский язык как иностранный. Русский язык как учебный предмет, в задачу которого входит обучение иностранцев, призван формировать вторичную языковую личность, рассматриваемую как многокомпонентную систему, освоившую или осваивающую тот или иной язык и обладающую определёнными языковыми способностями, которые формируются в процессе освоения языка с учётом тем, ситуаций и сфер общения.

Особенности преподавания русского языка как иностранного отражают следующие методические принципы [4, с.43-56]:

- *принцип коммуникативной направленности* – обучающиеся должны быть всегда вовлечены в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение, письмо) коммуникацию. В соответствии с ведущим принципом обучение должно организовываться в естественных для общения ситуациях или максимально к ним приближенных. Следование принципу коммуникативности предполагает такую направленность занятий, при которой овладение языком как средством общения и речевая деятельность (т.е. цель обучения и средство достижения цели) выступают в тесном взаимодействии. Это предполагает решение на занятиях конкретных задач общения для включения обучающихся в коммуникацию на русском языке.

- *принцип устного опережения* предполагает устное введение и закрепление учебного материала, а также наличие речевой практики, протекающей в устной форме на основе отобранных для занятий тем и ситуаций общения.

- *принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности* предусматривает обучение языку с одновременным формированием четырех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения, письма.

- *принцип дифференцированного и интегрированного обучения* заключается в том, что с одной стороны, для каждого вида речевой деятельности характерен свой «набор» действий и даже свое лексико-грамматическое оформление. С другой стороны, имеет место интеграция при работе над языковым материалом, когда обучение производится, слову, грамматике ведется на речевой единице: слове, словосочетании, предложении, сверхфразовом единстве. Принцип интеграции заключается в том, что какому бы аспекту языка мы ни обучали, одновременно мы задействуем и другие аспекты, формируем другие навыки.

- *принцип ситуативно-тематической организации обучения* предполагает такую организацию и проведение занятий, при которых введение и закрепление учебного материала проводятся с использованием тем и ситуаций общения, отражающих содержание избранной для занятий сферы общения.

- *принцип доминирующей роли упражнений* на всех этапах и уровнях владения РКИ предполагает, что любое объяснение нового языкового материала надо завершать упражнением, которое показало бы, как изучаемое явление русского языка функционирует в речи, как используется для решения актуальных речевых задач учащихся.



- принцип профессиональной направленности обучения (учёта специальности обучаемых) предполагает подбор учебного материала. Этот принцип реализуется также с помощью специально подготовленных программ по изучаемому языку, ориентированных на язык специальности как совокупности средств, с помощью которых реализуются коммуникативные потребности учащихся в избранной сфере общения.

- принцип учёта национально-культурных особенностей обусловлен спецификой контингента обучающихся, имеющих национально-специфический опыт обучения у себя на родине. Учёт данного принципа в учебном процессе способствует формированию межкультурной компетентности

Обучение русскому языку как иностранному имеет ряд особенностей: вовлечённость в устную и письменную коммуникацию; подбор учебного материала с учетом национально-культурных особенностей; взаимосвязанное обучения видам речевой деятельности; учёт трудностей русского языка, связанные с особенностями родного языка; достижение трёх основных целей обучения.

Мобильные приложения в процессе обучения могут способствовать лучшему усвоению материала: служить средством контроля, самоконтроля, проверки, закрепления усвоенного материала. Мобильные приложения, используемые в обучении русскому языку как иностранному можно классифицировать следующим образом: приложения для развития фонетических навыков, приложения для развития грамматических навыков, приложения для развития лексических навыков, приложения для развития коммуникативных навыков, приложения для развития лингвострановедческой компетенции, дополнительные приложения.

В век информационных технологий происходят изменения в процессе обучения, в том числе и в практике преподавания русского языка как иностранного. Появилось новое направление – мобильное обучение, под которым понимается обучение с использованием персональных мобильных устройств, таких как планшет или смартфон, для получения учебных материалов с помощью мобильных приложений.

Мобильный телефон в обучении [1, С. 241-252]:

- обеспечивает доступ в Интернет на сайты с обучающей информацией – применяется как одна из форм дистанционного обучения;

- является средством воспроизведения звуковых, текстовых, видео и графических файлов, содержащих обучающую информацию;

- позволяет организовать обучение с использованием адаптированных электронных учебников, учебных курсов и файлов специализированных типов с обучающей информацией – учебные пособия разрабатываются непосредственно для платформ мобильных телефонов;

- позволяет грамотно проводить интенсификацию и модернизацию учебного процесса;

- позволяет упрощать проведение контрольно-измерительных работ.

Обучение с использованием мобильных приложений имеет ряд преимуществ: доступность, вовлеченность, персонализация обучения, непрерывность обучения, динамичная смена видов учебной деятельности, экономия времени и усилий преподавателя, наглядность, связь с повседневной жизнью, повышение мотивации. Но также можно выделить и недостатки: технические несоответствия, плохое беспроводное соединение, трудности с бесплатным доступом в Интернет, отсутствие социального взаимодействия, финансовые затраты, пагубное влияние на здоровье, однотипность заданий, отсутствие приложений для продвинутого уровня, невозможность развития всех речевых навыков, отсутствие методической составляющей.

Таким образом, мобильное обучение, также известное как M-learning является одним из наиболее перспективных направлений развития методики обучения иностранным языкам. Безусловно, о полной замене традиционных средств обучения инновационными говорить пока рано, поскольку большинство мобильных приложений ограничены в использовании. Мобильные приложения могут эффективно использоваться для совершенствования



грамматических и лексических навыков, но не дают в полной мере совершенствовать коммуникативные навыки и умения, что является недостатком. Из этого следует, что в наш цифровой век, на данном этапе развития методической науки, целесообразно сочетать как традиционные средства обучения, так и инновационные.

Библиография:

1. Голицина И.Н., Половникова Н.Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании / И.Н. Голицина, Н.Л. Половникова // Образовательные технологии и общество. – Казань, 2011. – С. 241-252.
2. Думачев Л.Л., Смолина Л.В. Использование мобильных приложений для развития иноязычных лексических навыков обучающихся в неязыковом вузе / Л.Л. Думачев, Л.В. Смолина // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 1.: 12.09.2022).
3. Жукова О.Г. Особенности преподавания и изучения русского языка как иностранного / О.Г. Жукова // Инновационная наука, 2020. – №3. – С. 74-76.
4. Лысакова И.П. (ред.) Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку.: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / [Г.М. Васильева и др.]; под ред. И.П. Лысаковой. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 270 с.
5. Надха С.Э., Маслова А.М., Кузьмина Е.О. Мобильные приложения как средство обучения русскому языку как иностранному при организации самостоятельной работы иностранных студентов / С.Э. Надха, А.М. Маслова, Е.О. Кузьмина // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2020. – С. 335-240.
6. Титова С.В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс / С.В. Титова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2016. – № 7–8. – С. 7–14.

УДК 378.147:811.161.1

<https://orcid.org/0009-0005-3852-1930>

УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ

Мамедгасанзаде Аркиназ

старший преподаватель

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджанская Республика

e-mail: arkinaz.mammadhasanzade@gmail.com

orcid id: 0009-0005-3852-1930

Abstract. This article is devoted to the features of educational text as the basis for teaching professional speech. It is emphasized that educational text is an important basis for teaching professional speech, since it provides structured information on a specific topic. Teaching Russian as a foreign language, (RFL) involves taking into account a number of features in the texts used in educational materials. Educational texts play an important role in teaching professional speech, as this type of text helps students and learners develop skills in understanding, analyzing and expressing ideas at a professional level. Text-based learning provides students with valuable tools to successfully adapt to the demands of the professional field and develop effective professional speaking skills. Taking these features into account helps make educational materials more effective and accessible for students learning Russian as a foreign language.

Key words: state strategy, Russian as a foreign language, educational text, professionally oriented text, foreign language text, effective perception, work on text, speech creative ability.



Процесс, связанный с образовательной работой, рассматриваемый в качестве стратегического ресурса развития любого общества, предполагает осуществление качественных изменений в этой деятельности. Такой посыл содержится в Государственной Стратегии по развитию образования в Азербайджанской Республике [9] и в ряде директивных документов [7; 8].

Повышение качества образования в преподавании русского языка как иностранного исследователи связывают с разными сторонами осуществления учебной деятельности, которые могут оказать влияние на существенное изменение эффективности процесса обучения. К числу аспектов, имеющих приоритет в центре внимания исследователей, можно отнести такие, как содержание образования, формы реализации учебно-воспитательного процесса, совершенствование методов и технологий обучения, различные формы учебного взаимодействия обучаемых (сотрудничество, групповая работа, набор средств обучения, к которым относится и текст).

Исследование текста с позиций его пригодности для формирования речетворческих способностей, обучаемых нашли отражение в работах ряда отечественных и зарубежных исследователей в области лингвистики, психолингвистики и методики.

Всякий текст обладает композиционной структурой, способствующей оптимальному раскрытию его содержания и смысла, которые содержатся, как правило, в названии текста, жанровом оформлении и стилистической окраске, которые предъясняются соответствующими языковыми средствами.

В нашем понимании, «профессионально-ориентированный текст, является важным компонентом в содержании обучения» русскому языку как иностранному [11, с. 155].

Бесспорным, на наш взгляд, представляется тот факт, что любой текст, в первую очередь, является коммуникативной единицей и должен рассматриваться с позиции его потенциальных возможностей в формировании творческих способностей обучаемых. При этом концепт «текст» может обозначать и макротекст (информация в развёрнутом виде), и микротекст (сверхфразовое единство) [1; 4; 5]. Примером последнего может служить реплика в виде вопроса и ответа.

Рассмотрение процесса, связанного с преподаванием русского языка с позиций обучения студентов общению в профессиональной сфере, предполагает подбор соответствующих текстов с учетом ряда требований. Главным из них является то, чтобы содержание текстов было профессионально направленным. Не менее важно и то, чтобы информация, заключенная в тексте, была достоверной и соответствовала удовлетворению критерия типичности материала предъяснения. И, наконец, то, чтобы признаки, свойственные тексту, предполагали возможность удобно сочетать языковую работу и беседу профессионального характера. Последнее зиждется на том понимании, что текст служит демонстрацией примеров практического использования конструкций с изучаемым морфолого-синтаксическим и лексико-грамматическим материалом в естественном виде.

Используя различные методы обучения применительно к занятиям РКИ, необходимо принимать во внимание и условия, в которых происходит реализация учебной деятельности, её цель и задачи, а также возрастные особенности и уровень развития обучаемых.

В соответствии с основной целью, связанной с преподаванием языка в иноязычных условиях, первоочередной задачей обучения русскому языку становится приложение всех усилий для всемерного развития коммуникативной способности студентов на этом языке. В основу осуществления этой работы кладутся теоретические сведения, для раскрытия которых используется практический материал в виде предложений, различных высказываний, а также текстов диалогического и монологического характера.

В ходе обучения языку профессии целесообразным представляется использование специальных моделей речи в виде словосочетаний, предложений, текстов, которые способствуют тому, чтобы обучаемые могли дифференцированно представить все существенные структурные и семантические особенности изучаемого явления.



В понимании иноязычного текста выделяются несколько уровней, которые связываются с осмыслением отдельных слов, словосочетаний и предложений в составе текста, а также всего содержания текста и его деталей. При этом отмеченные ступени не служат последовательными, закономерно переходящими одна в другие ступени, которые являются выразителями степени владения языком [3, с. 165].

При восприятии и воспроизведении языкового материала можно использовать в качестве методического приема самостоятельную работу обучаемых с текстом, посредством которой они смогут без помощи обучающего анализировать и усваивать языковые явления, аналогичные предъявленным. Однако в этом случае следует принимать во внимание, то обстоятельство, что обучаемые могут осуществлять перенос знаний по родному языку на процесс самостоятельной работы с текстом.

В связи с тем, что учебный текст служит, прежде всего, важным источником обогащения иноязычной речи, в нём могут содержаться слова, неизвестные студентам и требующие «расшифровки» значения. Это может быть лексика диалектная, устаревшая, лексика специальная, слова иноязычного происхождения, а также слова с прямым или дополнительным значением. Работая над текстами, студенты сначала при помощи преподавателя, а затем самостоятельно находят и расшифровывают значения незнакомой лексики, выписывают эти слова, составляют словосочетания, предложения и используют их в своих высказываниях. Благодаря таким упражнениям незнакомая лексика более прочно оседает в памяти обучаемых. В ходе такой работы лексика распределяется и записывается в трёх видах: активная, пассивная и потенциальная. Затем новые слова при помощи преподавателя закрепляются в одном из видов словарного запаса студентов в зависимости от их коммуникативной ценности и частотности [6].

Практика показывает, что для эффективного восприятия и осмысления текстовой информации, помощь в формировании речевых способностей, обучаемых могут оказать следующие виды упражнений:

- формулирование вопросов к тексту для получения развернутого ответа;
- постановка вопросов по тексту с тем, чтобы получить ответы по их содержанию;
- составление различных типов планов (вопросный, назывной, тезисный и т.д.);
- участие в разыгрывании различных ситуативно-обусловленных диалогов по тексту;
- умение находить в тексте и извлекать нужную информацию по заданию преподавателя;
- осуществление различных видов пересказа (подробный, краткий, пересказ-извлечение и т.д.).

Из сказанного становится очевидным, что текст имеет в своем потенциале благодатные возможности для развития иноязычной речи. Языковые единицы становятся коммуникативными лишь в речевом произведении, от качества которого во многом зависит усвоение языка и его проявлений [10].

Работа с текстом предполагает и преодоление трудностей в максимальном приближении особенностей артикуляции студентов-азербайджанцев к произносительным нормам носителей изучаемого языка, обогащение их грамматических знаний и лексического запаса. Устранение произносительных трудностей происходит в результате сопоставления фонетико-орфоэпической системы русского языка с родным.

В ходе осуществления отработки и закрепления лексики текст может выступать и как пример культуры речи, проявления ментальности носителей языка.

Таким образом, учебный текст является ключевым элементом в обучении профессиональной речи, поскольку он предоставляет студентам не только необходимую информацию по выбранной теме, но также служит основой для развития и совершенствования навыков общения в профессиональной среде. Эффективный учебный текст должен обладать рядом характеристик, которые способствуют развитию профессиональной речи студентов. Благодаря работе над учебными текстами различного характера (художественного, профессионально-ориентированного и т.д.), представляется возможным решение самых различных коммуникативных задач, связанных как с обогащением лексики, так и с упорядочением грамматических средств выражения мысли,



овладением способами формулирования высказывания в процессе общения, умениями подчинить текст главной мысли, изменять композиционную структуру порождаемого текста и т.д. Более того, в результате выполнения разнообразных упражнений над учебным текстом, подлежащим восприятию и усвоению, он может быть сформирован в разговорный. Выполнение такой работы является условием для формирования умения строить собственные высказывания, совершенствовать навыки речетворчества. Комплексная работа над различными текстами делает возможным обучить студентов грамотно и логически последовательно строить связанные между собой и грамматически верные высказывания, способствующие развитию речетворческой способности обучаемых. Преподаватели могут использовать разнообразные методы, такие как обсуждения, ролевые игры, анализ кейсов, чтобы активизировать учебный процесс и развивать у студентов навыки профессиональной речи на основе учебного материала.

Библиография:

1. Абдуллаев К.М. Проблемы синтаксиса простого предложения. Баку: Маариф, 1983.
2. Амирова Э.М., Кулиева Э.Р. Работа над текстами как способ обучения профессиональному речетворчеству на русском языке. // Русский язык и литература в Азербайджане. – 2004. – №4. – С. 33-37.
3. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранным языкам в педагогическом вузе. М. – 1989.
4. Бим И.Л. Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание. // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. Сб. статей. М.: Русский язык. – 1997.
5. Ботвенко М.А. Коммуникативная лингводидактика. Учебное пособие. М. – 2005.
6. Венедиктова Н.К. Доступность текстов как условие их понимания. // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. Под ред. А.А.Леонтьева и Н.Д.Зарубиной. М. – 1997.
7. Высшее образование в Европе: Высшее образование и рынок труда. // Юнеско. Европейский центр по высшему образованию. М.: Логос. – 1993. – С. 45-62.
8. Государственный образовательный стандарт по русскому языку для школ с русским языком обучения. // Русский язык и литература в Азербайджане. – 2003. – №3.
9. Государственная стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике// www.prezident.az/artikles/9779
10. Капитонова Т.И., Москвин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М. – 2008.
11. Мирзоев С.С. Социокультурный компонент в содержании обучения русскому языку как иностранному. Баку: Pedagogika. 2017. – №3. – С. 152-167.

УДК 1751.81

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-7618-880X>

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ НЕОЛОГИИ

Логинова Анна

университетский ассистент

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Чернышевского Н.Г.»

г. Саратов, Российская Федерация

e-mail: ankaretnikova@yandex.ru

orcid id: 0000-0002-7618-880X

Abstract. This article is dedicated to defining the concept of neologism. The study reveals the features of the entry of new words into the English language using material from the online electronic



dictionary Cambridge Dictionary as an example. The features of ways of forming words and replenishing certain thematic groups are revealed.

Keywords: neologism, lexical unit, the English language, method of word formation, thematic group

В современном мире человечество ежедневно переживает огромные изменения в самых различных сферах. Благодаря такому огромному потоку информации и быстро меняющимся технологиям появляется потребность в номинации новых явлений, обозначении новых предметов, технологий, вследствие чего появляется множество лексических единиц, называемых неологизмами. Как отмечает исследователь Н.И. Токко, в наши дни «английский язык переживает неологический бум» [1].

Традиционно неология как одна из важнейших областей науки является одним из наиболее перспективных и обсуждаемых разделов как научного теоретического, так и прикладного лингвистического знания. Актуальность данной области лингвистики в первую очередь связана с динамикой изменений в лексическом составе английского языка. Данной лингвистической теме исследования посвящено множество научных работ именитых исследователей. Основы неологии были заложены ещё в первой половине прошлого столетия. Особые заслуги в формировании представления о том, что такое «новое слово» принадлежат таким отечественным лингвистам, как И.А. Бодуэн де Куртенэ, А.А. Потеня, А.М. Селищев, Л.В. Щерба, Н.С. Державин, идеи которых уже были развиты в работах исследователей второй половины XX столетия (С.И. Алаторцевой, А.А. Брагиной, Г.О. Винокура, В.Г. Гака, Н.З. Котеловой, Е.В. Розен, Ю.С. Сорокина, Н.И. Фельдман и др.) [2]. Современные работы ученых раскрывают и дополняют идеи выше перечисленных авторов трудов (И.В. Арнольд, И.А. Воробьева, Ю.С. Дробинина, Д.А. Ерастова, Ю.А. Зеремская, Е.А. Мишустинская, Д.Ю. Пешкова, Л.Н. Пономаренко, О.В. Сахарова, О.В. Солодовникова, Н.В. Федорова, Н.А. Федорова и др.) [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10].

Предпринято множество попыток обоснования понятия «неологизм». Но до сих пор нет единой дефиниции, которая бы удовлетворяла всем критериям обозначения новейших словарных единиц, ежегодно пополняющих лексический запас английского языка. Так, в научной литературе можно встретить такие наименования, как: 1) «неологизм», обозначающий слово (или оборот), возникшее в языке для наименования нового понятия или предмета (О.С. Ахманова); понимаемый как лексическая единица, созданная на основе уже имеющихся моделей словообразования в языке или заимствованную из другого языка (И.В. Арнольд); а также пока не вошедшее в активный словарный запас языка (Н.М. Шанский); 2) «новообразование», которое в большей степени свидетельствует о процессе деривации (Л.Л. Касаткин); 3) «инновация», в большей степени определяющее родовое понятие (Е.В. Сенько) и др. [11; 12; 13, с. 118; 14, с.16; 15]. В данной работе и будем придерживаться выше перечисленных определений.

Существует множество классификаций отнесения неологизмов к той или иной группе. Рассмотрим некоторые из них в данном исследовании.

Одной из основных проблем является определение временного промежутка появления неологизма: момент начала функционирования новой лексической единицы в контексте речи, определить который представляется практически невыполнимой задачей, или момент фиксации неологизма в каком-либо словаре. Многие специалисты склоняются к мнению, что неологизмом следует считать словарную единицу, появившуюся в языке за последние 5 лет [16].

В данной работе методом сплошной выборки нами были исследованы все новейшие словарные единицы, которые были зафиксированы онлайн-словарем Cambridge Dictionary за 2023-2024 гг. [17]. В данном словаре «неологизмы» обозначены как «new words». Словарь насчитывает 184 словарных единицы, появившихся за названный выше временной промежуток.



Следует отметить, что по форме языковой единицы большинство словарных единиц среди рассмотренных нами являются словосочетаниями (устойчивыми оборотами), среди которых 104 словарные единицы (например, *cyber ambassador* ‘person who helps other people use the internet safely and protect themselves and their computer information against crime or attacks carried out online’; *green gentrification* ‘the process by which a place changes from being a poor area to a richer one because measures taken to make the area more environmentally friendly have made it a more desirable place to live and have caused house prices etc. to increase’; *danger season* ‘a new way of referring to summer because of the increased likelihood of droughts, wildfires and extreme heat caused by climate change’); 45 слов образованы путём словослияния (гибридизации) (*infostealer* ‘a type of computer software that has been deliberately designed to steal information such as passwords, bank account details etc.’; *traumedy* ‘a type of comedy that involves someone talking about past traumatic events in their life in a funny way’); путём словосложения образовано 17 слов (*energy-positive* ‘an energy-positive building generates more energy than it uses.’; *friendlord* ‘someone who rents out a room in their house to a friend’); 8 слов, образованные префиксальным способом (*de-influencing* ‘the activity of describing certain products on social media and saying why you would not recommend buying them’); 4 слова образованы аффиксальным способом (*resenteeism* ‘staying in a job that makes you very unhappy because it provides security or you have no other job to go to’); только 1 слово, образованное путем конверсии (*ground* ‘to give an AI model facts about the real world so that it will produce information that is more accurate and useful’); а также 5 аббревиаций (*V2H* ‘abbreviation for vehicle-to-home: a system that allows electric vehicles to transfer the energy stored in their batteries back into the electrical system of a home’).

Условно все неологизмы тематически можно разделить на 18 групп.

1. Самую многочисленную группу составляют неологизмы, свидетельствующие о карьерных достижениях/ новых профессиях/ особых навыках/ характере работы/ особенностях поведения и психологии на работе/ отношении руководства к персоналу (29 лексических единиц) (*gender tenure gap* ‘the situation where women hold very senior jobs for a shorter time than men’).

2. Следующей по количеству словарных единиц выступает группа неологизмов, описывающих состояние здоровья/ болезни; связанных с получением медицинских услуг (20 лексических единиц) (*tripledemic* ‘the widespread outbreak of Covid-19, flu and respiratory syncytial virus at the same time’).

3. Группа неологизмов, связанных с экологическими проблемами в мире/ изменениями климата/ особенностями погоды, включает 17 лексических единиц (*climate quitting* ‘the act of leaving your job because the organization where you work is not doing enough to fight climate change’).

4. Неологизмы, отражающие современные тенденции, связанные с электрооборудованием, автомобилями и новейшими технологиями, а также использованием искусственного интеллекта, составляют 14 лексических единиц (*AIgiarism* ‘the process or practice of using AI (= artificial intelligence) tools to write essays or answer exam questions and pretending that it is your own work’).

Каждая из последующих трех групп включает по 13 лексических единиц.

5. Неологизмы, характеризующие внутренний или внешний декор дома и прилегающие к нему территории (*spathroom* ‘a bathroom that has been designed to be very clean, comfortable and relaxing, like a spa’).

6. Неологизмы, описывающие досуг/ отпуск/ отдых/ выходные/ праздничные дни/ события (*bed rotting* ‘the habit of spending a lot of time in bed to relax’).

7. Неологизмы, свидетельствующие о кулинарных предпочтениях людей/ кулинарных рецептах/ диетах/ кулинарных заведениях (*lion diet* ‘a type of eating plan in which someone eats only meat from certain animals and no other types of food for a limited period of time’).



8. 11 лексических единиц можно обозначить как неологизмы, отражающие особенности экономических изменений/ маркетинговых решений/ ситуацию на рынке труда/ особенности финансовых вложений (*crypto winter* ‘a situation when the price of cryptocurrency falls and remains very low for a long period of time’).

Объем следующих двух групп составляет по 10 лексических единиц.

9. Неологизмы, описывающие характер взаимоотношений между партнерами (*beige flag* ‘a sign that someone you have started a romantic relationship with is a little strange or boring but not enough for you to end the relationship’).

10. Неологизмы, отражающие особенности отображения информации/ рекламы/ общения в СМИ/ социальных сетях (*screenwashing* ‘the practice of someone appearing on a popular television programme as a way to improve their reputation with the general public’).

11. Неологизмы, относящиеся к сфере туризма, охватывают 9 лексических единиц (*trip stacking* ‘the activity of booking more than one holiday for the same time period in case one has to be cancelled, for example because of new travel restrictions’).

12. 8 лексических единиц составляют неологизмы, свидетельствующие о современных трендах в мире моды (*sad beige* ‘a way of describing the trend of dressing babies and young children in pale brown and other neutral shades because these colours are thought by the parents to be more tasteful and stylish than bright colours’).

13. Неологизмы, описывающие характер межличностных отношений, включают 4 лексические единицы (*friendship recession* ‘a period when many people have few or no friends’).

14. Группа неологизмов, характеризующих различные криминальные ситуации, также, как и предыдущая группа, включает 4 лексические единицы (*rom-con* ‘a situation where a criminal tricks someone into a fake romantic relationship and exploits their trust to get money or personal information out of them’).

По 3 лексических единицы включают следующие группы слов.

15. Неологизмы, отражающие особенности взаимоотношений людей в социуме (*blue zone thinking* ‘a way of treating old people that sees them as an important part of society and encourages them to remain healthy and active’).

16. Неологизмы, характеризующие психологические особенности поведения человека/ высвечивающие психологические проблемы (*lucky girl syndrome* ‘the idea that you can make good things happen simply by imagining them happening and believing you are lucky’).

17. 2 лексические единицы — это неологизмы, описывающие характер взаимоотношений с близкими людьми (*grand-mate* ‘a grandparent who shares a home with a grandchild, or a grandchild who shares a home with a grandparent’).

18. Лишь 1 лексическая единица отнесена нами к группе неологизмов, характеризующих особенности быта/ бытовые проблемы (*girl dinner* ‘a simple meal a woman makes for herself, usually consisting of small amounts of different foods, none of which need preparation or cooking’).

Подводя итоги исследования, следует отметить, что основная часть неологизмов представляет собой устойчивые сочетания слов, которые составляют 56,5 % исследуемых нами неологизмов. Путём словослияния (гибридизации) образовано 24,5 % слов, словосложение представлено 9,2% слов, префиксальным способом образовано 4,4% слов, аффиксальным — 2,2% лексических единиц. Аббревиации составляют 2,7% лексических единиц. И лишь 0,5 % слов образовано путем конверсии.

Исследование показало, что основная масса слов представлена неологизмами, обозначающими достижения в карьере; появление новых профессий, что обусловлено во многом переходом после пандемии на удалённый способ работы во многих сферах труда; получение особых навыков, способствующих повышению конкурентоспособности на рынке труда; характер работы и оказываемых услуг; особенности поведения и психологии сотрудников в коллективе; отношении руководства к персоналу, которое неизменно меняется. Сумма этих слов составляет 15,8% от общего количества исследуемых единиц.



Следующая довольно объемная группа неологизмов связана с состоянием здоровья людей, появлением новых болезней или отдельных симптомов и их лечением; а также с получением медицинских услуг, список которых пополняется ежегодно. Это, несомненно, обусловлено во многом последствиями пандемии, что свидетельствует о более внимательном отношении людей к своему здоровью. Процент этих слов составляет — 10,9.

Третье место по значимости делят следующие группы неологизмов: 1) лексические единицы, указывающие на мировые экологические проблемы, климатические изменения, необычные погодные условия (9,2%); 2) неологизмы, отражающие современные тенденции, связанные с техническим прогрессом, строительством нового электрооборудования, автомобилей и использованием искусственного интеллекта, что составляет 7,6%.

Остальные группы представлены в менее значительном количестве, что свидетельствует о существенных закономерных изменениях в обозначенных нами выше областях человеческой жизнедеятельности.

Опыт показывает, что лексический уровень является самым пластичным и быстро меняющимся в системе языка. Язык, как «живой» механизм, синтезирует и анализирует различные свойства и отношения внешнего мира, хранит в себе социальные изменения и историческую информацию, моментально отражающуюся в неологизмах, удовлетворяя потребность общества облекать новые явления и понятия в слова.

Библиография:

1. Токко, Н.И. Неологический бум эпохи коронавируса [Электронный ресурс] / Н.И. Токко // Межкультурное пространство: лингвистический и дидактический аспекты. Сборник статей по материалам научно-практической онлайн-конференции с международным участием (Петрозаводск, 26–27 ноября 2020 г.) Часть 2.. - Петрозаводск, 2021. - С.78-82. (РИНЦ)
2. Гацалова, Л.Б. Неология как наука в общей парадигме современного языкознания: автореф. дис... докт. филол. наук / Л.Б. Гацалова. - Нальчик, 2005. - 24с.
3. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка. М.: Высшая школа, 2015.
4. Воробьева, И.А. Понятие «неологизм», классификация неологизмов в английском языке / И.А. Воробьева // Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права. 2019. №3 (101). С.158-166.
5. Ерастова, Д.А. Неологизмы и способы их образования в английском языке / Д.А. Ерастова // Лингвокультурология. 2019. №13. С.80-86.
6. Зеремская, Ю.А., Солодовникова, О.В., Сахарова, О.В. Основные лексические способы словообразования потенциально новых слов в со-временном английском языке / Ю.А. Зеремская, О.В. Солодовникова, О.В. Сахарова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. №12. С.246-250.
7. Мишутинская, Е.А., Пономаренко, Л.Н. О способах образования неологизмов в современном английском языке / Е.А. Мишутинская, Л.Н. Пономаренко // Таврический научный обозреватель. 2017. №7 (24). С.68-72.
8. Пешкова, Д.Ю. Английская неология: способы пополнения во-кабуляра на современном этапе / Д.Ю. Пешкова // Известия ВГПУ. 2019. №6 (139). С.155-160.
9. Федорова, Н.А., Дробинина, Ю.С. Современная английская неология: пути пополнения языка / Н.А. Федорова, Ю.С. Дробинина // Современное педагогическое образование. 2023. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-angliyskaya-neologiya-puti-popolneniya-yazyuka> (дата обращения: 19.01.2024).
10. Федорова, Н.В. Неологизмы и тенденции их словообразования в современном английском языке (на материале текстов СМИ) // Litera. 2018. №2. С.216-225.
11. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка. – 2-е изд., перераб. / И.В. Арнольд. М. : ФЛИНТА; Наука, 2012. 376 с.
12. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 4-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2007. - 567 с.



13. Касаткин, Л.Л. Краткий справочник по современному русскому языку / Л.Л. Касаткин. М.: Высш. шк., 1991. 399 с.
14. Сенько, Е.В. Неологизация в современном русском языке конца XX века: ме-журовневый аспект: дис. ... д-ра филолог. наук / Е.В. Сенько. Волгоград: Знание, 2000. 430 с.
15. Шанский, Н.М. Лексикология современного русского языка: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. "Рус. яз. и лит."-2-е изд., испр.-М.: Просвещение, 1972.-327 с.
16. Воробьева, И.А. Понятие «неологизм», классификация неоло-гизмов в английском языке / И.А. Воробьева // Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права. 2019. №3 (101). С.158-166.
17. Cambridge Dictionary / <https://dictionary.cambridge.org/>



6.2. GAGAUZ DİLİ HEM TÜRK DİLLERİ/
6.2. LIMBA GĂGĂUZĂ ȘI LIMBI TURCICE/
6.2. GAGAUZ AND TURKIC LANGUAGES/
6.2. ГАГАУЗСКИЙ И ТЮРКСКИЕ ЯЗЫКИ

UDC 811.512.165'373.44:811.512.161
<https://orcid.org/0000-0003-4216-1905>

GAGAUZ TÜRKÇESİNDEKİ İKİLEMELERDE KALAN ESKİCİL KELİMELELER

Nadejda Özakdağ
Prof. Dr.

Afyon Kocatepe Üniversitesi,
Türk Dili ve Edebiyatı, Afyonkarahisar, Türkiye
e-mail: nchirli@gmail.com
orcid id: 0000-0003-4216-1905

Abstract. The fact that reduplications have been encountered frequently since the first known works of Turkish makes it easier to follow archaic words, especially those that are not used alone or used very little, throughout the history of the Turkish language. For this reason, reduplications are very important data especially for Turkish language studies. Reduplications, one of the most important elements that show the richness of expression of the Turkish language, have been seen since the earliest historical periods of Turkish and are frequently used in contemporary Turkish dialects today. In this article, bet-beniz and big-bürü reduplications used in Gagauz language are discussed. In the study, although not all reduplications in which archaic words in Gaguz are preserved can be included, it is aimed to draw attention to the use of archaic words in reduplications through two examples.

Keywords: Reduplication, Archaic Word, bet-beniz, iiri-büürü.

İkilemeler, Türkçenin en eski devirlerinden beri dilimizde yaygın olarak kullanılan kalıplaşmış söz öbekleridir. Gerek sözlü gerek yazılı anlatımda kullanımına sıklıkla başvuru olan ikilemelerin temel işlevi anlamı pekiştirmek, ifadeye güç ve zenginlik katmaktır. Hint-Avrupa dillerinde çok az örneğine rastlanılan ve Türkçedeki kadar yaygın kullanıma sahip olmayan ikilemeler, Türkçenin anlatım gücünü ve zenginliğini gösteren unsurlardır [2, s. 81].

İkilemeler, her zaman ilgi çeken konulardan biri olmuştur. Bu konunun ilgi görmesinde Türkçenin bütün tarihî dönemlerinde anlatıma zenginlik kazandırmak amacıyla ikilemelere sıkça başvurulması ve kullanılan ikilemeleri oluşturan unsurların çoğu zaman arkaik özellikleri bünyesinde barındırması etkili olmuştur. Eski Türk yazıtlarından başlayarak Türkçenin tarihî ve çağdaş dönemlerini “ikilemeler” yönünden ele alan birçok çalışma yapılmıştır. Gagauz Türkçesinde ise ikilemelerle ilgili yapılan çalışmalar çok olmamakla birlikte en kapsamlı olanı “Gagauz Türkçesinde İkilemeler” [13] isimli çalışmadır. Bu çalışmada, Gagauzca yazılmış sözlüklerden, şiir kitaplarından ve diğer birçok kaynaktan tespit edilen ikilemeler; anlam, sözcük yapısı, köken, kuruluş, sözcük türü ve diziliş olarak çeşitli yönlerden incelenmiştir.

Bilindiği gibi ikilemeler kalıplaşmış dil birlikleridir. İkilemeyi kuran sözcükler arasındaki kalıplaşma, kenetlenme o kadar ileri derecededir ki, sözcüklerden biri ya da ikisi tek başına kullanılamaz. Örneğin, Gagauzcada *boy post* “boy bos” *eski-püşkü*, *iiri-büürü*, *yırtık-pırtık* gibi ikilemelerinde ikinci unsurlar tek başınayken bir anlamı bulunmayan ve ayrı kullanılmaya elverişli olmayan sözcüklerdir. Yine ikilemelerdeki unsurların yer değiştirmedeği, değiştirildiği durumlarda ise kalıplaşmayı bozan bir durum söz konusudur. *Karı-koca* yerine *koca karı*, *kör-kötük* yerine *kütük kör* ya da *çalı-çırpı* yerine *çırpı çalı* şeklinde unsurların sırasını değiştirerek kullanmak anlamı değiştirip bozduğu gibi kalıplaşmayı ve ikilemeyi de ortadan kaldırır. Kalıplaşma sayesinde ikilemelerdeki sözcüklerin diziliş sırası kendiliğinden belirlenir [17, s. 15-16].

İkilemelerden bir tanesinin genellikle anlamsız olduğu kabul edilmektedir. Fakat yapılan araştırmalarda bazı arkaik kelimelerin ikilemelerde muhafaza edildiği görülmektedir. Örneğin, *bet beniz*, *boy bos*, *börtü böcek*, *çoluk çocuk*, *eğri büğrü*, *ev bark* ikilemelerindeki “bet”, “bos”, “börtü”, “çoluk”, “büğrü”, “bark” sözcüklerinin Türkiye Türkçesinde arkaik duruma düştüklerini söyleyebiliriz. Hepsi olmasa da bu tür ikilemeler Gagauz dilinde de kullanılmaktadır. Bu yazıda Gagauzcadaki eskicil kelimelerin korunduğu bütün ikilemelere yer verilemeye de iki örnek (*bet-beniz* ve *iiri-büürü*) üzerinden eskicil kelimelerin ikilemelerde kullanıldığına dikkat çekilmek istenmiştir.

Eskicil kelimelerin anlamını anlayabilmek için etimolojik araştırmaların yapılması, art zamanlı ve eş zamanlı karşılaştırmaların yapılması gerekir. Bunu göz önünde bulundurarak *bet-beniz* ve *iiri-büürü* ikilemelerini hem etimolojik hem de art zamanlı ve eş zamanlı olarak karşılaştırılması yapılmıştır.

bet-beniz

Bilindiği üzere *bet beniz* ikilemesinde geçen *bet* sözcüğü Eski Türkçe döneminden itibaren “yüz, surat, beniz; bir şeyin ön yüzü, üstü” anlamlarıyla kullanılmaktaydı. Bu kelimeye ilk defa Eski Uygur Türkçesi metinlerinde rastlanmaktadır. S.G. Clauson [9, s. 296] sözlüğünde *bét* şeklinde “insan yüzü, yanak; su vb. şeylerin yüzeyi, dış görünüş” anlamlarıyla, Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü’nde [8, s. 45] *bit* şeklinde “bet, beniz, yüz” anlamıyla geçmektedir. Karahanlı, Harezmi ve Kıpçak Türkçesi dönemi metinlerinde olmayan bu kelime Çağatay Türkçesinden itibaren “yüz ve yanak” anlamıyla tekrar görülmeye başlanmıştır [9, s. 296; 23, s. 207].

Eski Anadolu Türkçesinde metinlerinde tek başına yer almayan *bet* kelimesi, Osmanlı Türkçesinde *bet* biçiminde “çehre rengi, beniz” anlamıyla kullanıldığı görülmektedir [25, s. 128]. Eski Oğuzca ve günümüz Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi ve Türkmen Türkçesi kaynaklarında da tek başına yer almayan *bet* kelimesi *bet beniz* ikilemesinde kullanıldığı görülmektedir. Türkçe Sözlük’te [1, s. 252] madde başı olarak geçen kelimeye tek başına kullanımına örnek verilmemiş, “1. *Beniz* kelimesiyle birlikte ‘yüz rengi’ anlamında ikileme oluşturan bir söz. 2. *Bereket* kelimesiyle birlikte ‘bolluk’ anlamında ikileme oluşturan bir söz.” olarak açıklama yapılmış, “*bet beniz kalmamak* ‘yüzü sararıp solmak’, *beti benzi kireç kesilmek* (*atmak, solmak, uçmak* veya *kül kesilmek*) ‘herhangi bir sebeple kanı çekilip yüzü solmak, korkmak’ deyimlerinde *beniz* kelimesiyle birlikte örnek olarak verilmiştir. Oğuz grubu Türk yazı dillerinden Azerbaycan, Türkmen ve Gagauz Türkçelerinde de *bet* kelimesinin tek başına kullanıldığına rastlanmamıştır. Oğuz grubu Türk yazı dilleri dışında kalan Kıpçak-Karluk grubunun çoğunda ise *bet*, *bit*, *pit*, *pit* biçiminde “yüz, çehre”, “bir nesnenin üst kısmı, yüzey; sayfa” anlamlarıyla işlek bir şekilde kullanıldığı bilinmektedir [20, s.121; 23, s. 207].

Gagauz Türkçesinde *bet* kelimesinin tek başına kullanılmayıp *bet-beniz* ikilemesinde geçtiği görülmektedir. *Bet beniz* ikilemesi ise sadece üç yerde geçtiği tespit edilebildi. Her üç örnek de S. Koca’nın [18] 2011 yılında Valkaneş bölgesindeki (Tülüküü, Balboka ve Valkaneş) köylerinden derlemiş olduğu folklor metinlerinde geçmektedir. Oğuz grubu Türk yazı dillerinde tek başına kullanılmayan ancak “yüz rengi” anlamındaki *beniz* kelimesiyle birlikte *bet beniz* ikileme oluşturabilen *bet* kelimesi arkaik duruma düşmüş bir kelimedir. Ancak *bet beniz* ikilemesine de Gagauz yazı dilinde rastlanmaması, sadece Güney ağzında kullanılması dikkat çekicidir.

Bet-beniz ikilemesi bugün Türkiye Türkçesinde *beti benzi atmak* (*solmak, uçmak, kül kesilmek, kireç kesilmek*), *beti benzi kalmamak* [1, s. 252], Azerbaycan Türkçesinde *bet-benizi*

ağarmaq (*qaçmaq*, *uçmaq*) “korku veya ani verilen kötü bir haberden vs. dolayı rengi kaçmak, beyazlaşmak”, *bet-benizden olmaq* “korku, heyecan, ıstırap vs.’den dolayı beti benzi kaçmak, rengi solmak” [3, s.122] gibi deyimlerde kullanılırken, Gagauz Türkçesinde *benizi atmaa*, *benizi sararmaa*, *benizini diıştırmää*, *benizini kaybetmää*, *benizinin rengi uçmaa* deyimlerinde *bet* kelimesinin yer almadığı görülmektedir. Bu durumda *bet-beniz* ikilemesi acaba Gagauz yazı dilinde artık kullanılmamakta mı yoksa eserlerde yer almamakta mı sorusunu akla getirir. Eğer durum böyle ise yalnız *bet* kelimesinin arkaik duruma düşmediğini, aynı zamanda *bet beniz* ikilemesinin de arkaik duruma düştüğünü söyleyebiliriz.

Örnek:

Ne o, mari, **bet beniz** ne o sizde? “Ne o, mari, nedir sizdeki o bet beniz? [18, s. 297]

Güvää olcaa, Todur, **bet beniz** üzünde, er bulamazmış kendine. “Damat olacağı Todur, yüzü sapsarı, kendine yer bulamazmış.” [18, s. 332]

Açan etişiy küü kenarına (kızda - **bet beniz**, sansi ölü teni), kızın kışmedine geçärmış üç araba otları üklü. “Köyün kenarına ulaşınca (kızın beti benzi, ölü ten gibi) kızın şansına otları yüklü üç araba geçermiş.” [18, s. 239]

üri-büürü

Bügrü kelimesiyle Orta Türkçe dönemi metinlerinden itibaren karşılaşmaktayız. Divanü Lügati’t-Türk’te *bügrü* ve *bükri* biçiminde yer alan *bügrü* kelimesine “eğri, eğri büğrü” [6, s. I/219], *bükri* kelimesine ise “кривой, изогнутый, горбатый” (=eğri, bükük, kambur) [14, s. 132] anlamı verilmiştir. B. Atalay’ın [6, s. I/219] çalışmasında *bügrü bolup ün biter* “beli bükük, sesi kısık oldu” örneğinde *bügrü* kelimesini “bükük” anlamında, Drevnetyurkskiy Slovar’de [14, s. 132] geçen *bükri bolup ün bütär* “он горбится и голос пропадет” (=o kamburlaşacak ve sesi kaybolacak) aynı örnekteki *bükri* kelimesi “kambur” anlamında verilmiştir. Kutadgu Bilig’te *bügrü* kelimesine rastlanmazken Neçhü’l Feradis’te *bükre-* “eğilmek, bükülmek, kamburlaşmak” ve *bükre-* “eğmek, kamburlaştırmak” fiil biçimleri yer almaktadır [5, s. 91], Harezmi dönemi metinlerinde *bükri* “büğrü, bükülmüş” [26, s. 109], Kıpçak Türkçesi metinlerinde *bügrü*, *bükri* “kambur” [7, s. 159] ve *bükri* “kambur” [24, s. 40], “eğri, büğrü [15, s. 70; 4, s. 452] şekliyle tek başına yer almaktadır.

Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde *bügrü* / *bügrü* “kambur, tümsek, eğik” [12, s. 42; 22, s. 737), Osmanlı Türkçesinde tek başına kullanılmayan *bügrü* kelimesini Şemsaddin Sami Kamus-ı Türkî’de *bügrü* biçiminde ve “eğri, mu’avec” anlamında madde başı olarak vermiş ve yalnız *eğri* sıfatıyla birlikte kullanıldığını belirtmiştir [25, s. 159]. Anadolu ağızlarında *bükri*, *bügrü*, *bügrü*, *bükre*, *bükürü* “kambur” biçimlerinde rastlıyoruz [27].

Bütün bu örnekler, *bügrü/bügrü/bükri/bükri* kelimesinin Kâşgarlı Mahmud’un Divanü Lügati’t-Türk’ten itibaren gerek Oğuzlarda gerekse Kıpçaklarda ‘eğri, eğri büğrü, büğrü, bükülmüş; kambur’ anlamında kullanıldığını gösteriyor.

Çağdaş Oğuz grubu Türk yazı dillerinde *eğri-bügrü* ikilemesinde geçen *eğri* ve *bügrü* kelimeleri şu biçimlerde geçmektedir. Türkiye Türkçesinde *eğri büğrü* ikilemesindeki *eğri* kelimesi “doğru, düz olmayan, bir noktasında yön değiştiren, çarpık, münhani, doğru karşıtı; eğik” anlamlarıyla kullanılmaktadır [1, s. 607]. Azerbaycan Türkçesinde *eyri* “doğru olmayan, doğru bir çizgi oluşturmayan; çarpık duran, doğruluğu bozulmuş, bir tarafa eğilmiş” [3, s. 407], Türkmen Türkçesinde *egri* “eğri”, *egrem* “bir şeyin eğrilen yeri, kıvrım” [21, s. 194], Gagauz Türkçesinde *iiri* “eğri, düz olmayan, bükük” [10, s. 319] anlamında kullanılmaktadır.

Bügrü kelimesi günümüz Oğuz grubu Türk yazı dillerinde *eğri büğrü* ikilemesinde görülmektedir. Bu ikileme Türkiye Türkçesinde *eğri büğrü* “yer yer eğilmiş ve bükülmüş olan, çarpık çurpuk” [1 s. 607], Azerbaycan Türkçesinde *ayri-büyri*, *ayri-üyrü* “1. Birçok yerinden eğilmiş, doğru bir tarafı olmayan.// Doğru olmayan, doğru bir yönde gitmeyen, dönemeci çok olan. 2. Doğru olmayan, doğruluğu bozulmuş, çarpık. 3. Yanlış, kusurlu, hatalı” [3, s. 408], Türkmen Türkçesinde *eğri-bugry*, *egrem-bugram* “eğri büğrü” [21, s. 194-195) “egrelip gidýän, göni däl, egri-bugry [19, s. 342], Gagauz Türkçesinde *iiri-büürü* “eğri büğrü” [11, s. 319) biçimleriyle kaynaklarda yer almaktadır.



Örnek:

Yılan **iiri-büürü** gider, ama deliin uurunda doorulêr. “Yılan eğri büğrü gidiyor, ama deliğin yanında (önünde) doğruluyor (düzeliyor).

Bir kafadarım var – **iiri-büürü** budu var (*kurbaa*). “Bir arkadaşım var, eğri büğrü budu var. (*kurbağa*)

Bu **iiri-büürü** aaçtan ne olacek, ba? “Bu eğri büğrü ağaçtan ne olacak, be?”

Martincik bir bana bakıp, bir kiyada, zar-zor, **iiri-büürü** yazêr bukvacıı. “Martincik bir bana bakıp, bir kitaba, zar zor, eğri büğrü harfi yazıyor.”

Çok deerlâr zorlara büünkü –

Hem uz, hem da iiri-büürü.

Ne iydir o laflar, dostlar,

İşâ faydadır angılar!...

Sonuç: Türkçenin en eski yazılı metni olan Orhun Yazıtlarından itibaren görülen ve Türkçenin her dönemde kullanılan ikilemelerin Gagauz Türkçesinde de yaşamakta olduğu ve Türkçenin arkaik özelliğini barındırdığı görülmüştür.

Kaynakça:

1. Akalın Ş. H. vd. [2005], Türkçe Sözlük, 11. Baskı, Ankara: TDK Yayınları.
2. Aksan, D. [2006], Anadilimizin Söz Denizinde, Ankara: Bilgi Yayınevi.
3. Altaylı, S. [1994], Azerbaycan Türkçesi Sözlüğü I-II, İstanbul: MEB Yayınları.
4. Argunşah, M. ve Güner G. [2015], Codex Cumanicus. İstanbul: Kesit Yayınları.
5. Ata, A. [1998], Neçhü'l Ferâdis III Dizin-Sözlük, Ankara: TDK Yayınları.
6. Atalay, B. [1998], Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi I-IV. Ankara: TDK Yayınları.
7. Atalay, B. [1945], Et-Tuhfet-üz-Zekiyye Fil-Lûgat-it Türkiye, İstanbul: TDK Yayınları.
8. Caferoğlu, A. [1968], Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
9. Clauson, G. Sir [1972], An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish. Oxford.
10. Çebotar P. ve Sırf V. [2017], Dizi - dizi boncuklar: Gagauzların halk yaratmaları/ toplayan Gavril Gaydarcı. Comrat: Gagauziya M.V. Maruneviç Adına Bilim Araştırma Merkezi.
11. Çebotar, P. ve Dron İ. [2002], Gagauzça-Rusça-Romınca Sözlük. Chişină: Pontus.
12. Dilçin, C. [1983], Yeni Tarama Sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
13. Doğan, L. [2021], Gagauz Türkçesinde İkilemeler, Trakya Eğitim Dergisi, Cilt 11, Sayı 3, Eylül 2021, s. 1637-1659.
14. Drevnetyurkskiy slovar [1969], red. Nadelyaev, V.M.; Nasilov, D.M.; Tenişev, E.R.; Şçerbak, A.M., Akademia Nauk SSSR, İstitut yazıkoznaniya, Leningrad: Nauka.
15. Grønbech K. [1942], Komanisches Wörterbuch. Codex Cumanicus. Kopenhagen: Einar Munksgaard,
16. Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I-XII, [1993], Ankara: TDK Yayınları.
17. Hatiboğlu, V. [1981], Türk Dilinde İkileme, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
18. Koca, S. [2011], Gagauz folkloru: Valkaneş dialektindä. Gagauziya Bakannık komiteti. Chişinău: “Elena-V.I.”.
19. Kyýasowa, G., Geldimyradow, A., Durdyýew, H. [2016], Türkmen diliniň düşündirişli sözlügi. Aşgabat: Türkmenistanyň Ylymlar akademiýasynyň Magtymguly adyndaky Dil we edebiyat instituty.
20. Sevortyan, E. [1978], Etimologičeskiy Slovar Tyurkskih Yazıkov. Moskova: Nauka.
21. Tekin, T. vd. [1995], Türkmençe-Türkçe Sözlük, Ankara: Simurg Yayınları.
22. Tarama Sözlüğü, [1995-1996], Ankara: TDK Yayınları.



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

23. Tenişev Y.R., Blagova G.F., Dobrodomov İ. G., Dıbo A..B., vd. [2001], Sravnitelno İstoriçeskaya Grammatika Tyurkskih Yazıkov, Leksika, Moskova: Nauka.
24. Toparlı R., Vural H., Karaatlı R. [2007], Kıpçak Türkçesi Sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
25. Yavuzarslan, P. [2015], Şemseddin Sami Kamus-ı Türkî. 2.Baskı. Ankara: TDK Yayınları.
26. Yüce, N. [1993], Mukaddimetü'l-Edeb, Giriş, Dil Özellikleri, Metin, İndeks, Ankara: TDK Yayınlar.
27. <https://sozluk.gov.tr/> (TDK)

UDC 39(=512.165):070(560)

<https://orcid.org/0000-0002-5668-3942>

MEHMET FUAT KÖPRÜLÜ'NÜN GAGAUZLAR ÜZERİNE YAZDIĞI BİR YAZI

Hünerli Bülent

Doç. Dr., Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları

Kırklareli Üniversitesi/Türkiye

e-mail: hbulent80@gmail.com

orcid id: 0000-0002-5668-3942

Abstract. There is a great increase in periodicals in the last periods of the Ottoman Empire. It has been published in many newspapers and magazines. Among these, *İkdâm* newspaper seems to be a prominent publication. There is a very valuable article written by Mehmet Fuat Köprülü in an issue of this newspaper published in 1921. In this article, Mehmet Fuat Köprülü has very valuable observations about the Gagauz people. These observations include topics such as Gagauz culture, language, and settlements. In our study, this text, written in Ottoman Turkish, was first translated into the Latin alphabet and then Köprülü's detections were examined in our article.

Keywords: Gagauz, Fuat Köprülü, ethnonym, history of Gagauzes, İkdâm newspaper.

Giriş: Gagauz çalışmaları son yıllarda Türkiye ve Türkiye dışındaki ülkelerde artan ivme ile hız kazanmaktadır. Dijitalleşmenin verdiği imkânlar, saha çalışması yapan kişilerin çoğalması, Moldova'daki Gagauzların otonom bir yapıda yaşaması, SSCB'nin yıkılmasından sonra Gagauzların yaşadıkları yerlere olan ulaşım problemlerinin sona ermesi gibi benzeri etmenler Gagauz araştırmalarının eskiye göre büyük oranda artmasını sağlamıştır. Bununla beraber Doğu Avrupa'da otokton bir halk olan Gagauzların Türkiye özelinde araştırmacıların ilgi odağında olmasının belki de en önemli nedeni -çok büyük oranda- onların Türkiye Türklerine dilsel ve coğrafi yakınlığa sahip olmasıdır. Yine bu topluluğun bu denli yakınlığına rağmen Türkiye Türklerinden dinsel anlamda farklılık göstermesi de araştırmacıların dikkatini çeken bir diğer noktadır.

Türkiye'deki Gagauz araştırmalarının tarihine bakılacak olursa özellikle Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren daha detaylı araştırmaların yapıldığı ve saha çalışmalarına önem verildiği görülmektedir. Bu durum da Gagauz araştırmalarını Türkiye'de daha disiplinli bir hâle getirmiştir. Burada özellikle Hamdullah Suphi Tanrıöver ve Yaşar Nabi Nayır'ın önemli katkıları zikretmek gerekir. Çünkü bu iki kişi Gagauzların yaşadıkları coğrafyalara gidip Gagauzlarla ilgili bizzat tespitlerde bulunmuş, araştırmacılar ve devletin yetkili organları için bazı veriler sağlamışlardır. Bunun öncesinde Batılı devletlerin ve özellikle Rusların Gagauzlar hakkında akademik çalışmaları 19. yüzyıla dayanırken -özellikle Valentin Moşkov'un çalışmalarını anmak gerek [1, 2]- Osmanlı imparatorluğunun beş asır boyunca bir tebaası olan Gagauzlarla ilgili Osmanlı kaynaklarında pek az bilgiye sahibiz. Bunun başlıca nedeni ise Gagauzların Ortodoks bir halk olmasından ötürü -dinî bir tanımlama olan- "Rum milleti" olarak addedilmeleridir. Nitekim Köprülü

de aşağıdaki yazısında bu noktaya dikkat çekmiştir Osmanlı resmî belgelerinde -bilindiği kadarıyla- Gagauz adlandırması sıklıkla geçmemektedir. Dolayısıyla Osmanlı arşivleri üzerinde daha detaylı araştırmalar yapmak gerekir.

Osmanlı'da Gagauzlarla ilgili ilk yazı 1876 yılında Hayal gazetesinde çıkan *Gagavuz* adlı bir yazıdır ki bu yazı bilimsel hiçbir nitelik taşımamaktadır [3, s.3]. Sonrasında başka eserlerde de zaman zaman Gagauzlara temas edildiği görülmektedir. Fakat bu yayınların temelde ortak noktası Gagauzlarla ilgili çok yüzeysel ve eksik bilgilere yer vermesidir [4, s.162-167]. Gagauzlar, bu yazılarda genellikle birkaç cümle ile geçtirilmiştir. Yine de bu yazılar, Türkiye'deki Gagauz araştırma tarihi bakımından kıymet arz etmektedir. Fakat -kanımızca- Cumhuriyet öncesi Arap harfli yayınlarda Gagauzlar hakkında en detaylı ve bilimsel yazı Mehmet Fuat Köprülü'ye aittir. Bu anlamda Köprülü'nün makalesi bir bilim adamı tarafından kaleme alınan Gagauzlar üzerine detaylı ve bilimsel nitelikteki ilk yazı özelliği taşımaktadır. 1921'de *İkdâm* gazetesinde çıkan "Balkan Yarımadasında Hristiyan Türkler" adlı yazısında Gagauzları -kendisinin de bir bilim adamı olması hasebiyle- çeşitli açılardan oldukça başarılı ve yetkin bir şekilde değerlendirdiği görülmektedir.

Makaleye geçmeden önce *İkdâm* gazetesi ve Mehmet Fuat Köprülü hakkında bilgi verelim.



İkdâm Gazetesi

İkdâm gazetesi, 1894-1928 yılları arasında çıkmış olan siyasi, kültürel ve edebî içeriğe sahip günlük bir gazete olarak yayın yapmıştır. *İkdâm* sözcüğü kelime anlamı olarak 'Bir şeyi elde etmek için sebatla ve gayretle çalışma, sürekli çaba gösterme' anlamına gelmektedir [5, s.547]. Değişik adlar altında 12157 sayı çıkmış olan gazetenin 1-31 Aralık 1928 tarihleri arasındaki sayıları yeni harflerle basılmıştır. Gazete özellikle II. Abdülhamid döneminde yüksek tirajlara ulaşmıştır. Döneminde etkin bir şekilde yayın yaparak siyasi gelişmeleri ve toplumsal olayları yansıtmıştır. II. Meşrutiyet'in ilanı, Balkan Savaşları, Birinci Dünya Savaşı ve

Kurtuluş Savaşı gibi tarihi olaylar sırasında *İkdâm* gazetesi, önemli bir yayın organı olarak öne çıkmıştır. Gazete yayın hayatı süresince ilke olarak Türkçülüğü ve Türkçeciliği benimsemiştir. Bu anlamda da aynı fikri paylaşılan pek çok yazarı bünyesinde toplamıştır. Özellikle dil politikasını Türkçenin sadeleşmesi ve Türk köylüsünün kendi diliyle yazılan eserleri anlayabilmesi olarak belirlemiştir. *İkdâm* gazetesinde dikkat çekici ve değerli çok sayıda makalenin yanı sıra tiyatro, roman, hikâye tefrikaları da yayımlanmıştır [6, s. 24-25].



Mehmet Fuat Köprülü Kimdir?

Mehmet Fuat Köprülü, önemli bir Türk tarihçi, filolog ve siyaset adamıdır. 4 Aralık 1890 tarihinde İstanbul'da doğmuş ve 28 Haziran 1966 tarihinde İstanbul'da hayatını kaybetmiştir. Köprülü ailesinin üyelerinden biridir (Sadrazam Köprülü Mehmet Paşa'nın soyundan); ailesi, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde önemli devlet adamları yetiştirmiş bir ailedir. Mehmet Fuat Köprülü, eğitimine İstanbul'da başlamış ve ardından yurt dışına giderek felsefe ve tarih öğrenimi almıştır. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında önemli görevlerde bulunmuştur. 22.05.1950'den 14.05.1954'e kadar İstanbul milletvekili olarak

Dışişleri Bakanlığı yapmıştır.

Tarihçi kimliği ile Osmanlı arşivlerini incelemiştir. Türkçe üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan ünlü bir filolog olarak da bilinir. Edebiyat tarihçiliği yönü de kuvvetlidir. Mehmet Fuat Köprülü, Osmanlı Devleti'nin çöküşü ve Türkiye'nin modernleşme süreciyle ilgili çok sayıda önemli eserler kaleme almıştır. En bilinen eserlerinden ikisi "Osmanlı İmparatorluğu'nun Kuruluşu" ve "Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar" adlı eserleridir. Yurt dışında çok sayıda konferans da veren Köprülü; Arapça, Farsça ve Fransızca bilmekteydi [7, s.471-486].



“Balkan Yarımadasında Hristiyan Türkler” Adlı Makalede Gagauzlar

Mehmet Fuat Köprülü'nün yazdığı bu makale, *İkdâm* gazetesinin 04.07.1921 tarihli ve 8730 numaralı sayısının üçüncü sayfasında “Balkan Yarımadasında Hristiyan Türkler” adıyla yayımlanmıştır [8, s.3]. Makalede paragraf paragraf Gagauzlara ait çeşitli bilgilere yer vermiştir. Bu bilgilerden anlaşıldığı üzere Köprülü, o döneme kadar Gagauzlar hakkındaki özellikle de yabancı literatüre hâkimdir. Makalesine daha önce yazmış olduğu yazısına atfen Anadolu'daki Hristiyan Türklerden bahsedip Gagauz ve Surguç adlandırmalarına temas etmiştir. Bu toplulukların -asında aynı grup- Ortodoks inancına sahip, ana dili Türkçe olan bir topluluk olduğunu vurgulamıştır. Fakat Müslüman Türkler tarafından Türk sayılmayarak “Bulgar” addedildiğini ifade etmiştir.

Makalenin ikinci paragrafında Gagauzların yaşadıkları yerlerden bahsetmiştir. Burada Gagauzların üç parçalı yapısına dikkat çekmiştir. İlk grubun, Besarabya Gagauzlarının Bender ve Akkerman bölgelerinde bulunduğunu, ikinci grubun yani Dobruca Gagauzlarının Tuna boyunca Silistre'den Emine burnuna kadarki sahada bulunduğunu belirtmiştir. Üçüncü olarak da Trakya Gagauzlarına yer vermiştir. Trakya Gagauzlarının bir kısmının Doğu Trakya'da Edirne; özellikle Havsa bölgesinde yoğunlaştığını söylemiştir. Trakya Gagauzlarının ikinci kısmının ise bugün için Yunanistan topraklarında kalan Batı Trakya'daki Zihne, Zelhova, Karaferya gibi yerleşim birimlerinde bulunduğunu anlatmıştır.

Köprülü'nün Trakya Gagauzları ile ilgili bu son tespiti son derece mühimdir. Bilinen genel kanının aksine -Köprülü'nün ifadesinden de anlaşıldığı üzere- Batı Trakya'daki Gagauz nüfusu sadece Lozan Mübadelesi ile Doğu Trakya'dan gelenlerle şekillenmemiştir. Dikkat edilecek olursa 1921'de Köprülü'nün yazdığı bu yazı, Lozan Antlaşması'ndan 3 sene önce kaleme alınmıştır. Dolayısıyla mübadele öncesinde de bugünkü Batı Trakya topraklarında Gagauz yerleşimleri bulunmaktaydı. Bu bilginin sağlamasını başka bir eserden de yapmak mümkündür. 1915'te Yordan İvanov tarafından yazılan *Bilgarete v Makedoniya* adlı eserdeki bir haritada, Batı Trakya topraklarındaki Gagauz yerleşimi açıkça gösterilmiştir [9, s. CVII]. Neticede Köprülü'nün bu konuda son derece isabetli bir tespit yaptığı söylenebilir.

Devam eden paragrafta; Köprülü bu topluluğun ne Rum ne de Bulgar olduğunu ifade etmiştir. Ortodoks inancına sahip bu Türk topluluğunun Türk addedilmemesinin en önemli nedeninin Osmanlı'daki millet anlayışı olduğunu söylemiştir. Oysaki onlar özünde Türk'türler. Ona göre Gagauz adını dünyaya ilk tanıtanlar Ruslardır. Gagauzlar resmî istatistiklerde ayrı bir etnik grup olarak görülmeyip genellikle Bulgarlarla beraber anılmışlardır. Fakat halk onlara, yani Gagauzlara her zaman Türk Ortodoks adlandırmasında bulunmuştur.

Dördüncü paragrafta Gagauz tarihine giren Köprülü, onların Oğuz Türklerinden olduğunu dile getirmiştir. Uzların bakiyeleri olan Gagauzların Hristiyanlaştırılma sürecinden bahsetmiştir. Köprülü'ye göre güneyden giden Selçuklu Türklerinin aksine Hazar'ın kuzey hattını takip etmek suretiyle ilk önce Peçenekler, devamında Uzlar (Oğuzlar) bugünkü Ukrayna topraklarına gelmiştir. Sonrasında Kumanların itmesiyle bu iki grubun Balkanlara geldiğini söylemiştir. Ona göre Güney Rus (Ukrayna) topraklarında kalan bir kısım Türkler ise Hristiyanlaştırılmıştır. Fakat “Kara Kalpak” adlandırmasıyla Rus sınırlarını koruyan bu grup Slavlaşmadan önce Moğol istilası sebebiyle çeşitli ülkelere göçmüştür. Balkan Yarımadası'na gelen bu grup Hristiyan kimliğini ve Türk dilini uzun yıllar korumuştur ki bunlar Gagauzların atalarıdır. Daha öncesinde Balkanlara gelen grup ise Müslümanlığı kabul etmiştir.

Yazının beşinci ve altıncı paragraflarında yazar, Gagauzların Besarabya'ya olan göçlerinden ve bu göçlerin sebeplerinden bahsetmiştir. O, 1750'den 1842'ye kadar Gagauzların Besarabya topraklarına göç ettiğini yazmıştır. Bu göçün nedenleri arasında Dobruca Gagauzlarının, Pazvand oğlu Osman ve Kara Feyzi gibi kişilerin başını çektiği çetelerinin halka sürekli tacizlerini görmüştür. Hatta bu çetecilik faaliyetlerinin Gagauzların şarkılarına bile yansıdığını söylemiştir. Yazının devamında 1850-1860 seneleri arasında Besarabya'da 24 Gagauz kolonisi olduğunu belirtmiştir. Nüfusları ile ilgili verilen çeşitli bilgilere rağmen Gagauzların yüz bin kişilik bir topluluk olduğunu vurgulamıştır.



Yazının devamında Gagauzların geçimlerini bahçıvanlık ve bağcılıkla kazandıklarını, hayvancılıkla da uğraştıklarını anlatmıştır. Ona göre; hayat tarzı ve elbiseleri yöredeki diğer halktan farklı değildir. Kadınlarının sosyal konumunun yüksek olmadığını, Gagauzların genelde açığız karakterleri olduğunu vurgulamıştır. Özgür yaratılışı bu insanların başka milletlerin altında çalışmadıklarını belirtmiştir. Köprülü, Gagauzların kendilerini Türk olarak hissetmediğini yazmış ve ana dillerinin onlara Türkler tarafından zorla unutturulduğu düşüncesinde olduğunu dile getirmiştir.

Sekizinci ve dokuzuncu paragrafta, Gagauzların aile içinde Türkçe konuştuklarını, kadınların başka dil bilmediklerini; erkeklerin ise çalışma hayatının içinde olması sebebiyle farklı dilleri bildiklerini yazmıştır. Bununla birlikte Türkiye’de yaşayan Gagauzların ibadet dilinin Rumca, Besarabya’dakilerin ise Rusça olduğunu dile getirmiştir. Özellikle Rusların İsmail (İzmail) kasabasında açtıkları okul ve askerlik eğitimi sebebiyle Gagauzların mecburen Rusça eğitim aldığını ve dolayısıyla Gagauzların Ruslaşmasının kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir. Dil konusuna değinen Köprülü, Gagauzların dilindeki Hristiyanlıkla ilgili terminoloji dışarı bırakılırsa Gagauzcanın Osmanlıcanın eski şekline benzediğini vurgulamıştır. Köprülü dil konusunda daha ayrıntı vererek Gagauzcada ses uyumunun varlığını koruduğunu, ince ünlülerin yanındaki ünsüzler, hatta tonsuzların bile incelendiğini belirtmiştir. Yazar, Gagauzlardaki diyalekt farklarına dikkat çekerek diyalekt farklılıklarının Gagauzların yaşadıkları farklı coğrafyaya atfetmiştir. Yine Gagauzların, yazılı bir edebiyattan çok sözlü bir edebiyata sahip olduğunu, şarkıları ve masalları bulunduğunu söylemiştir. Radloff, İrişek, Golubosvski, Draganov ve Menzel gibi bilim adamlarının Gagauzlar üzerinde değerlendirmeleri olduğunu anlatmıştır. Köprülü, makalesinin son paragrafında Türk asıllı Gagauzların durumundan hareketle Anadolu’daki Türk Ortodokslar içinde aydınların düşünmesi gerektiğini ifade etmiştir. Türk Ortodokslara kendilerinin Türk olduklarını öğretmek gerektiği vurgulamıştır. Son olarak da aralarında devam eden Rum propagandasını kırma zorunluluğuna işaret etmiştir.

Sonuç Mehmet Fuat Köprülü tarafından *İkdâm* gazetesinde 1921 yılında kaleme aldığı bu değerli makale “Balkan Yarımadasında Hristiyan Türkler”, Gagauzları bilimsel anlamda çeşitli açılardan inceleyen ve değerlendirmeler yapan ilk Türkçe -bilindiği kadarıyla- yazı olma özelliği taşımaktadır. Yukarıda da ifade edildiği üzere Köprülü’nün bu yazısı öncesinde Gagauzlar hakkındaki Osmanlıca literatür oldukça sınırlıdır. Var olan literatürde de Gagauzlarla ilgili genel ifadeler vardır ve bunlar daha çok kısa açıklamalar şeklindedir. Bu eserler, Gagauzları incelemeyen ziyade aktarma bilgi havası veren bir yapıdadır. Bunun tersine Köprülü’nün bir bilim adamı olması nedeniyle Gagauzlar hakkındaki doğru bilimsel tespitler yazıya net bir şekilde yansımıştır. Diğer bir deyişle Gagauzlarla ilgili bilgileri aktarmadan ziyade bizzat tetkik ettiği anlaşılmaktadır. Gagauzların dilinden tarihine, nüfusundan yerleşim yerlerine, kişilik özelliklerinden göçlerine kadar pek çok alanda doğru saptamalarda bulunmuştur. Hâl böyle iken o dönemdeki Gagauzlarla ilgili bilgilerin ve verilerin son derece sınırlı olduğu göz önüne alındığında Mehmet Fuat Köprülü’nün *İkdâm* gazetesindeki bu yazısının Türkiye’deki Gagauz araştırmalarında son derece önemli ve değerli bir yer işgal edeceği muhakkaktır.



Makalenin Yazı Çevrimi Balkan Yarımadasında Hristiyan Türkler

Geçenlerde neşrettiğimiz bir makalede el-yevm Anadolu'da yaşayan ve yanlış yere "Rum" addedilen Hristiyan Türklerden bahsetmiştik. Bu defada yine büyük bir sınıf karilerimizin hayret ü taaccüple karşılayacakları diğer bir meseleden; el-yevm Balkan Yarımadası'nda yaşayan Hristiyan Türklerden bahsetmek istiyoruz. Burada serdedeceğimiz izahat ve delail, Rumeli'de Türk hakimiyeti altında kaç asırdan biri "Ortodoks" dinini muhafaza iden ve ana lisanları Türkçe olmasına rağmen Müslüman Türkler tarafından Türk addedilmeyerek "Bulgar" sayılan bir Türk kitlesinin mevcudiyetini gösterecektir ki, işte Rumeli'de vakıa olan bu hâl aynıyla Anadolu'da da olmuştur. Binaenaleyh "Gagavuz" veya "Surguç" namıyla maruf olan bu Ortodoks Balkan Türkleri hakkındaki izahatımız evvelce Anadolu Ortodoks Türkleri serdettiğimiz mütaleatı bir kat daha teyit edecektir.

Bugün bilhassa "Besarabya"da "Bender" ve "Akkerman" cihetlerinde Karadeniz'in garp kıyısında "Tuna mansabı" Silistre'den "Emine" burnuna kadar olan sahada, Dobruca'da, Bulgaristan'da, hatta Edirne vilayetinde ve bilhassa Havsa kazasında Sirozda "Zihne" ve "Zelhova"da "Karaferya"da müteferrik ve adeden az kitleler hâlinde yaşayan "Gagavuz" veya "Surguçlar" irken Türk ve anadilleri Türkçe olup yalnız dinen Ortodoks'turlar.

Gagavuzların irken Türk oldukları muhakkak olmakla beraber Türklerin hangi şubesinden oldukları, ne zaman ve hangi yolları takiben şimdi buldukları yerlere geldikleri hakkında sarih ve katî malumat yoktur. Osmanlı devleti kendi tebaasını ırk ve milliyete göre değil, sırf "din" farklarına göre tasnif ettiğinden bu Hristiyan Türkleri asırlarca müddet "Rum" ve daha ziyade "Bulgar" olarak telakki etmiştir. Hatta şurası şayan-ı dikkattir ki bunların en kesretle buldukları Besarabya'da bile bunların asıl isimleri uzun müddet nazar-ı itibara alınmamış ve "Gagavuz" ismi ancak muahhar Rus müelliflerinin eserlerinde meydana çıkmıştır. Mamafih resmî istatistiklerde bunlar hiçbir zaman ayrı bir zümre-i kavmiye şeklinde

gösterilmemiş, Bulgarlar sırasında tadat olunmuştur. Yalnız halk bunları hiçbir zaman kendisinden addetmemiş ve bunlara Türk Ortodoksları namını vermiştir.

Gagavuzlar bu hususta tetkikatta bulunan bütün müverrih ve etnografların müttefiken kabul ettikleri veçhile irken Türk olup hatta büyük ihtimalle Türklerin Oğuz şubesine mensupturlar. Henüz millî ve iptidaî dinlerini muhafaza etmekte olan Oğuz kitleleri garba doğru vukua gelen muhaceretleri esnasında muhtelif yollar takip ettiler: Selçukiler ve onları takip eden sair birtakım şubeleri İran yoluyla Küçük Asya'ya geldikleri gibi diğer bir kısmı da Hazar Denizi'nin yukarısından dolaşarak cenubî Rusya steplerine yürüdüler. İptida gelen "Peçenekler"i onları takiben gelen "Oğuz: Uz" kitleleri bunları da en sonra meydana çıkan Kumanlar garba doğru sürdüler; tazyik neticesinde Peçeneklerle Uzlar Tuna'yı geçerek Balkan Yarımadası'na yerleştiler. Rus arazisinde kalan bir kısım Türkler ise Rusların taht hakimiyetine geçerek aynı zamanda da Hristiyanlaştırıldılar. Bunlar Kazaklar gibi "Kara Kalpak" nam-ı müşteriki altında Rus hudutlarını muhafaza vazifesiyle mükellef bulunuyorlardı. Mamafih Hristiyanlık vasıtasıyla icra edilen "İslavlaştırma" daha tamam olmadan Moğol istilası başladı ve yeni Hristiyan olmuş olan bu Türk kitleleri cenubi Rusya'dan Balkan Yarımadasına Macaristan'a Kafkasya'ya; hatta Anadolu'ya (Frigya: eski Germiyan ve Mısra hicret ettiler, Balkan Yarımadasına yerleşen bu Türkler Osmanlıların hakimiyeti zamanında da lisanlarıyla beraber Ortodoks dinini de asırlarca muhafaza ettiler. Balkanlarda daha on birinci asırda -yani



bunlardan iki asır evvel- yerleşmiş Türklerden Hristiyanlığı kabul etmemiş olanlar ise Osmanlılar zamanında İslamiyet dairesine girmişlerdir.

1750'den 1842'ye kadar Gagavuzların sair bir kısmı Bulgarlarla beraber makus bir muhaceretine, yani Tuna'yı geçerek Rus topraklarına gelmelerine şahit oluyoruz. Bunun sebebi rivayete göre dağlılarla "Kırcaalili"lerden mürekkep çetelerin taarruzatı "Pazvand oğlu Osman", "Kara Feyzi" gibi Rumeli mütegalibesinin itisafat ve taadiyatıdır. Bunlar tarafından icra edilen fenalıklara dair birtakım şarkılar hâlâ Gagavuzların hatirasında yaşamaktadır.

1850-1860 seneleri arasında Gagavuzların Besarabya'da yirmi dört kolonileri yirmi altı bin nüfusları vardır ki mecmua halkın yüzde otuz dördünü teşkil ediyorlardı. Bugünkü miktarları Moşkof'un biraz mübalağalı tahminlerine nazaran yetmiş bin raddesindedir. Romanya'da bulunan 3600 Gagavuzla, Silistre havalisindeki 3977 nüfusu ve Türkiye ile Bulgaristan'dakileri de ilave edecek olursak, Gagavuzlarla Sırguçların nihayet nihayet yüz bin kişilik bir kitle teşkil ettiğine hükmedebiliriz.

Ekseriyetle fakirâne bir hayat geçiren Gagavuzlar heman bilhassa bahçıvanlık ve bağcılıkla geçinirler. Eskiden hayvan da beslerlerdi. Tarz-ı hayat ve telbisçe el-yevm komşularından farklı değildirlere. Kadınların mevkiisi yüksek ve ehemmiyetli değildir. Bunların vasf-ı farkları kanaatkarlıkları, tamahkarlıkları ve misafirperverlik hissinden mahrumiyetleridir. Bu açık göz insanlarda istiklal hissi pek kuvvetli olup hatta en fakirleri bile sair milletlerin hizmetine girip çalışmazlar. 'ilm ü marifet itibarıyla gayet iptidaî bir haldedirler. Hristiyanlık tesiriyle Türk vicdan-ı millîsinden tamamıyla mahrum olup kendilerinin esasen Türk olduklarını asla kabul etmek istemezler, hatta ana lisanlarının Türkçe olmasını izah maksadıyla Türklerin vaktiyle zorla ana dillerini unutturduğunu iddia ederler.

Gagavuzların aile lisanı münhasıran Türkçedir. Kadınları ekseriye başka bir lisan bilmezler. Yalnız erkekleri mecburiyet-i hayatiye saikasıyla diğer komşularının lisanlarına aşınadılar. Türkiye'de yaşayan Gagavuzların kilise lisanları Rumcadır. Rusya'dakilerin İslavcadır. Rusların İsmail'de açtıkları darülmualimin sayesinde ve bilhassa hizmet-i askeriye mecburiyetiyle bilumum iptidaî mekteplerinde Rusça okutmak lüzum-ı kanunîsi neticesinde Besarabya'daki Gagavuzların "Ruslaşması" artık bugün bir emr-i katî hükmündedir. Bilumum Gagavuzların lisanı Hristiyanlık tesiriyle giren kelimeler ve saire istisna edilmek şartıyla Osmanlı lehçesinin eski şekline pek benzer; ahenk kanunu yabancı kelimelerden sarf-ı nazar tamamıyla mevcuttur. Lisan gittikçe yontulmakta hiffet kesb etmektedir. Hafif saitaların yanına bütün samitler hatta esasen hafif olanlar bile daha incelmektedir. Muhtelif koloniler telaffuzları arasındaki bazı farkları tevezzü coğrafyalarına isnat edebiliriz. Bunların yazılı edebiyatları olmamakla beraber şifahi bir edebiyatları, şarkıları, masalları mevcuttur. Radlof, Yirişek, Goluboski, Dragonov, Menzel gibi zevat bunlar hakkında mühim tetkikatta bulunmuşlardır.

Türkiyü'l-asl Gagavuzların bu akıbeti, bizi Anadolu'daki Türk Ortodokslarının akıbeti hakkında uzun uzun düşündürmeli, onların menşe-i ırkisi hakkında bir an evvel tetkikata sevk etmelidir. Anadolu'da ana lisanları Türkçe olan Ortodoksların, "Türk" oldukları ilmen tebeyyün ettikten sonra -ki bizce bu pek kuvvetle muhtemeldir- Onlara Türklüklerini öğretmek ve aralarında şimdiye kadar icra-i hükmeden Rum propagandasını şiddet ve katiyetle kesmek çarelerini bulup tatbik etmek pek müşkül bir şey değildir.

Köprülüzade Mehmet Fuat-Darülfünun Türk edebiyatı Tarihi Müderrisi.

Kaynakça:

1. Moşkov, Valentin [2022]. *Bender İlinin Gagavuzları*, (Çev. Yuliana Bayram), Ankara: TİAV.
2. Moşkov, Valentin [1904]. *Mundarten der bessarabischen Gagausen: Text und Wörterbuch*. St. Peterburg: Kaiserliche Akad. der Wiss (Die Sprachen der nördlichen türkischen Stämme, Abt. 1 Proben der Volkslitteratur, 10).
3. Kasap, Teodor [1876]. "Gagavuz", *Hayâl Gazetesi*, numara: 239, İstanbul, s.3.



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

4. Hünenli, Bülent [2023], “*Türk Yılı 1928 Adlı Eserde Galip Bahtiyar’ın Gagauzlarla İlgili Değerlendirmeleri*”, Mejdunarodnaya Naučno-Praktičeskaya Konferentsiya “Nauka. Obrazovaniye, Kultura”, C. 3, Komrat, s. 162-167.
5. Ayverdi, İlhan [2010], *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, Kubbealtı: İstanbul.
6. Yazıcı, Nesimi [2000], “İkdâm”, *İslam Ansiklopedisi*, C. 22, TDV, s. 24-25.
7. Akün, Ömer Faruk [2003], “Mehmed Fuat Köprülü”, *İslam Ansiklopedisi*, C. 28, TDV, s. 471-486.
8. Köprülüzade, Mehmed Fuat [1921], “Balkan Yarımadasında Hristiyan Türkler”, *İkdâm Gazetesi*, 4 Temmuz 1921, Sayı, 8730, s. 1-4.
9. İvanov, Yordan [1915], *Bilgarete v Makedonija*, Sofiya: Dirjavna Peçatnitsa.

UDC 811.512.1’373.45

<https://orcid.org/0000-0002-9009-2572>

FARŞÇA ÇENGÂL SÖZCÜĞÜNÜN GAGAUZ TÜRKÇESİ ile DİĞER TÜRK LEHÇELERİNDEKİ GÖRÜNÜMÜ

Öztürk Seyfullah

Doktor, Filoloji

Komrat Devlet Üniversitesi

Komrat

e-mail: ases52@hotmail.com

orcid id: 0000-0002-9009-2572

Abstract. When the past years are examined, it is seen that Turks and Persians had to establish ties for various reasons. As a result of these two nations had lived in close geographies for years, communication has developed between them. As a result, both nations were influenced by each other's language and culture.

This study focuses on a very small part of this interaction between both nations. Of course, it goes beyond the limits of such a study to fully explain the interaction between these nations that have been living in close geographies or even under the same state for years. For this reason, the study was created based on the "çengâl" sample and evaluations were made about the form of the word in Turkish dialects.

Changes in sound and meaning in loanwords are a common occurrence. It is known that many loanwords transferred to Turkish dialects have moved away from their meaning and have been reshaped according to the sound structure of Turkish languages. When the word çengâl started to be used in Turkish dialects, it underwent changes in accordance with the sound structure of Turkish.

While it is possible to see different variants of the word çengâl in countries such as Azerbaijan, Türkiye, Turkmenistan and Uzbekistan, which are close to the Persian-speaking geography, the word could not be detected in more distant Turkish dialects.

The phonetic and semantic change of the word çengâl, which is borrowed from Persian, in Turkish dialects is also important in terms of reflecting the power of Turkish dialects. As a result of the research, it has been determined that all languages are influenced by each other and that only strong languages make a quoted word conform to their own language rules.

Keywords: Turkish languages, quote words, Persian language, Gagauz language, linguistics.

Giriş

Dünya üzerinde kapalı bir havzaya hapsolmemiş bütün diller varlıklarını devam ettirirken bir başka dil ile etkileşimde bulunmuştur. Bu tarz dilsel etkileşimler genel olarak her iki tarafta da sözcük, kültür hatta sözdizimi gibi değişimlere neden olurlar. Diller birçok farklı nedenlerle etkileşim içinde olabilirler. Günümüzde böyle bir etkileşim çoğunlukla teknolojik gelişmelere bağlı ve mesafe



tanımamaktadır. Geçmişte ise daha çok ticari faaliyetler, fetihler, göçler gibi nedenler etkili olmaktadır. Bu nedenle komşu unsurlar arasındaki dilsel etkileşimin daha yoğun olacağı muhakkaktır.

Farsça ve Türk dilleri arasında tarihsel etkileşim oldukça derin ve karmaşıktır. Gazneliler ve ardından gelen Selçuklular zamanında Türkler Farsça konuşulan bölgelerde büyük bir hakimiyet kurmuşlardı. Farsça ve Türkçe arasındaki dilsel alış-verişin daha önceki dönemlere göre bu hakimiyetin ardından yoğunlaşması kaçınılmazdır. Hem Farsça hem de Türkçe çeşitli yollarla birbirine etki etmiştir ve bu etkileşimler genellikle dil, kültür, edebiyat ve tarih gibi alanlarda görülebilir. Bu çalışmada Farsça bir kelimenin Türk dillerine alıntılanmasına odaklanıldığı için çift taraflı olan kelime alışverişinin tek yönü üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte Türkçenin de Farsçaya birçok kelime verdiği alan çalışanlarının hepsinin çok iyi bildiği bir durumdur.

Farsça, Türk dillerine birçok kelimeyi doğrudan veya dolaylı olarak vermiştir. Bilindiği üzere özellikle Osmanlı İmparatorluğu döneminde, Farsça kelime ve terimler, Osmanlı Türkçesi ve diğer Türk lehçelerine entegre edilmiştir. Aynı şekilde bugün Farsçada birçok Türkçe sözcük ve ek kullanılmaktadır.

Farsça, Orta Asya'dan Ortadoğu'ya kadar uzanan bölgede uzun süre hüküm süren İslam kültürü ve edebiyatının önemli bir bileşenidir. Bu nedenle, Fars edebiyatı ve kültürü, Türk dünyasındaki edebi ve kültürel gelişmelere de etki etmiştir.

Farsça, bazı dilbilgisi yapıları açısından da Türk dillerine etki etmiştir. Özellikle yazılı edebiyatta ve resmi dilde, Farsça dilbilgisi kuralları ve yapıları Türk dillerine uyarlanmıştır. Buna karşılık Farsçanın sözdizimine Türkçenin çok büyük bir etkisinden söz etmek de mümkündür.

Bu etkileşimlerin sonucunda, Türk dilleri genellikle Farsçadan birçok kelime ve ifadeyi almış ve Fars kültürüyle derin bir etkileşim içinde olmuştur. “Coğrafya, inanç ve kültür beraberliği nedeniyle Arapça yazmış Fars ve Türkler, Farsça yazmış Türk ve Araplar veya Türkçe yazmış Fars ve Araplar tarih boyunca var olmuştur. Elbette Afgan, Hintli, Bulgar, Arnavut ve diğer birçoklarını ilave etmek mümkündür.” [Karaismailoğlu, 2013: s. 13] Ancak, Türk dilleri kendi özgün yapılarına sahiptir ve bu etkileşimler Türk dillerinin benzersizliğini korumasına engel oluşturmamaktadır.

Türk dilleri, geniş bir coğrafi alanda konuşulan ve Türk halkları tarafından kullanılan dillerin bir ailesidir. Bu diller, Asya'nın Orta Doğusu, Orta Asya, Sibiryaya ve Doğu Avrupa'da konuşulur. Türk dilleri, coğrafi yayılımlarına rağmen ortak bir dil ailesini oluştururlar ve genellikle birbirleriyle anlaşılabilirlik özelliği gösterirler. Türk dilleri, tarih boyunca çeşitli medeniyetlere ve kültürlere ev sahipliği yapmıştır ve bu da bu dillerin kelime dağarcığına ve dil yapısına çeşitli etkilerde bulunmuştur.

Türk dilleri, Altay dilleri teorisine göre, bu dil ailesinin bir kolunu oluşturur. Altay dilleri ailesinin öbür kolları Mongol dilleri, Mançu-Tunguz dilleri ve Kore dilidir. Geniş anlamı ile Türk dili (Turkic) terimi, genel olarak, Türkçe (Türkiye Türkçesi), Azeri, Türkmence, Özbekçe, Yeni Uygurca, Kazakça, Kırgızca, Tatarca, Başkurtça, Altayca, Hakasça, Tuvaca, Yakutça vb. gibi soyca akraba olan epeyce kalabalık bir diller grubunu belirtmek için kullanılır [Tekin, Ölmez, 2003: s. 11]

Farsça bir sözcüğün Türk lehçeleri üzerindeki etki alanı için burada coğrafi yakınlığın önemli olduğunu ifade etmek gerekir. Farsça bir sözcüğün İran ve Afganistan veya Tacikistan topraklarına yakın olan Türk lehçelerinde görülme olasılığı çok daha yüksektir. Bu çalışmada elde edilen sonuçların da bu bilgiyi doğrulaması beklenmektedir.

Metot

Çalışmada sosyal bilimlerde kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi metodu kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir.[O'Leary, 2017. Akt. Sak, vd. 2021: s. 242]

Türk lehçelerine ait sözlükler veya metinler sistemli bir şekilde incelenerek çalışmaya esas olan Farsça “çengâl” birimi veya bu birimden birtakım ses değişiklikleriyle oluşturulan yeni birimler tespit edilmeye çalışılmıştır. Tespit edilen sözcükler hem ses hem de anlam değişimleri bakımından birbiriyle kıyaslanarak lehçelere göre değerlendirilmiştir.

Bulgular

Sözcükler hem aynı dil içinde hem de dilden dile geçerken çok ilginç gelişmelere, değişmelere sahne olurlar; kimi zaman hiç akla gelmeyecek başkalaşımlara uğrarlar. Örneğin bugün Avrupa dillerinde Fransızcada tulipe, Almancada tulpe, İngilizcede tulip gibi adlarla anılan lalenin bu karşılıkları, Türkçede kullandığımız Farsça kökenli tülbent sözcüğünden başkası değildir [Aksan, 2004: s. 12].

Farsça dulbend şeklindeki sözcük Türkçeye tülbent baş örtüsü anlamıyla geçmiş ve yukarıda ifade edildiği gibi Avrupa dillerinde lale anlamında kullanılmıştır. Bu durumun yaşandığı birçok örnek bulmak mümkündür. Bu nedenle çengâl sözcüğünün de farklı Türk lehçelerinde benzer kullanımlara sahip olmaması alıntı sözcükler açısından yaygın görülebilecek bir durumdur.

"Çengâl" kelimesi Farsça kökenli bir kelimedir ve modern Farsçada "çatal, pençe, ince belli kimse gibi" [Kanar, 2016] anlamlara gelir. Farsça sözcük yine Farsça insan veya yırtıcı hayvan pençesi anlamındaki çeng sözcüğünden gelmektedir. Çeng sözcüğü eğri anlamı da taşımaktadır. Farsçada çengel anlamında ise yine çeng kökünden çengek sözcüğü türetilmiştir.

Çengâl sözcüğünden üretilmiş bazı birimlere Gagauz Türkçesi dışında Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Kırgız Türkçesi ve Özbek Türkçesinde rastlanmaktadır. Türkmen ve Uygur Türkçelerinde ise çengâl ile aynı kökten türemiş olan çengek sözcüğünün alıntılı olduğu tespit edilmiştir.

Türk Dil Kurumu, sanal ağ üzerinden yayınladığı Güncel Türkçe Sözlük'te çengel için Farsça çengâl kökenini verip bir yere takılmaya, geçirilmeye yarayan eğri ve ucu sivri demir tanımını yapar, fakat bu tanım dışında Derleme Sözlüğü'nde yedi farklı anlam bulunur.

1. Yemek çatalı 2. Çoban köpeklerinin boynuna takılan dişli demir 3. Pulluğun uç kısmındaki eğri demir 4. Maşa 5. Olta 6. Tarlayı hayvanlardan korumak için kenarına dikilen uzun sııklar 7. Balık tutmaya yarar çatal araç.

Türkiye Türkçesinde çengel dışında TDK sözlüklerinde çangal biçimi de görülmektedir. Çengâl sözcüğünden çangal biçimine evrilmiş olan sözcük için de beş anlam bulunur.

1. Dallı budaklı ağaç 2. Fasulye sığı, sırık 3. Tarlayı korumak için dallı budaklı çam ağaçlarından yapılan çit 4. Sucuların su taşımakta kullandıkları ucu çengelli değnek 5. Boyunduruk

Türkiye Türkçesinde hem çengel hem çangal biçimindeki kullanımların anlam açısından incelendiğinde sözcüğün Farsçadaki "çeng" kökeni ile doğrudan bağlantı kurulabilmektedir. Yukarıda görülen tüm anlamlar tırnak, pençe gibi bir yapıyla ya sivri ve batırılabilme ya da eğri, kavisli ve kavrayabilme özellikleriyle benzeşmektedir.

Her bir Türk lehçesinin, kendisine mahsus kelime hazinesi vardır; birinden diğerine başarılı bir aktarma yapmak, kaynak lehçedeki bir kelimenin hedef lehçedeki eş değerinin bilinmesiyle mümkündür. Kelime eş değeri yönünden şu üç durum söz konusudur:

- a. Kaynak lehçedeki bir kelimeye, hedef lehçede bir kelime eş değer olabilir.
- b. Kaynak lehçedeki bir kelimeye, hedef lehçede birden fazla kelime eş değer olabilir.
- c. Kaynak lehçedeki bir kelimeye, hedef lehçede hiçbir kelime eş değer olmayabilir [Uğurlu, 2004: s. 25].

Türk lehçeleri kendi dil yapılarına ve varyasyonlarına sahip olduğu için, "çengâl" kelimesinin kullanımı da bu lehçelere göre değişiklik gösterebilir. Bu nedenle eş değer olarak değerlendirilebilecek sözcüklerin farklı şekillerde ve anlamlarda tespit edilmesi beklenir. Benzer bir durum çengâl varyasyonları için düşünülse bile genel olarak lehçelerdeki örnekler Farsçadaki anlam alanını destekleyecek şekilde eğri veya sivri olan bir unsuru, kancayı veya pençeyi ifade etmek için kullanılan bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gagauz Türkçesinde Farsça çengâl sözcüğünden alıntılanarak oluşturulan iki örnek tespit edilmiştir. Birincisi Türkiye Türkçesinde de var olan çengel sözcüğüdür. Bu sözcük Türkiye Türkçesi üzerinden aynı anlamda alıntılanmış olmalıdır. Türkiye Türkçesindeki birçok sözcüğün Gagauz Türkçesinde görülme sıklığı oldukça yüksektir.

Gagauzca Türkçeye çok yakındır. Bununla birlikte, bazı sözlük (uşak "çocuk", çeket-"başlamak", çiten "sepet", oya "yavaş, ağır", yabancı "kurt", hodul "kibirli, gururlu", islä "iyi", birerda



"birlikte", deyni "için, diye", sesle- "dinlemek", urok "ders", vb.) ve sözdizimlik (syntactical) farklar Gagauzca ile Türkçe arasındaki karşılıklı anlaşılabilirliği önemli ölçüde azaltır. Bununla birlikte Gagauzlar Türkiye sınırları içinde yaşamış olsalardı, Gagauzca, hiç kuşkusuz, Türkçenin bir diyalekti sayılırdı. Ne var ki durum böyle değildir.[Tekin, 1978]

Gagauz Türkçesinde dikkat çeken asıl sözcük Türkiye Türkçesinde bulunmayan çingilçik'tir. Farsça pençe veya çatal anlamındaki çengâl sözcüğünden Türkçe +çlk küçültme eki ile oluşturulmuştur. Sözcük hem Türkçeleştirilmesi hem de Farsçadaki çatal anlamını koruması açısından ilgi çekicidir. Genel olarak Gagauz Türkçesindeki Farsça alıntılar Türkiye'de de görülmesine rağmen çingilçik biçimi ne ölçünlü Türkiye Türkçesinde ne de ağızlarda bulunmamaktadır.

Azerbaycan Türkçesinde de Türkiye Türkçesinde olduğu gibi sözcük ağızlarda yaygın olarak görülmektedir. Azerbaycan Dialektoloji Lügəti çəngəl sözcüğü için dört farklı anlam vermektedir:

1. Askılık 2. Çoban köpeğinin boğazına takılan dişli halka şeklinde demir 3. Kanca 4. Olta. [ADL, 2010: s. 99]

Azerbaycan Türkçesinde çangal ise çatal, kanca, çengel ve elektrik fişi anlamlarına gelir. Türkiye Türkçesinden birkaç farklı anlam bulunsa da yukarıda ifade edilen Farsça "çeng" kökeninin zaman içerisinde özellikle şekilsel benzerlik sonucu kazandığı anlam çeşitlenmesi söz konusudur.

Türkiye'de yayımlanan Kırgız Sözlüğü çəngəl biçimini vermektedir. Sözlükte iki anlam kaydedilmiştir:

1. Yırtıcı kuşun ayağı, pençe, çengel 2. Tencerede pişmekte olan eti çevirme aygıtı.[Yudahin, 2011: s. 261]

Kırgız Türkçesinde de kullanılan ikinci anlam dikkat çekmektedir. İhtiyaçlara uygun olarak üretilen yeni aletlerin adlandırılmasında dilde var olan benzer bir unsurun kullanımı son derece dilsel bir dürtü olarak görülmelidir. Eti çeviren aygıt bir pençe gibi kurgulanmış ve toplum zihninde saplayıcı ve kavrayıcı özelliği nedeniyle çəngəl olarak adlandırılmış olmalıdır.

Özbek Türkçesinde de changalbiçimi pençe şeklinde anlamlandırılmaktadır. Özbek Türkçesinin Farsça etkiye en açık Türk lehçelerinden biri olduğu da göz önüne alınacak olursa sözcüğün Özbek Türkçesinde Farsçadaki temel anlamını koruyarak yer alması doğal bir süreç olarak karşılanmalıdır.

Yukarıda verilen örneklerin dışında "çengâl" biçimi olmayan fakat "çeng" kökünden türetilmiş bir diğer Farsça sözcük olan "çengek" biriminin alıntılandığı iki Türk lehçesi bulunmaktadır. Aynı kökten gelmeleri ve çengel anlamında kullanıldığı için buraya alınmaları uygun görülmüştür.

Türkmen Türkçesinde çəngək[Tekin, vd. 1995: s. 117] şeklinde görülen sözcük Farsça çengek biçiminden alıntıdır ve çengel ve olta anlamlarında kullanılır. Uygur Türkçesinde ise çəngək sözcüğü aynı şekilde Farsça çengek biçiminden evrilmiş ve çengel anlamında kullanılmaktadır. Uygur Türkçesinde çəngək sözcüğü "çift destekli (kollu) yer; balık tutan dört dişli yer" anlamıyla da bulunmaktadır [Öztuncer, 2006: s. 125].

Sonuç

Çalışma için seçilen Farsça "çengâl" sözcüğü Türk lehçelerinde, özellikle hayvanların pençelerini veya bazı aletlerin pençe şeklindeki bölümlerini ifade etmek için kullanılmıştır. Bu tür Farsça kökenli kelimeler, Türkçede yaygın bir şekilde kullanılmış ve dilimize yerleşmiştir.

Türk lehçelerinde çengel, çingil, çangal gibi farklı seslerde telaffuz edilen Farsça çengâl sözcüğü anlam bakımından pençe ile bağlantılı olabilecek birçok yeni kavramı da karşılamayı başarmıştır. Farsçada insan ve yırtıcı hayvan pençesi veya çatal anlamındaki sözcük Türk lehçelerinde çengel, çatal, askılık, sırik, çit, tasma, kanca, olta vb. karşıladığı yeni kavramlarla geniş bir anlam yelpazesine kavuşmuştur.

Kaynakça:

1. Aksan, D. Türkçenin Sözvarlığı, -Ankara: Engin Yayınevi, 2004.
2. Azərbaycan Dialektoloji Lügəti, -Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2010.
3. Azerice Sözlük, URL: <https://pauclt.com/aztr/index.php> (Erişim tarihi: 14.12.2023)



4. Derleme Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, URL: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 11.12.2023)
5. Genel Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, URL: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 11.12.2023)
6. Kanar, M. Farsça Dilbilgisi. -İstanbul: Say Yayınları, 2019.
7. Kanar, M. Büyük Türkçe-Farsça Sözlük, -İstanbul: Say Yayınları, 2016
8. Karaismailoğlu, A. Tarih boyunca Türkler ve Farsça: Modern Yaklaşımlara Bir Eleştiri, Sosyalbilimler, 2013, c. 3 (1), s. 6-15.
9. Özbekçe Sözlük, URL: <https://pauctle.com/uztr/index.php> (Erişim Tarihi: 25.12.2023)
10. Öztuncer, Ö. Uygur Şiveleri Sözlüğü (A'dan Z'ye Kadar Transkripsiyonlu Metin), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006.
11. Sak, R., vd. Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2021, c. 4(1), s. 227-250.
12. Tekin, T. Türk Dilleri Ailesi-I: (T -7 The Family of Turkk Languages), Türk Dili, 1978, c. 37 (318), s. 173-183. URL: http://www.dilbilimi.net/Tekin_Turk_Dilleri_Ailesi.pdf (Erişim Tarihi: 25.12.2023)
13. Tekin, T., Ölmez, M. Türk Dilleri – Giriş, -İstanbul: Yıldız Dil ve Edebiyat, 2003.
14. TEKİN, T., vd. Türkmence-Türkçe Sözlük, -Ankara: Simurg Yayıncılık, 1995.
15. Türk Lehçeleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, URL: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 11.12.2023)
16. Uğurlu, M. Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eş Değerliği, Bilig, 2004, 29, s. 29-40.
17. Yudahin, K. K. Kırgız Sözlüğü, (çev. Abdullah Taymas) -Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011.

UDC 003.322:811.512.161

<https://orcid.org/0000-0002-9009-2572>

İLK ANONİM TEVÂRİH-İ ÂL-İ OSMAN (EDİRNE NÜSHASI) ADLI ESERDE ESKİ TÜRK YAZI DİLLERİNE AİT KALINTILAR

Özdemir Hakan

Dr./Türk Dili ve Edebiyatı

Aksaray Üniversitesi/Türkiye

e-mail: hakanozdemir@aksaray.edu.tr

orcid id: 0000-0002-4478-9192

Abstract. In the light of the concrete data that written history offers to humanity, Turkish has dispersed to various regions depending on the climate and living conditions in line with the culture brought by the nomadic lifestyle. This issue, which seems to be negative in terms of creating a common culture, has enabled the Turkish nation to continue in a similar way even in different regions, thanks to its devotion to its traditions and customs. It is natural that the language has undergone some changes due to its dynamic structure. However, despite this dynamic structure, there are suffixes, roots, words and/or word groups that have survived to the present day with little or no change over the centuries. One of the important states of the Turks, who have established many empires throughout history, is the Ottoman Empire. Approximately two hundred years after the Ottoman Empire entered the stage of history, chronicles began to be created due to the beginning of Ottoman historiography. In this paper, the archaic elements in the work called "The First Anonymous Tevârih-i Âl-i Osman", which is one of

thehistoricallyimportantchronicles, arediscussedwiththe idea that it willcontributetosubsequentstudiesbyrevealingthehistoricaladventure of theTurkishlanguage, andtheelementsthathavesurvivedtothepresentdaywithoutchanging, despitetheliveliness of thelanguage, areidentified. hasbeenattempted.

Keywords: First Anonymous Tevârih-i Âl-i Osman, Chronic, Ottoman Empire,archaic.

Giriş

Moğol baskısıyla yurtlarından göç etmek durumunda kalan Oğuz boyları Anadolu'ya geldiklerinde 12. yüzyıla kadar Türk dilinin tek yazı dili olan Hakaniye Türkçesinden çok uzak kalmışlar ve geldikleri coğrafyada Farsçayı kendileri için yazı dili olarak belirlemişlerdir (Ercilasun, 2012, s. 432; Korkmaz, 2013, s. 81). Sözlü gelenek anlayışıyla birlikteyeni kurulan devlete ait Türkçe belgelerin oluşturulma süreci zaman almıştır. Osmanlının beylikten büyük bir imparatorluğa dönüşme serüveninde Osmanlı tarih yazıcılığında XIII. ve XIV. yüzyıllarda kendine ait bir kronik olmadığı gibi tarih yazıcılığına ait eserler çok az sayıdaki yabancı kaynaklarla sınırlı kalmıştır (Afyoncu, 2003, s. 101). Yahşi Fakih Menâkıbnâmesi, Osmanlı tarih yazıcılığının ilk önemli kaynağıdır. Bu eser, günümüzde mevcut değildir. Eserin varlığından ilk bahseden kişi yine Osmanlı dönemi tarih yazıcılarından biri olan Âşıkpaşa'dır. Söz konusu eserden sonra önem arz eden bir başka kronik, Ahmedî'nin XV. yüzyılın başlarında manzum olarak oluşturduğu "İskendernâme" adlı eseridir. Ahmedî'den sonra ilk dönem Osmanlı tarihlerine kaynaklık eden eserler tarihî takvim olarak adlandırılan "Saray Takvimleri"dir. (Afyocu, 2003, s. 102; Öztürk, 2012, s. 18-19). "Anonim Tevârih-i Âl-i Osman"ların yazımı II. Murad zamanına dayanır. Bu eserler II. Bayezid Dönemine kadar devam eder. (Afyoncu, 2003, s. 103). SüleymânŞâh'ın Anadolu'ya gelmesi ile başlayan ve Anonim Tevârihler, Osmanlılar hakkında bilgi veren önemli tarih kaynaklarıdır. "Anonim Tevârih-i Âl-i Osman" adını taşıyan ve 14 farklı nüshadan oluşan eserler, karşılaştırmalı olarak F. Giese tarafından neşredilmiş olmakla birlikte F. Giese tarafından ele alınmayan farklı nüshalar üzerine de bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu bildiriye kaynaklık eden ve Anonim Tevârih-i Âl-i Osman'ların ilki olduğuiddia edilen Edirne Selimiye Badi Efendi nüshasına ait olan eser, Dr. Hasan YÜKSEL, Dr. İbrahim DELİCE ve DahiyeKARAGÜLLE'ninçalışmalarıyla 2021 yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlük Matbaası tarafından yayımlanmıştır. Söz konusu çalışmadan önce Ruhi Tarihi olduğu düşünülen Edirne Selimiye Badi Efendi nüshasına ait bu tevârih, ilk olarak Ménage tarafından Anonim bir Tevârih-i Âl-i Osman olarak değerlendirilmiştir (Yüksel, Delice ve Karagülle, 2021, s. 13-14). Arkaik unsurlar açısından ele alınan bu eser, Osmanlının başlangıcından II. MurâdDönemine kadar gelmiş ve daha sonra birtakım ilavelerle de yazılmaya devam etmiştir.

Bulgular:

Oğul: *Yavru, evlat.*

"OsmânGâzî Ertuğrul oğludur." (Ano., XV. yy., s. 80).

At: *Binek hayvanı.*

"Süleymân Şâh atdepti." (Ano., XV. yy., s. 81). **İlçi (Elçi):** 'Devlet temsilcisi, sefir, bir uzlaşma amacıyla veya iş bitirmek için birinin yanına gönderilen kimse.'

"ÜngürüsilçisigelüpKostantin'depâdişâhile buluşup..." (Ano., XV. yy., s. 159).

Er: *Savaşçı, asker.*

"Tursun Fakih! dirler bir er vardı." (Ano., XV. yy., s. 82).

Tag: *Dağ.*

"TomaliçTagı'nı ve Ermenek Tagı'nı ve ol aralığı anlara yaylak ve kışlak viridi." (Ano., XV. yy., s. 82).

Alp: *Yiğit, kahraman.*



“Aynagöl’iTurudAlp’e viridi.” (Ano., XV. yy., s. 83).

Togru: Doğru.

“**Togru** Konya’ya vardı.” (Ano., XV. yy., s. 83).

Ayıt-: Söylemek.

“**Ayıtı:** Ya şeyh senün koynunda bir ay doğar; gelürbenüm koynuma girür. (Ano., XV. yy., s.83).

Kırgun: Geniş ölçüde öldürüşme, öldürme.

“Gâyet**kırgun**oldı, Kâfir ve gâzilerden.” (Ano., XV. yy., s. 84).

Eğirt-: Etrafını sarmak, çevrelemek.

“İki hâvâleyapdılar bir yılda. Bursa’yı **eğirttiler**.” (Ano., XV. yy., s. 85).

Kiçi: Küçük.

“**kiçikardaş**, ulu kardaşı erlik dahı ağırladı.” (Ano., XV. yy., s. 86).

Börk: Genellikle hayvan postundan yapılan başlık.

“Ak **börk**geymek ol zamandan kaldı, yeniçeriye.” (Ano., XV. yy., s. 87).

Od: Ateş.

“Varup ol gemileri **oda** urup yakdılar; yine geldiler hisara girdiler.” (Ano., XV. yy., s. 89).

+**dın:** +DAn hâl eki.

“**Durmadın** adam geçürdiler; çok asker cem’ itdiler.”(Ano., XV. yy., s. 89).

Segirt-: Zaman kaybetmeksizin hareket etmek.

“İlbeğiBergozi’n**segirdim**iderdi.” (Ano., XV. yy., s. 89).

Karşula-: Karşısına çıkmak.

“Edirne kâfirleri leşkери **karşuladılar**.” (Ano., XV. yy., s.91).

Tengri: Tanrı, Yarattıcı.

“**Tengri**Teâlâ buyruğında bişde biri penç-yek dirler.”(Ano., XV. yy., s. 91).

Yiğirmi: Yirmi.

“dört esîri olan**unyigirmibişer** akçesin alalar.” (Ano., XV. yy., s. 91).

Taşra: Bir ülkenin başkenti veya en önemli şehirleri dışındaki yerlerin hepsi; dışarılık, dışarılık.

“Getürüpkapuda bu oğlanları **taşra** illerde Türklere virdiler.”(Ano., XV. yy., s. 92).

Belinle-: Korku ile birden sıçramak, irkilmek.

“Türk leşkerü geldi deyü uykudan **belünleyüb**enbirbirinbasup kırmağa başladılar.” (Ano., XV. yy., s. 92).

Tonan-: Donanmak.

“Arab durdu vardı; bir çevükfistün geydi ve bir börk geydi; **tonandı**; geldi.” (Ano., XV. yy., s. 98).

Kon-: Yerleşmek.



“Pençsembe gün sabâh, Temürkondı; handakkazdurdı; kendüyihandak içine aldı ve Yıldırım Bâyezîd Han ahşam **kondi**.” (Ano., XV. yy., s. 101).

Toldur-: Doldurmak.

“Makberesinenecistoldurdu.” (Ano., XV. yy., s. 101).

Tağıl-: Dağılmak, bozulmak.

“hebhâyin olup **tagıldılar**.” (Ano., XV. yy., s. 101).

Yağılık: Düşmanlık, kötülük.

“Emir Süleymân, kız kardaşı Fâtıma ’yı ve kiçi karındaşı Kâsım ’ıKostantaniyye ’de rehin kodı; hiç **yağılık** itmeye, girü.” (Ano., XV. yy., s. 103).

Yagı: Düşman.

“Bu tarafdan, **Vidinyagı**olmuşdı.” (Ano., XV. yy., s. 105).

Toy-:Bir gereksinimi yeteri kadar karşılamak, doymak.

“gayet **toyum** geldiler.” (Ano., XV. yy., s. 108).

Üş-: Çokça gelip toplanmak, üşüşmek.

“MezîdBeğ ’i gâfil bulduğu bigiale ’l-gâfilînŞehâbeddîn Paşa üzerine **üşdiler**.” (Ano., XV. yy., s. 114).

Sanç-: Saplamak, batırmak, yenmek.

“SultânMurâd anı görüp Hakk ’a çok şükürler idüpkıralın başını cıdaya **sançupkaldurur**.” (Ano., XV. yy., s. 116).

Tokuz: Dokuz sayısı.

“hicret sekiz yüz kırk **tokuzunda**.”(Ano., XV. yy., s. 117).

Sı-: Kırnak, Bozmak, Yenmek, Mağlup etmek.

“Rûm İli çerisin götürüp sağ kol ve sol kol girü**sınup**...” (Ano., XV. yy., s.118).

Yarak: Silah, güç, kuvvet.

“ceng âletin ve çeri **yarağın** görüp hazır olup ve Sultân Muhammed ’i alup bile gitmekte.” (Ano., XV. yy., s. 118).

Yaya: ‘Atlı olmayan asker.’

“SultânMurâd bu beşâretiişidüp şâd olup ol şâdılığılayayadan ve atludan elli altmış bin çeri cem ’ olup...” (Ano., XV. yy., s. 118).

Atlu: Atlı asker, süvâri.

“İslâm leşkери yeğni **atlular** ve yeğni erenler kâfirün ardından yetip çıplak kâfire girüp kılıç koyup kâfir anı görüp...” (Ano., XV. yy., s. 118).

Kılıç:Uzun, düz veya eğri, ucu sivri, bir veya her iki yüzü keskin, kın içinde bele takılan, çelikten silah.

“İslâm leşkери yeğni atlular ve yeğni erenler kâfirün ardından yetip çıplak kâfire girüp**kılıç** koyup kâfir anı görüp...” (Ano., XV. yy., s. 118).

Depret-: ‘Kımildatmak, sarsmak, harekete getirmek.’



“Sultân Murâd alayı muhkem düzetüp kâfir çerisi Sultân Murad'ı yerinden **depretmeyüp** İslâm çerisi kâfirünönindenkaçup gömgök demüre gark olup ehl-i İslâmutâr-mâritmekde.” (Ano., XV. yy., s. 118).

Kol: Uzun, yön, taraf.

“Rûm İli çerisin götürüp sağ **kol** ve sol **kolgirüsünup**...” (Ano., XV. yy., s. 118).

Tagıt-: Dağıtmak < *tâğı-t-.

“Kâfirün alaylarını **tagıduptâr-mâridüp**...” (Ano., XV. yy., s. 119).

Big: Bey, küçük bir devletin veya beyliğin başında bulunan kimse.

“Otuz bir yıl **biglik** eyledi.” (Ano., XV. yy., s. 120).

Yir: Yer, mahal, mevzi.

“Dünya yüzünde hiç **yir** kalmadı; kim Süleymân Peygâmbere ana hükm itmedi.” (Ano., XV. yy., s. 121).

Tur-: Durmak.

“**Tur** dört yanın seyritdi.” (Ano., XV. yy., s. 127).

Bölük: Yığın, küme, OT. bölük (DLT). < *bö:l-ük

“Bu kerkeslerün başları yokdur ve altıncı **bölükde** olan altı kerkesin beşinin başı yok.” (Ano., XV. yy., s. 128).

Tokın-: Dokunmak, değmek.

“Nâgâhheveyüzinden bir leklek bir ilanı götürüp giderken yılan can acından ol çanun birisine **tokındı**.” (Ano., XV. yy., s. 130).

Tonlu: Giyimli, zırhlı.

“Yüz bin er atı **tonlu** kendü **tonlu** hisârundâyiresinde hâzır olalar.” (Ano., XV. yy., s. 131).

Altun: Değerli bir maden.

“Pes vardı: **altundan** bir sığircuk şeklinde bir tasvir düzdürdi.” (Ano., XV. yy., s. 132).

Ok: Yayla atılan, ucunda sivri demir bulunan ince, kısa tahta çubuk.

“Nâgâh Ebû Eyyûb-ı Ensârî'nün alına çege **ok** dokundu.” (Ano., XV. yy., s. 144).

Ton: Giysi.

“Yorgi gazâ **tonlarını** gönderdi.” (Ano., XV. yy., s. 145).

Bay: Zengin.

“Zi'l-kadeniünönünde Edirne'de yeni imâretün konukluğu olup ulemâ ve fukarâ **bay** ve ganîvarup...” (Ano., XV. yy., s. 158).

İlçi (Elçi): ‘Devlet temsilcisi, sefir, bir uzlaşma amacıyla veya iş bitirmek için birinin yanına gönderilen kimse.’

“Üngürüs **ilçisi** gelüp Kostantin'de pâdişâhile buluşup....” (Ano., XV. yy., s. 159).

Onat: Düzenli, düzgün, uygun.

“Arap leşkerine şikestvâki olup gidüp def'agirü gelüp **onat** yarağ-ile Adana'nun üzerine düşüp cebrilealup...” (Ano., XV. yy., s. 160).



Sonuç

Taranan metinde otuz bir tane isim ve on yedi tane fiil ile bir tane ek olmak üzere toplamda kırk dokuz adet arkaik unsur tespit edildi. Söz konusu kelimelerin isim olanlarından “onat, yagı, yağılık, alp, er, ton, oğul, at, atlu vb.” kelimeleri herhangi bir ses değişimine uğramamıştır. Ancak “yaya, ilçi, Tengri, yigirmi vb.” gibi kelimeler ise ses değişimlerine uğramıştır. Ayrıca “sı-, sanç-, üş- ve eğirt-“ gibi fiiller ya tamamen kullanımdan düşmüş ya da sadece belirli bir bölgenin ağızlarında yaşamaya devam etmektedir. Bununla birlikte d < t değişiminde “tokuz, ton, toğrı, toldur-, tur- vb. kelimelerde “t” li biçimlerin korunduğu görülmüştür. Bu çalışma, söz varlığı konusunda az sayıda çalışma yapılmış olan, Osmanlı tarih yazıcılığı ile ilgili yapılacak dil bilgisi ve söz varlığı çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça:

1. Afyoncu, Erhan [2003]. Osmanlı Siyasi Tarihinin Ana Kaynakları: Kronikler. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 1(2), 101-172.
2. Cengiz, Halil Erdoğan [1989]. “YahşiFakih”. *Tarih ve Toplum Aylık Ansiklopedik Dergisi*, 12(71), 39-41.
3. Çağbayır, Yaşar [2007]. *Ötüken Türkçe Sözlük*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
4. Ercilasun, Ahmet Bican [2012]. *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
5. Güneş, Bahadır [2013], “ValehHacılar’ın Dilinde Arkaik Sözcükler”, *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 2/4, s. 116-130.
6. Karaağaç, Günay [2013]. *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
7. Korkmaz, Zeynep [2013]. *Türkiye Türkçesinin Temeli Oğuz Türkçesinin Gelişimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
8. Küçükdağ, Yusuf [2008]. *Türkiye diyanet vakfı İslâm ansiklopedisi*. İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
9. Ölmez, Mehmet [2003]. “ÇağataycadakiEskicil Öğeler Üzerine”, Mustafa Canpolat Armağanı (Yay. hzl. A. Ata - M. Ölmez). Ankara: Sanat Kitabevi.
10. Öztürk, Necdet [1995]. “Yeni bir tevârih-i âl-i Osman nüshası ve bir düzeltme”. *Prof. Dr. Hakkı Yıldız Armağanı, Marmara Üniversitesi Yayını*, 443-448.
11. Öztürk, Necdet. [2012]. *Düstûrnâme-i Enverî (19-22. Kitaplar) [Osmanlı Tarihi] (1299-1465)*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
12. *Türkçe Sözlük*. [2005]. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
13. Vardar, Berke [2007]. *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
14. Yüksel, Hasan, Delice, İbrahim ve Karagülle, Dahiye. [2021]. *İlk anonim Tevârih-i Âl-i Osman (Edirne nüshası)*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlük Matbaası.



UDC 821.512.161.09

<https://orcid.org/0000-0002-5574-1805>

<https://orcid.org/0009-0009-7864-1696>

RESİM ROMAN İLİŞKİSİ ÇERÇEVESİNDE ENİS BATUR'UN ELMA ROMANINA GENEL BİR BAKIŞ¹

Akpınar Soner

Prof. Dr./ İTBF TDE Böl. Eskişehir Osmangazi
Üniversitesi/Türkiye

e-mail: sonerakpinar06@hotmail.com

orcid id: 0000-0002-5574-1805

Yapıcıoğlu, Başak

Yüksek Lisans Öğrencisi

Esogü Sos. Bil. Ens.

e-mail: yapicioglubasak@gmail.com

orcid id: 0009-0009-7864-1696

Abstract. Enis Batur, who entered the world of literature in the late 1970s, emerges as a prolific writer who has produced works in almost every genre of literature. Particularly in his essays and prose, which are aimed at analyzing literary texts, alongside the intellectual accumulation felt, versatility has imbued his artistic works with depth and multi-layered nature. Viewing art as a part of culture and civilization as a whole results in the synthesis of works belonging to different art genres in his endeavors. Within this synthesis, it is possible to encounter various art forms ranging from painting to music, sculpture to cinema. Enis Batur's novel 'Elma' also brings literature together with painting in this sense. The novel revolves around the relationship between the creator of the masterpiece, Gustave Courbet, and a passionate Ottoman Pasha, Halil Şerif Pasha, during the process of ordering and exhibiting the painting 'L'origine du Monde' (The Origin of the World, 1866). The aim of this work is not to narrate the process of displaying and owning a work of art, but rather to identify the depth created by the symbolic values of the painting in the layers of meaning of the literary text. In short, through the novel 'Elma,' we will examine the convergence of literature and painting that emerges as a result of Enis Batur's versatile artistry, aiming to showcase how the two art forms interact.

Keywords: Enis Batur, Apple, Halil Şerif Pasha, Gustave Courbet, The Origin of the World

Giriş

İnsanlığın varoluşundan bu yana sanat, onun kendisini ifade etmesinin en sofistike yolu olmuştur ve insanlık tekamül ettikçe yeni sanat türleri de doğmaya başlamıştır. İşıtsel ve görsel iki ana damarda ayrışan ve gelişen bu türlerin en primitif hâlini ise resim, müzik ve şiir oluşturur. Günümüze yaklaştıkça meydana çıkan yeni türlerin hepsi de aslında bu ilk türlerin türevlenmesidir. Bunun yanında tüm sanatların kendine has bir dili vardır ve kendi imkânları aracılığıyla bir şeyler anlatmak ister. Bir dil yaratırlar ve bu dil ne kadar şiirsel olursa o kadar etkilidir. Diğer taraftan gösterme esasına dayalı resim, anlamı teke indirgemeye yatkınken muhayyileye seslenen edebiyat ise anlamı çoğaltmaya çalışır. Dolayısıyla çok rahatlıkla edebiyatın baştan beri resimle ilişkisinin olduğunu söyleyebildiğimiz gibi edebiyat kabiliyeti vasıtasıyla resimdeki göstergelere yeni anlamlar kazandırmanın ve çok anlamlılık yaratmanın da mümkün olduğunu söyleyebiliriz.

¹ Bu makale Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde Prof. Dr. Soner AKPINAR danışmanlığında yazılmakta olan "Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Estetik ve Tematik Kaynak Olarak Resim" başlıklı yüksek lisans tezinden yola çıkılarak yazılmıştır.



Sanatı insan zekâsının ve yaratıcılığının üst mertebesi olarak varsayarsak sanat yapma yeteneği taşıyan insanların da yetenekleri nispetinde sanat türlerinden en az birkaç tanesinde birden eser verdiğine şahit oluruz. Kısacası türler başlangıçtan itibaren iç içe geçerek ilerlemiş, buna bağlı olarak sanatçılar da sanatlarını icra ederken diğer türlerle temas içinde olmuştur. Akengin'in de belirttiği gibi bir şairin bir tabloda esinlenerek şiirler yazması, bir ressamın bir şiirin imgelerinden etkilenerek resim yapması, bir müzisyenin yazılı bir eserden yola çıkarak yeni bir eser vücuda getirmesi gibi durumlar [Akengin, 2012] hep olagelmıştır.

Edebiyat ve resim ilişkisine baktığımızda bu iki tür arasındaki etkileşime antik Yunan metinlerinden itibaren hep rastlasak da Parnasizm, sembolizm ve özellikle sürrealizm akımlarıyla birlikte sanatın işitsel ve görsel yanlarının giderek birbirine yaklaştığını görürüz. Söz konusu yaklaşmanın dikkat çekici örneklerinden birkaç tanesine bakmak gerekirse ilkin, şair ve yazar Andrea Breton'un kolaj ve kabartma ile ilgilendiğini hatırlamak yerinde olur. Yine hem ressam hem şair olan Kurt Schwitters, hem yazar hem ressam olan Jean Arp ve Max Jacob gibi isimlerinde eserlerinde bu yaklaşma çok açık biçimde görülür. Türk edebiyatında da Tanzimat'tan itibaren her iki türle aynı anda ilgilenen sanatçılar olmuştur. Türler arası etkileşimin Tanzimat döneminden itibaren görülmeye başlanmasının sebebini "Pek çok yeniliğin artarda yaşandığı Tanzimat yılları hem perspektifli resim hem de Batılı edebiyat türlerinin sanat yaşamımıza katılması, yazar ve ressamların ortak mekânlarda toplanması ve benzer zümrelerde bulunmasıyla ortak imgelerin oluşumun(d)a " [Çolak, 2017] aramak gerekir.

Bu dönemde Recaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* (1897) adlı romanının Halil Paşa tarafından resmedilmesi, Edebiyat'ı Cedide yazar ve şairlerinin çoğunun müzik ve resimle ilgilenmesi, özellikle Tevfik Fikret'in hem şair hem de ressam kişiliği ile tanınmasının ötesinde, Parnasyenlerden mülhem tablo altı şiirler yazması bilinen şeylerdir. Meşrutiyet döneminde ise Halide Edip Adıvar'ın *Raik'in Annesi* (1909) romanının ikinci baskısının hem yazar hem de ressam kimliği ile tanınan Cevat Şakir Kabaağaçlı tarafından resimlenmesi dikkat çekicidir. Adıvar'ın ilk kadın ressamlarımızdan biri olan Müfide Kadri'nin (1890-1912) sıra dışı hayatından kesitler sunduğu *Son Eseri* (1919) de bu anlamda önemlidir. Günümüz edebiyatında da resim ve edebiyatı bir arada yürüten pek çok isimle karşılaşırız. Resim eğitimi almasına rağmen yazarlıkta karar kılan İnci Aral ve Orhan Pamuk'u, desen çizdikleri bilinen Cemal Süreya ve Aziz Nesin'i ve belki de bu sahada en çok öne çıkan isimler olan Bedri Rahmi Eyüboğlu ve İlhan Berk'i hatırlamak kifayet edecektir.

Türk edebiyatında ünlü ressamlar ve onların eserleri de zaman zaman roman kurgusu içine dâhil edilmiştir. Halide Edip Adıvar'ın *Sonsuz Panayır* (1946) adlı romanındaki Ferdi Uysal karakterinin, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Mahur Beste*'sindeki (1979) Refik Bey'in, Sabahattin Ali'nin *Kürk Mantolu Madonna* (1943) eserindeki Maria Puder'in, Selim İleri'nin pek çok roman kahramanının ressam olması ilk akla gelenlerdir. Yazarların bu karakterleri metinlerine dâhil etmelerinin amacı, çoğunlukla kendi sanat görüşlerini, estetik anlayışlarını dile getirmek ya da mevcut sanat ve kültür iklimini okuyucuya aktarmaktır. İncelememize esas olan Enis Batur'un eserlerinin pek çoğunda resim sanatının -yukarıda bahsettiğimiz- edebiyata yansıma biçimlerini görmek mümkündür. Bunlar içinde en dikkat çekici olan ise *Elma*'dır.

Eserlerinde Doğu-Batı sentezi ve derinlik anlayışıyla dikkat çeken Enis Batur'un Paris'te bulunduğu zamanlarda Batı edebiyat ve sanat ortamlarının içinde yer alması, yakın çevresi yanında aldığı eğitim, edebi kişiliğinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır [Kalkavan, 2021]. Ayrıca yazarın edebi hayatına başladığı dönemden itibaren Frere Claude, Bilge Karasu Ece Ayhan, Turgut Uyar gibi birçok yazar ve şairden etkilendiği görülmektedir. Resimle ilişki kurma noktasında ise İlhan Berk'in ve 1990 yılında evlendiği ressam Fatma Tülin'in ayrı bir yeri vardır. Tülin'in ressam olması ve bu alanda yazılar yazması, Batur'un mesele ile daha derinden ilgilenmesini sağlamıştır. Yazar, Nazmi Ziya, El Greco, Monet, Goya, Yüksel Arslan, David Hockney, Bellini, Matisse gibi pek çok ressam ve onların eserleri hakkında denemeler de yazmıştır. Bu eserlerde Batur'un resme olan hâkimiyetini görmek mümkündür.

Elma Romanında Resim Sanatının Yansımaları

Enis Batur, yazarlık kariyeri boyunca neredeyse tüm eserlerinde çeşitli yazma biçimlerini bir araya getirerek özgün bir yazı tarzı geliştirmiştir. 2001 yılında ilk baskısı yapılan *Elma* da birçok yazı türünün bir arada kullanıldığı bir romandır. Romanın resimle ilişkisine dair Durak, Batur'un "resim sanatındaki "colage" tekniğini romanında denediğini ve bu nedenle de kitabının adını " (Elma) Örgü Teknikleri Üzerine Bir Roman Denemesi" koyduğunu belirtir [Durak, 2004, s.12].

Beş bölümden oluşan *Elma* romanı, realizm akımının kurucularından Gustave Courbet'in "Dünya'nın Başladığı Yer" adlı tablosunun bir Osmanlı hariciyecisi ve koleksiyoncu olan Halil Şerif Paşa tarafından sipariş edilmesiyle başlar ve Paris Orsay Müzesi'nde sergilenmesiyle son bulur. Bu zaman dilimi içinde yazar bir yandan Halil Şerif Paşa'yı ve tablonun ressamı olan Gustave Courbet'i tanıtır bir yandan da sanat ve birey arasındaki ilişkinin derinliklerine inmeye çalışır.

Kitabın ilk bölümünde, Courbet'in "Dünyanın Başladığı Yer" adlı tablosunun 26 Haziran 1995'te Paris Orsay Müzesi'nde ilk kez sergilendiğinden bahsedilir. Manet'in "Olympia"sı ya da Sade ve Guyotat gibi sanatçıların eserleri kadar büyük bir skandal yaratmasa da -vajina betimlemesiyle öne çıkan- tablonun her yaştan izleyiciye açık bir şekilde sergilenmesi sıra dışı bir detay olarak ön plana çıkar. Tablonun dikkat çekmesindeki bir diğer unsur ise 129 yıl boyunca gün yüzüne çıkmaması ve eserin, 1981'de tarihçi Roderick H. Davidson ve 1987'de sanat tarihçisi Francis Haskell tarafından yapılan iki ayrı inceleme sonucunda tabloyu sipariş eden kişinin Halil Şerif Paşa olduğunun ortaya çıkmasıdır [Batur, 2012, s.11-12]. Paşa'nın bu tabloyu sipariş etme amacı ise sanat sevgisinin ötesinde şehvet düşkünü olması ve bulaşıcı hastalığı dolayısıyla kadınlarla cinsel ilişkiye girememesidir. Tablo, Halil Şerif Paşa'dan sonra Macar beysoylusu Havantny; ardından ünlü psikanalist Jacques Lacan tarafından satın alınmıştır.

Romanın temel meselesi Halil Şerif ve Courbet'in yaşamından kesitler sunarak bu iki aşkın kişiliği bir araya getiren tarihi, sosyal ve psikolojik nedenleri sergilemektir. Yaşamlarındaki dönüm noktaları, onları ortak bir paydada birleştiren unsurlar belirlenmiş ve yabancılaşmayla son bulan serüvenlerindeki kesişme noktaları ortaya konmuştur. Batur, romanın üçüncü bölümü olan "Dans" bölümünde eserin yazılma amacını ve bu romanı yazmaya başlama sürecini anlatır. "Kırkaltı Çarpı Ellibeş" adlı bölümde ise 35 saatlik derste öğrencileriyle üzerinde durduğu bu tabloyu yorumlar. Öğrencilerinden birisinin sorusu üzerine bu tabloyu neden seçtiğini üç maddede açıklar:

Birinci neden, yeni bulunmuş, 1866'da yapılmış olmasına karşın kamuoyu önüne ancak son dönemde çıkarılmış bir yapıt bu – üzerine söylenebileceklerin çoğu söylenmiş değil.

İkincisi, bakana, görmeye yönelene ağır sorular, sorunlar yükleyen bir yapıt bu – kendisini değerken kendimizi deşmemize yardımcı dokunabilir.

Üçüncüsü, bu resmi yaptırttığı ileri sürülen, her durumda ilk sahibi olan kişinin bir Türk olması – daha da önemlisi, bu şahsın tarihindeki kimi loşlukların beni çağırması (Batur, 2012, s.90).

Halil Şerif, tabloyu banyoya astıktan sonra üzerini yeşil bir örtü ile kapatmış ve çok az kişiyle paylaşmıştır. Yazar, bu durumu toplumun 1866 yılında sadece vajinası görünen bir kadının tablosunu görmek istemeyeceği şeklinde açıklar. Bunun ressamın ve Halil Şerif'in yüzleşmek istemediği bir durum olduğunu belirtir.

Yabancılaşmanın Karşısında İyileştirici Bir Güç Olarak Resim

Modernizm, 20. yüzyılın başlarında pek çok alanda etkisini göstermiş ve geleneksel sanat anlayışını da kökten değiştirmiştir. Mesut Tekşan'ın da belirttiği gibi, insanlar toplumsal ve varoluşsal bölünmüşlük ve parçalanmışlık içinde yaşar ve bu durum gerçek bir iletişim eksikliğine neden olur. Tekşan, bu bölünmüşlük ve parçalanmışlık sonucunda insanların yalnızlık ve yabancılaşma hissine kapıldığını, Freud'un etkisiyle gelişen bu düşüncelerin, modernistleri, insan ve uygarlığın geleceği konusunda karamsar bir görüşe yönlendirdiğini ifade eder. [Tekşan, 2001, s.563] Dolayısıyla, modernist romanların, insanların yalnızlığını, bölünmüşlüğünü, karamsarlığını ve yabancılaşmasını detaylı bir şekilde işlediği görülür. Edebiyatımızda ise yabancılaşma konusu belirgin bir biçimde ele alınmasa da, çeşitli yönleri ve ima biçimleriyle işlendiğini söylemek mümkündür. Özellikle ilk



yabancılaşma teması, ontolojik ve felsefi bir bakış açısı yerine daha çok Batılılaşma ve kültürel değişim çerçevesinde ele alınmıştır. Bu bağlamda, roman ve hikâyelerde Doğu- Batı çatışması, kahramanların geleneklerine ve kültürlerine yabancılaşmaları üzerinden anlatılmaktadır. [Uluslan, 2019]

Resim sanatı, sadece sanatçının duygusal durumunu yansıtmakla kalmayıp izleyicinin ruhsal durumunu etkileyen de bir güçtür. Romanlarda resim, roman karakterlerinin kendilerini yabancılaşmaya iten sebeplerden kaçarak sığındıkları limandır. *Elma* romanında da resmin hem Halil Şerif Paşa hem de ressam Gustave Courbet düzeyinde yabancılaşmaya karşı iyileştirici olduğunu görürüz.

1831 yılında Mısır'da dünyaya gelen Halil Şerif Paşa Divan üyesi ve saltanat ailesinden bir babanın oğludur. Babası, Halil Şerif'in eğitimine özel bir önem vererek, 1843-1849 yılları arasında Fransız tarzı bir eğitim alması için Paris'e göndermiştir. [Haddad, 2001, s.19] Burada bulunduğu süre zarfında, Halil Şerif, yalnızca eğitim almakla kalmamış, aynı zamanda çeşitli diplomatik görevleri de başarıyla yerine getirmiştir. Michèle Haddad'ın ifadesine ek olarak, Davison, onun Fransa ve Paris deneyiminin kişiliğini etkilediğini belirtir. Davison'a göre, Paşa, Osmanlı'ya döndüğünde artık Paris-Batı kültürüne daha da yakınlaşmış ve bu kültürü oldukça benimsemiştir. Ayrıca, Halil Şerif'in Paris'teki diğer Türklerden farklı olarak daha fazla moda ve tarzı takip ettiğini, hatta bazı yönlerden Parislilerden daha Parisli olduğunu vurgular. Halil Şerif, Paris'teki en saygın yabancılardan biri olarak kabul edilmiş ve Fransız gözlemciler tarafından önemli kişilerle bir araya getirilmiştir [Davison, 1986]. Onun Batı tarzında giyinmesi ve Baulevard des Italiens'deki konutunda sanat koleksiyonu oluşturması, onun "atipik" bir yabancı olarak nitelendirilmesinin temel nedenlerindedir.

Enis Batur da romanında, Halil Bey'in 1865'ten itibaren Paris'in toplumsal yaşamında renkli bir "figür" olarak "yabancı" kimliği üzerinde durur. O, günümüzde bile zihinleri karıştıran özelliklere sahiptir:

1865'te, Halil Bey'in hem yabancı, hem de öteki statüsünde görülmesinden doğal bir sonuç olmasa gerek. Durumunun, bugün dönüp bakıldığında da zihinleri karıştıran özellikleri yabana atılacak değil, öte yandan: Yetkin Fransızcası (Paris'te okumaya çocuk yaşta gönderilmiştir), Prens Napolyon'un metresi Jeanne de Tourbey'i 'devralmış' olması, Sainte-Beuve'den Courbet'ye kurduğu ilişkiler, hemen herkesin üzerinde anlaştığı 'sıradışı sanatsal gusto'su tanım kurma güçlükleri getiriyor: 'Biz'e de, 'onlar'a da (Batur, 2012, s.21-22).

Akpınar ve Şahin'in de belirttiği gibi her toplum, kendinden olmayanları dışlamaya ve küçümsemeye meyillidir. "Ben" kimliğini oluşturmak, dışlanmış ötekilerle etkileşimde bulunarak mümkündür. Çatışan ve birbirine bağlı olan zıt toplumlar, bu ötekileştirmeye dayalı bir gelişim sürecine katılırlar [Akpınar ve Şahin, 2017]. Ne var ki, Halil Şerif Paşa, kendi "Ben"ini oluştururken, Parisliler tarafından sadece kurduğu ilişkiler ve sanat zevki bakımından değil, fiziksel özellikleri nedeniyle çirkin bulunmuş ve ötekileştirilmiştir [Batur, 2012, s.25]. O, her ne kadar Paris kültürünü benimsemiş gibi gözükse de aslında bu kültüre de oldukça yabancıdır. Onun bu kültürel yabancılığını Enis Batur romanında "*Bir yanıyla da yabancıydı o bütünlüğün: Yalnızca Mısır'dan geldiği için değil, farklı bir kültürü ve yaşama anlayışını benimsediği için de ait olduğu yere ait olması güçleşmişti.*" [Batur, 2012, s.34] şeklinde ifade eder. Dolayısıyla Halil Şerif Paşa kendi kimliğine yabancılaştıkça, çevresinden ve toplumdan kopmuş; kendi toplumunun değerleri yerine duhul ettiği toplumun değerlerini benimseyerek kimliksizleşmiştir. Batı sanatının göz önünde olan bir türüne ileri seviyede ilgi göstererek onlardan biri olacağı ve benimseneceği, onaylanacağı yanılmasına kapılmıştır.

Diğer taraftan Batı kültürünün içinde yer alsa da akademi dışı sanat anlayışı ile dışlanan ressam Courbet de tıpkı Halil Şerif Paşa gibi yabancıdır. Ressam, kendi yaşadığı toplumdan ve burjuvaziden nefret eder. Onun kendi toplumuna beslediği bu yoğun nefreti Batur, Halil Şerif Paşa'nın Courbet ile arkadaşlık kurmasındaki en önemli etken olarak görür:

Halil Bey'in çevresindekilerden bir tek Courbet'yi ayırıyorum. Kendi toplumuna beslediği nefret, onu Commune saflarında önsırada yer tutmaya iten yerleşik düzene

duyduğu köklü tepki, Halil Bey'e farklı yaklaşmasına neden olan gerekçelerin, bana kalırsa en önemlileri (Batur, 2012, s.28).

Georges Riat'ın da bahsettiği üzere, Courbet'nin ailesi 1831'de onu üst düzey bir papaz okuluna göndermiştir. Ancak, Latince, Yunanca, matematik gibi derslerde resme olan ilgisi nedeniyle başarılı olamamıştır. Babası onu, bu ilgisini köreltmek için Ekim 1837'de Besançon'daki Kraliyet Koleji'ne felsefe eğitimi alması için gönderir. Ancak, hedeflenenin aksine, Courbet'nin resme olan ilgisi bu dönemde daha da artar. Burjuvaziye duyduğu antipati ve taşranın yarattığı hoşnutsuzluk onun en nihayetinde doğaya ve resme kaçışı demektir. Courbet, yatılı okuldaki baskıcı ve sıkıcı atmosferden oldukça olumsuz etkilendiğini ailesine yazdığı bir mektupta ifade etmiştir. Profesör Flajoulot ile tanışması ve çizim konusundaki yeteneklerini geliştirmesi onun için önemli bir dönüm noktasıdır. Sanatçı, Paris'e geldiğinde resim sayesinde bu baskıdan kurtulmuş ve özgürlüğünü kazanmıştır. Courbet'in Louvre Müzesi'nde katıldığı kopya seansları da sanat gelişimini etkileyen önemli etkenlerden biri olmuştur [Riat, 2008, 7-11].

Gustave Courbet'i içinde bulunduğu değerlerden gittikçe uzaklaştıran bir diğer neden de, 1871 ayaklanması sırasında tutuklanmasıdır. Hapishane süreci bu duygularının perçinlenmesine yol açar. Çünkü çevresindeki ressam ve yazarların ona karşı tavrı değişmiştir. Bu durum Courbet'in toplumdan dışlanmasına ve yalnızlaşmasına neden olur. 1873 yılına gelindiğinde ise tüm mal varlığına el konulur. Bu olay neticesinde ülkesinin artık onu istemediğini, onu "kustuğunu" düşünür. İsviçre'ye geldiğinde tüm bu süreç onun hem fiziksel hem de ruhsal sağlığını derinden etkilemiştir ve son durağına geldiğini anlar. Ressamın bu zorlu zamanlarında ona paralel olarak Halil Paşa da hastalığının en zor zamanlarını yaşar ve hastalığın etkisiyle yok olma noktasına geldiğini düşünür. Bir gün unutulup gideceğini fark eder ve kendi varlığının anlamını düşünmeye başlar [Batur, 2012, s.66-67].

Bu iki yabancıyı ortak noktada buluşturan iyileştirici güç resimdir. 1865 yılında tanışan iki sanatseverin bir araya gelmesini Enis Batur, "*Paris'e sifilise yakalandığı(nın söylendiği) Petersburg üzerinden gelen bu eski Türk diplomatının sanata, kadına, gerçeğe ve düşe duyduğu ölçüsüz merak onları yaratıcılık tarihinin en gözü pek projesinde buluşturacaktı*" [Batur, 2012, s.39] şeklinde ifade eder. Halil Şerif, Gustave Courbet'in yapmış olduğu *Papağanlı Kadın* (1886) tablosunu çok beğenir ve Sainte Beuve rehberliğinde Courbet ile tanışmak ve *Venüs ve Psyche*'yi (1864) satın almak için gider [Batur, 2012, s.58-59]. Farklı dil, din ve kültüre sahip bu hem birbirine hem de kendilerine yabancı iki kişiyi bir araya getiren sadece resim değil resimde kadın vücudunun letafetle sergileniyor oluşudur. Doğdukları şehirlerden Ornans ve Kahire'den itibaren, yabancılaşma ve aidiyetsizlik duygularıyla başa çıkmaya çalışan bu iki sanatsever kendilerine tam da burada bir atmosfer bulacaktır:

İki adamı da, yaşamları boyunca işgâl etmiş yer(sizlik)-yurt(suzluk) kutupları, Ornans'dan ve Kahire'den başlayan, dışsürgün koşullarına bürünmediğinde bile içsürgün koşuluyla onları sıkıştıran hareket etme güdüsü, karşıkefede bir rahim ortamla dengeleniyordu. (Batur, 2012, s.104)

Enis Batur, romanında *Dünyanın Başladığı Yer* tablosu ile Âdem ve Havva'nın yasak elmayı yemesi arasında bir bağ kurar. Buna bağlı olarak Halil Şerif Paşa ve Gustave Courbet arasında tablonun ismi hakkında geçen muhtemel bir konuşma yaratır. Konuşmada resme koyulacak ismin kadın gövdesinin temsil edilmemiş bir yanını, o güne dek sanatsal bir uzamda gerçekleştirilmemiş, tabu düzleminde kalmış bir bölgesini temsil etmesi ve yasak meyvenin bir tercümesi olması gerektiği geçmiş olmalıdır. Bu tablo, binlerce yıllık yasak elma metaforunun *yer*'ini alacaktır. Yazar, elmanın açık bırakılmasını, "*Açıkta bırakılması, bakışın isteğine açık tutulması, 'ilk günah'ın çağrısını, üstelik eğretilmeyi kırarak tekrarlamak anlamına geliyor*" şeklinde yorumlar [Batur, 2012, s.138]. Dolayısıyla, tablo, bilinçli bir şekilde sergilenme isteği doğrultusunda toplumsal normlara meydan okumakta ve tabuları yıkmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla sanat iki farklı cepheden kendisini öteki hissedenden bireyin var olma çabasına dönüşmüştür. Elbette tablonun 1866 yılında yapılmasına rağmen 1995 yılına kadar sergilenmemiş olması, bu iki sanatsever-ötekinin ediminin toplumsal bir karşılığının olup olmadığını da tartışmaya açmaktadır:

Dünyanın Başladığı Yer, isteğinin nesnesini görmekten, ona dimdik bakmaktan, olaki görüldüğü ve bakıldığı sanrısıyla ödü kopan âdem bozuntularına göre değildi. Karakamuya gelince, onun kireçleşmiş ahlâkının arkasında birkaç sayfalık yaradılış hikâyesi, her kelimesinin önünde peçeler örtülü Tekvin anlatısı, kaskatı, duruyordu. Her vakit ışıkları söndürmüş insanların, kendilerine gösterilene görmek için hiçbir hazırlığı yoktu. Halil ve Gustave, bundandır, örtü peçe öngördüler. 1955'te, Jacques Lacan bile daha diyecekti. (Batur, 2012, s.63-64)

Diğer taraftan Halil Şerif Paşa'nın, tabloyu ilk aldığında banyosuna asıp üzerini yeşil bir örtü ile kapatması ve çok az kişiye göstermesi kendi arzularından utanması ile ilişkilendirilebileceği gibi toplumun hazır olma seviyesi ile kendisi arasındakinin farklılığına işaret eder. Mustafa Fazıl Paşa'nın kızı Nazlı Hanım'la evlenince ise kuytu bir çalışma odasında duran tabloyu duvardan indirerek üzerini kahverengi bir örtüyle örter.

Başlangıçtan itibaren kadın bedeni, sanatta temsil edilirken toplumsal normlara, dine ve sanatçının duygusal durumuna bağlı olarak evrim geçirir. İncelemeye esas romana konu olan tabloda ise kadın cinsel organının apaçık resmedildiği görülmektedir. Riat'a göre bu resim, Courbet'in çalışmalarındaki en erotik görüntülerden biri olmanın yanı sıra dönemdeki iffetlilik ve cinsel ikiyüzlülüğün sergilenmesidir [Riat, 2008, 179]. Romanda Halil Şerif Paşa'nın bulaşıcı bir hastalık olan sifilise yakalanmasının ardından Courbet'den tüm çıplaklığı ile kadın cinsel organını merkeze alan bir eser yapmasını istediğini görürüz:

Dolayısıyla kadınlarla cinsel ilişkiye giremeyecek. 'Dünyanın Başladığı Yer', o açıdan önemli: Ya, başka yorumcuların savladığı gibi 'ölümün başladığı yer'i duvarında görmek istediği için, ya da Teyssèdre'in yeğlediği gibi, oto-erotik amaçlarla bu tabloyu (edinmek, yaptırmak) istemiş olabilir (Batur, 2012, s.31).

Yukarıdaki alıntıda da belirtilen "ölümün başladığı yer" ifadesini Batur, romanın ilerleyen bölümlerinde tekrar kullanır. Ona göre, Halil Şerif, sifilis nedeniyle öleceğini bilir. Onun durumunu hem ironik hem de trajikomik kılansa sembolik düzlemde onu dünyaya getiren vajinanın ölümünün de sebebi olmasıdır. Bu yüzden de bu tabloyu yaptırmak ölümüne bakmak, Batur'a göre onunla yüz yüze gelmek istemesindedir [Batur, 2012, s.145].

Görme Biçimleri (1972) adlı kitabında Berger, Avrupa geleneğinde çıplak olarak resmedilen ilk çıplakların Âdem ile Havva olduğunu ve *Tekvin*'de çarpıcı olanın elmayı yedikten sonra birbirlerini çıplak görmeye başlamaları olduğunu söyler. Bu bakımdan çıplaklığın bakanın zihninde doğduğundan bahseder (Berger, 2020, s.48). Batur da *Dünyanın Başladığı Yer*'i ilk fenomenolojik çıplaklar olarak adlandırır. İslam kültüründe pek az resmedilmiş olan bu kıssanın Hristiyan kültüründe ise geri dönüşü olmayan bir ceza olarak sürekli hatırlatılmak istendiğini belirtir. *Tekvin*'in bir bölümünün ressamın çıplaklık konusunda özgürce çalışabilmesine izin veren bir alan sağladığını vurgulayan yazar, ressamın aynı zamanda geçmişin farklı dönemlerinden, özellikle Antik çağ efsanelerinden, mitolojik unsurlardan ve Hristiyanlık tarihinden çıplaklık temsillerini denemek durumunda olduğunu ifade eder. [Batur, 2012, s.126-127]

Berger, çıplaklık ve nü arasındaki farkı anlatırken çıplaklığın, bireyin kendi öz halini sergilemesi olarak anlaşıldığını, nü olmanın ise başkalarına çıplak bir şekilde görünmek anlamına geldiğini, yani kişinin kendi özünden ziyade bir nesne olarak algılandığını söyler. Çıplak bir vücudun, nesne gibi ele alındığında, bu durumun vücudun bir nesne olarak kullanılmasına ve başkaları tarafından seyredilmesine yol açabileceğini de ekleyen Berger, çıplaklığın doğallığı temsil ederken, nü olmanın bilinçli bir şekilde seyredilmek üzere ortaya konmuş durumları ifade ettiğini söyler [Berger,2020, s.54]. Dolayısıyla bu resimde de görüldüğü gibi kadının vücudundaki kılların ön planda olması resimdeki kadının tam anlamıyla çıplak olmadığını gösterir. Ayrıca kılların olması, onu izleyen erkeklerin erkek olduğunu hissettirmiştir de diyebiliriz. Fakat Batur'a göre bu tabloyu erotik geleneğe göre incelemek doğru değildir. Ona göre resmedilen kadının cinsel organı bir yerdir. Temsil ettiği anlamıyla buradan geldiğimiz için buraya gitmek istediğimiz ve karanlık bir mağara olduğunu söyleyen yazar, öğrencileri ile bu tabloyu incelediğinde farklı anlamlarının olabileceğini belirtir:



İstek, zevk, haz, yasak, zürriyet izleklerinin içinden Dünyanın Başladığı Yer'e yaklaşmayı deniyoruz gene de. Erotik gizilgüce, masumiyet/suç kutuplarının arasında oturarak bakıldığında, ontolojik kesit ağır basmayı sürdürüyor. Vecd, mistik kendinden geçiş, şiddet ve tenin boşalma anı ile ölüm duygusu, güdüsü yanyana geldiğinde erişme olgusuna dayanıyoruz (Batur, 2012, s.112).

Sonuç

Hangi cepheden ele alırsak alalım son tahlilde Halil Şerif Paşa'nın da Courbet'nin de "Dünyanın Başladığı Yer"i bir başkaldırı aracı olarak gördüğünü söyleyebiliriz. Tabloya alımlayıcı eksenli bakıldığında onu ilk bakışta erotik bir haz kaynağı gibi görmek gayet tabiidir. Oysa bu tablo ne Gustave Courbet ne de Halil Şerif Paşa için salt bu yönüyle var olmuştur. Enis Batur da romanında tablonun her ikisi için de ölüm, doğum ve cinselliğin karmaşık bir birleşimini içeren derin anlam katmanlarına sahip bir sembol olduğunu ortaya koymak ister. Çeşitli sebeplerle genelin ve ortalamanın dışında kalmış ve kendini öteki hissetmeye başlamış bu iki insanın arzularının, reddettiklerinin, uyuşamadıklarının bir yansıması olarak bu tabloya sarıldıklarını, onu adeta bir varoluş nedenine dönüştürdüklerini hissettirmek ister. Biz de anlarız ki bu tablo, uymaya zorlandığımız her türden norma karşı yıkıcı, sarsıcı ve alaycı bir başkaldırıdır aslında.

Kaynakça:

1. Akengin, Gültekin [2012]. "Sanat Dallarında Etkileşim ve Dil". Karadeniz Araştırmaları, 33(33), 139-146.
2. Akpınar, Soner, & Şahin, Büşra [2017]. "Orhan Pamuk Romanlarında Öteki". Avrasya Uluslararası Araştırmalar, 5(11), 330-344.
3. Berger, John [2020]. *Görme Biçimleri*, (Y. Salman, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
4. Batur, Enis. [2012]. *Elma: Örgü Teknikleri Üzerine Bir Roman Denemesi*, İstanbul: Sel Yayıncılık.
5. Çolak, İnci Aydın [2017]. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Resim Ve Edebiyatta Paylaşılan Ortak Dil. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
6. Davison, Roderic H. [1986]. "Halil Şerif Paşa: The Influence Of Paris And The West On An Ottoman Diplomat". Osmanlı Araştırmaları, 06(06).
7. Durak, Mustafa [2004]. "*Elma*" Romanı Nasıl Bir Roman, İstanbul: Sel Yayıncılık.
8. Haddad, Michèle [2001]. *Halil Şerif Paşa Bir İnsan Bir Koleksiyon*, (E. Gökteke, Çev.). İstanbul: P Kitaplığı. (Orijinal eserin basım tarihi, 2000)
9. Kalkavan, Reyhan [2021]. Enis Batur'un Romanları Üzerine Bir İnceleme. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
10. Riat, Georges [2012]. *Gustave Courbet*. Parkstone International, Erişim adresi Z-Library.
11. Tekşan, Mesut [2001]. *Modernist Türk Romanı*, (Der. Nurullah Çetin, F. Sakallı, C. Karataş), Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı, Ankara: İlbilge Yayınları.
12. Ulusan, Ersan [2019]. Sabahattin Ali'nin Romanlarında Yabancılaşma Meselesi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.



UDC 821.512.161.09

<https://orcid.org/0000-0002-9845-9551>

TANZİMAT DÖNEMİ TÜRK ROMANLARINDAKİ ALAFRANGA ERKEK TİPİNE GERÇEK BİR İSTANBUL HANİMEFENDİSİNİN GÖZÜNDEN BAKIŞ

Somuncuoğlu Özot Gamze

Doç. Dr. / Türk Dili ve Edebiyatı

Aksaray Üniversitesi/Türkiye

e-mail: gamzeozot@aksaray.edu.tr

orcid id: 0000-0002-9845-9551

Abstract. Melisa Gürpınar, one of the important writers of Turkish literature, is the daughter of a family that has lived in Istanbul for generations. She knows well the lifestyle of the palace circle during the Ottoman Empire period and describes in an objective language the lives of Istanbul families who were paid by the palace, changing with the declaration of the Republic after the War of Independence. Melisa Gürpınar, who frequently refers to the values inherited from the Ottoman Empire to the Republic in her prose and poems, also touches upon the social and cultural adaptation problems experienced especially during the transition from the empire to the republic. She describes the men and women of Istanbul of the mentioned period in detail both in his memoirs, essays and in his works with predominant autobiographical elements. The male type described by Gürpınar is remarkably similar to the European male type in the Tanzimat novels. As it is known, characters such as Felâton Bey and Bihruz Bey in the Tanzimat novels misunderstood the westernization process and, as examples of the heir, European, and snobby type, explained to society the harms of wrong westernization. In a sense, the European, dandy, heir type is an indication that the Ottoman intellectual did not want to fall into a superficial life again. It is also a sign that he is determined not to get stuck in formalism while moving towards a long overdue modernization. Melisa Gürpınar's memoirs strikingly tell how the real-life European male type drags families into social chaos. Literary texts, which contain information not included in history books and have features that can enrich sociological evaluations, are important sources for monitoring the development of societies. This study aims to contribute to the literature by standing at the intersection of literature, history and sociology.

Keywords: Melisa Gürpınar, Tanzimat novels, European dandy.

Giriş

1839 yılında Mustafa Reşit Paşa tarafından ilan edilen Tanzimat Fermanı, oldukça girift siyasal sorunların çözümü bağlamında hazırlanmış olmakla birlikte beraberinde kültürel ve toplumsal değişimi getiren bir sürecin kapılarını aralamıştır. Osmanlı Devleti'nin "yüzünü Batı'ya dönmesi" gibi kalıp ifadelerle yetersiz bir şekilde değerlendirilen bu dönem aslında içinde birçok sorunsal barındırıyorsa da -Jale Parla'nın da ifade ettiği gibi- epistemoloji alanında yaşanan çıkmaz (15), dönemin aydınlarının bundan ne ölçüde etkilendiği belki de dönemin en baskın sorunlarından biridir. Bununla birlikte aydınların içine düştükleri söylenen ikircikli girdabın yalnızca Doğu-Batı, eski-yeni çatışması bağlamında değerlendirilmesi yanlış bir tutumdur. Ayak uydurulamamış olduğu her fırsatta vurgulanan bilimsel alanlardaki gelişmelerin ötesinde felsefi bakıştaki sıklık Osmanlı Devleti'nin ilerlemesinin önündeki en dirençli set olmuştur. Bu dönemde istenilen; fakat istenilen ölçütlerde gerçekleştirilemeyen "çağdaşlaşma", aydınların üzerinde hassasiyetle durduğu bir sorunsaldır, demek yanlış olmayacaktır. Bununla birlikte dönemin aydını, sözü edilen türden ikileme mücadelenin yanı sıra Jale Parla'nın *Babalar ve Oğullar* adlı yapıtında dile getirdiği gibi, kendini padişahın yazılı olmayan babalık görevini devralma zorunluluğu içinde hissetmiş ve topluma eserleriyle babalık yapmaya çalışmıştır (19). Özellikle Tanzimat edebiyatının birinci dönemi olarak düşünülen süreçte yazılan eserlerde sözü edilen babalık görevi yazar ve şairler tarafından oldukça önemsenmiştir. Şinasi, Namık Kemal ve Ahmet Mithat Efendi gibi aydınlar tarafından yazılan birçok eser bu göreve

hizmet etmiştir. Tanzimat dönemi yazar ve şairleri eserlerinde hem yeni yönelimlerden, yeni bakış açılarından, milletçe yapılması gerekenlerden söz etmişler hem de değişim sürecinde yaşanan problemler eğilimlerin altını çizmişler, bu konuda halkı uyarmışlardır. Bu çalışmanın ana eksenini oluşturan “alafrangalık” da dönemin eserlerinde sıkça işlenmiş, bu konuya özel tipler oluşturulmuştur. Bu oluşturulan tipler ve onların derin analizleri bir anlamda Tanzimat aydınının az önce sözü edilen bilgi felsefesi alanında yaşanan sorunların farkında olduklarının ve modernleşme serüveninde yüzeyle kalmama isteklerinin bir tezahürü olarak da okunabilir; ancak tam da bu noktada alafranga züppe tipin yalnızca bir kurgudan ibaret olmadığını belirtmek gerekir. Eserleriyle kültürel zenginliği kayıt altına almaya özen gösteren bir yazar ve şair olan Melisa Gürpınar; anı, deneme, otobiyografik unsurları baskın roman ve şiirlerinde eski İstanbul erkeğini, Tanzimat dönemi romanlarındaki alafrangalara oldukça benzer özelliklerde tarif etmektedir.

1. Bir İstanbul Hanımefendisi: Melisa Gürpınar

Melisa Gürpınar, kuşaklar boyu İstanbul’da yaşamış bir ailenin kızı olarak, özellikle büyükannesinin hatıraları ve hayatını detaylı bir şekilde bilmesi hasebiyle Osmanlı Devleti dönemindeki saray çevresi yaşam tarzına hâkimdir. Yazar, saray tarafından aylığa bağlanmış İstanbullu ailelerin Kurtuluş Savaşı akabinde Cumhuriyetin ilanı ile değişen hayatlarını objektif bir dille anlatmıştır. Gürpınar, özellikle Anadolu’dan İstanbul’a yapılan göçlerle, zaten ekonomik anlamda sıkıntı yaşayan eski İstanbulluların daha meşakkatli bir sürecin içine girdiklerini belirtir. Toplumcu gerçekçi bir bakış açısıyla yazılmış Türk romanları arasında, Anadolu’dan İstanbul’a göç konusunu işleyenlerin sayısı azımsanmayacak kadar çoktur; ancak okur, bu yapıtlarda daha çok Anadolu insanının his ve düşüncelerine şahit olur; onunla bütünleşir. Peki diğer tarafın, İstanbulluların duygu ve düşünceleri, yaşadıkları nasıl bir görünüm arz etmektedir? İşte Melisa Gürpınar- daha önce *Ekoleştiril Yaklaşımdan Kültürel Bellek Sorgulamasına Melisa Gürpınar Metinleri* başlıklı çalışmada da dile getirildiği üzere- yapıtlarında okurlarına madalyonun diğer yüzünü anlatmaktadır.

Altını tekrar çizmekte fayda var; Melisa Gürpınar, kendisi de bir İstanbullu olmasına rağmen, İstanbulluları iyisiyle kötüsüyle, olduğu gibi, şeffaf bir dille anlatmıştır. Kültürel renkliliğin solmaması adına İstanbul’a ait gelenek görenek, yaşam şekilleri, doğal bitki örtüsü, geleneksel mutfak unsurları gibi akla gelebilecek somut ya da somut olmayan kültürel mirası yazıya aktarmaya çalışsan Gürpınar’ın metinlerinde anlatılan İstanbul erkekleri, Tanzimat romanlarında anlatılan alafranga züppe mirasyedi tiplerle örtüşmesi bağlamında oldukça dikkat çekicidir. Daha çok Tanzimat dönemi romanlarında görülmeye alışılmış bir tip ile çağdaş bir yazarın/şairin anılarında, denemelerde, otobiyografik şiir ve romanlarında karşılaşmak hem edebiyat hem de tarih ve sosyoloji açısından önem arz etmektedir. Yazarın hem kurgusal hem de kurgusal olmayan metinlerinde anlattığı İstanbullu erkek tipi benzerdir ve bu erkek Türk okurlarının Tanzimat dönemi romanlarda gördüğü alafranga züppe tipine çok benzer. Bu çalışmada *Ekoleştiril Yaklaşımdan Kültürel Bellek Sorgulamasına Melisa Gürpınar Metinleri* başlıklı kitapta ortaya tespit edilen bu benzerliğe ait unsurlar detaylandırılmaya çalışılacaktır.

2. Alafranga, Züppe, Mirasyedi Erkek Tipi

Ahmet Mithat Efendi ve Recai-zade Mahmut Ekrem’in en unutulmaz tiplerinden Felâton Bey ile Bihruz Bey, Batılılaşma sürecini yanlış anlamış alafranga züppe mirasyedi tipin örnekleri olarak topluma yanlış batılılaşmanın zararlarını, gülünç yanlarını anlatmışlardır. Berna Moran, *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 1* adlı kitabında 1876 yılında yayımlanan *Felâton Bey ile Rakım Efendi* adlı yapıtın alafranga züppe tipini ilk kez işleyen roman olduğunu belirtir (38). Bununla birlikte yine Berna Moran, mirasyedilik motifinin her ne kadar çeşitli Türk halk hikâyelerinde işlenmiş olsa da ilk kez Ahmet Mithat’ın eserinde alafrangalık ve mirasyediliğin birleştiğini söyler (42). Arkasından gelen Bihruz ve Meftun da yine Felatun’a benzer gibi görünüyorsa da farklılıklar arz ederler ve alafranga züppe tipi Peyami Safa, Yakup Kadri Karaosmanoğlu gibi yazarların romanlarına kadar yozlaşarak devam eder (Moran; 38-39). Bu konuda Moran “Alafranga Züppeden Alafranga Haine” isimli daha detaylı bir makale de yazmıştır. Dikkat edilirse, bugün üretilen yeni hikâye ve romanlarda da bu tipin değişerek devam ettiği görülecektir.



Çok genel bir şekilde, eserlerden toplanan özellikleri birleştirerek, Tanzimat dönemi romanlarındaki alafranga züppe tipini tarif etmek gerekirse: çalışmalarını gerektirmeyecek ölçüde zengindirler, mirasyedidirler. Belki haftada bir gün kendilerine tahsis edilmiş göstermelik devlet işine gider, gelirler. Gezmek, eğlenmek onların tek görevidir. Fransız kültürüne hayrandırlar, Fransızca öğrenmeleri için özel hocaları vardır; ancak bunu bile layıkıyla yapacak kadar sebat edemezler. Kendi kültürlerini beğenmedikleri gibi bu kültüre ait unsurlar onlar için uzak durulması gereken noktalardır. Kendi dillerine hâkim değillerdir, okumada, sözcüklerin anlamını bilmede problem yaşarlar. Şık giyinmek onlar için vazgeçilmez bir kaidedir. Pahalı, moda, Batı kültürüne has kıyafetler, aksesuarlar ile donanımlı, lüks mekânlarda bir şeyler yiyip içmek alafrangalığın olmazsa olmazıdır. Genellikle Batılı ya da fırsatçı bir sevgilileri vardır ve tüm paralarını onları mutlu etmek için harcarlar. Görünürde kütüphaneleri vardır; fakat kitaplar bile renkleri, kaliteli ciltleri, yabancı dilde olup olmadıklarına göre raflara dizilirler ve elbette okunmazlar, okunuyorlarsa da içinden yüzeysel batılılıklarını destekleyecek unsurlar seçilerek okunur. Kısacası gösteriş, yüzeysel olarak Avrupalı bir yaşam tercih etmiş olmak, çalışmamak ve mirasyedilik alafranga züppe tipin genel özellikleridir. Bu basit yaşamın nihayetinde genellikle paraları tükenir ve sefil bir hayat onları karşılar. İsmail Parlatır Bihruz Bey karakterini anlatırken bu tipte irade zayıflığının, saflığın da önemli bir eksiklik olduğunu hatırlatırken Bihruz'un, olaylarla arasında ilişki kurmaktan yoksun, alaya alınan, aldatılan bir karakter olduğunu ortaya koymaktadır (241).

Kaleme aldığı düzyazı ve şiirlerde Osmanlı Devleti zamanından Türkiye Cumhuriyeti'ne miras kalmış değerlere sık sık atıf yapan Melisa Gürpınar, özellikle imparatorluktan cumhuriyete evriliş döneminde yaşanan sosyal, kültürel adaptasyon sorunlarına da değinir. Tam da bu noktada İstanbul yerlisi kadın ve erkeklerden tipler üretir yazar. Bu çalışmanın ana konusu olan erkek tipine örnek vermek gerekirse, öncelikle kadınlara göre arka planda kalırlar, demek yanlış olmayacaktır. Bu arka planda kalış aslında zorluklarla mücadele etmeyi kadına bırakıp hayatı zevk alarak yaşama isteğinin bir sonucudur. Gürpınar *Çamlıca'dan Yel Değirmenine Rüzgârın Peşinde* adlı anılarını anlattığı kitabında İstanbul erkeği ile ilgili şunları söyler:

Her evde kaç erkek bulunursa bulunsun İstanbullu erkeklerin 20. yüzyılın başında aileye destek olabileceği özelliklerini çok çabuk kaybettiklerini görev ve sorumluluklarının bilincini koruyamadıkları, pek dile getirilmese de herkes fark etmiştir. Onların her biri çocukluklarında şımartılmış birer 'küçük bey'dirler. Sonra kibarlıklarıyla ünlü 'İstanbul beyefendisi' olurlar. Ve daha sonra da gene kadınların bakımına muhtaç bencil bir yaşlılık dönemi onları bekler.

...

İstanbul erkeği için en önemli meslek, mirasyediliktir. Kuşaklar boyu aileden, devletten, devlet babadan beslenenler, o devlet kuşu ortadan kalktıktan sonra, hazırları yemekten başka bir çıkar yol bulamamışlardır kendilerine doğal olarak. Zaten devletin maaşları ödeyemediği, fodlaları-çok özel ailelere, peygamber sülalesinden gelenlere verilen ekmek bedeli- kestiği tarihten sonra, Çanakkale Savaşı'ndan sağ dönenler, gene ilk iş olarak sokaktan geçen eskicileri gizlice eve çağırıp, gerçekten antika parçaları, yok pahasına satıvermişlerdir. Ya Kısıklı'da ya da Hamdi'nin Gazinosu'nda sefa yapabilmek için. Köşkteki hanımlar her şeyin farkındadırlar, lakin durumun mahallelilerce de evde çalışanlarca da anlaşılması gerekmektedir. Hele büyük beyefendilerden her şey gizlenir. Yoksulluk cüzzam kadar sakınılan bir hastalıktır. Yakalandığınızda ise bunu kendinizden bile saklamaktan başka yapacağınız bir şey yoktur. Büyük hanımlar, gizli gizli mücevher satıp o yılı atlatmayı, o ramazan ikramlarını sağlamayı düşünürler. Ne geçmiş ne de gelecek kavrayabildikleri bir boyuttur.(2009: 106)

Yine aynı kitapta Gürpınar, İstanbul erkeğinin eşinden çok annesinin desteğini kazanmak istediğini sebebinin de babadan kalan malların paylaşılmasında söz sahibi olabilmek olduğunu anlatır. (108). Yazar "[k]ibar mirasyedi kendi payına düşen her şeyi, Bükreş'te keman dinleyerek, İstanbul'un Ankara'nın gözde mekânlarında kafadarlarıyla günlerini gün ederek bitirdikten sonra eğer varsa



eşinin mülküne de başvuracaktır” (108) derken İstanbul beyefendisinin Tanzimat romanlarındaki alafranga züppe mirasyedi tipine ne kadar benzediğini ortaya koymuş olur .

Gürpınar *Yeni Zaman Eski Hayat* adlı yapıtında yeni yaşam koşullarına ayak uydurmakta zorlanan İstanbulluları ele alırken Baba rolünde kurguladığı kişi yine bir mirasyedir (32). Bir tiyatro eseri olan bu yapıtta Cumhuriyetle birlikte paşa konaklarının nasıl sarsıldığı, maaş, ihsan, bağış adı altında verilen paraların nasıl kesildiği anlatılır (43). Buna rağmen Bey Baba “Bizim soyumuzda ticaretle uğraşan hiç kimse yok. Olamaz da” (45) diyerek eski İstanbul beyefendisinin ticaretle uğraşmayı küçültücü bir iş olarak gördüğünü anlatır okuyucuya. Yine aynı tiyatro eserinde Küçük Kız ismi ile konuşturulan karakter “asiller çalışmıyorlar utangaç oluyorlar, tembel oluyorlar. Hele erkek olursa hiç çalışmıyorlar. (75) der.

Melisa Gürpınar, *İstanbul’un Gözleri Mahmur* adlı yapıtında İstanbullu birçok kadın ve erkeği tek tek şiirsel öykülerle anlatırken yine alafranga tipini anımsatan özellikleriyle Nami Bey dikkatleri çeker. Gürpınar onu şu şekilde tanımlar:

Ya Kapalıçarşı’daki dükkânları satma nedeni
Topluca girilen bir eylemdi o
Amansız bir sıtma gibi
Bütün İstanbulluların yakalandığı
Para saymasını bilmeyen
Tapudan ve senetten nefret eden
Yalnızca damatlığın inceliklerini bilen Nâmi Bey

...

Ama bir Kadıköy iskelesine indi mi şehzâde kesilirdi
Ütülü mendilleri kolalı yakası
Ve lavanta çiçeği kokusuyla
Bastonunu kaldırıp
Yanaştırırdı kıyıya

Tüm bu özelliklerin yanı sıra Gürpınar, Berna Moran’ın Bihruz karakterinde gördüğü naif, saf ve kimi zaman acımacak özelliklerden de bahseder. Nami Bey için “ galata’daki tefecilere senet kırdırırken/acaba neler vermişti gururundan”(29) derken “cemil paşa ve cemile hanım” bölümünde, eski statüsünü ve varlığını kaybeden Cemil Paşa için “yoksulluk gelince/konağın alt katları verilince kiraya/paltosunu giyer bakkala giderdi cemile hanım/üzerdi paşasını gizliden gizliye” dizelerini kaleme almıştır. Kitaptaki bir başka alafranga özellikler gösteren karakter Emrullah Bey’dir. Asmalı kahvede her gün tavlâ oynayan bir Osmanlı olarak tarif edilen Emrullah Bey, elinde kalmış son parçalar olan elmasları satarak geçimini devam ettiren, buna rağmen keyfinden geri kalmayan, gazinolarda eğlenmeye devam eden, sattığı evlerin önünden geçemeyen, kirada oturduğu evin kirasını da karısı ile gönderen bir karakterdir. Melisa Gürpınar, *Dul Evinde İncesaz* adlı yapıtında İstanbullu erkeğin yaşlılık dönemlerine yer verir. Bu dönemlerinde bile yerleşik alışkanlıklarından vazgeçmemiş kişilikleri anlatılır (20-24).

Sonuç

Eski İstanbullu Melisa Gürpınar’ın hem kendi yaşam öyküsünü anlattığı yapıtlarında hem de otobiyografik unsurların baskın olduğu eserlerinde görülen İstanbullu erkek tipleri, Tanzimat romanlarında okunan alafranga züppe mirasyedi tipiyle örtüşmektedir. Bu tespit, alafranga tipin Osmanlı devletinin son dönemlerinde toplumun problemleri temsil eden, mevcut yaşam tarzının örnek alınmaması ve değiştirilmesi gerektiği düşünülen bir tip olduğu, Tanzimat dönemi aydınlarının da bu konu üzerinde ısrarla durduğu gerçeğini desteklemektedir. Melisa Gürpınar’ın anıları, gerçek hayattaki alafranga erkek tipin sosyal alanda aileleri nasıl bir çıkmaza sürüklediğini çarpıcı bir şekilde anlatmaktadır. Tarih kitaplarında yer almayan bilgileri ihtiva eden, sosyolojik anlamda değerlendirmeleri zenginleştirebilecek özelliklere sahip edebî metinler, toplumların gelişimini/değişimini izleyebilmek için önemli kaynaklardır. Bu çalışma edebiyat, tarih ve sosyolojinin kesişme noktasında durarak yazına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.



Kaynakça:

1. Ahmet Mithat Efendi [2019]. *Felâton Bey ile Rakım Efendi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
2. Gürpınar, Melisa [2009]. *Çamlıca'dan Yeldeğirmeni'ne Rüzgârın Peşinde*. İstanbul: Heyamola Yayınları.
3. Gürpınar, Melisa [2008]. *Dul Evinde İncesaz*. İstanbul: Gürer Yayınları.
4. Gürpınar, Melisa [1990]. *İstanbul'un Gözleri Mahmur*. İstanbul: Can Yayınları.
5. Gürpınar, Melisa [1992]. *Yeni Zaman Eski Hayat*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
6. Moran, Berna [1999]. "Alafranga Züppeden Alafranga Haine". *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 1*. İstanbul: İletişim Yayınları, 196-203.
7. Moran, Berna [1999]. *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 1*. İstanbul: İletişim Yayınları.
8. Parla, Jale [1993]. *Babalar ve Oğullar/ Tanzimat Romanının Epistemolojik Temelleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
9. Parlatır, İsmail [1995]. *Recaî-zade Mahmut Ekrem Hayatı- Eserleri-Sanatı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
10. Recaî-zade Mahmut Ekrem [2018]. *Araba Sevdası*. Konya: Palet Yayınları.
11. Somuncuoğlu Özot, Gamze [2021]. *Ekoeleştirel Yaklaşımdan Kültürel Bellek Sorgulamasına Melisa Gürpınar Metinleri*. Ankara: Sonçağ Yayınları.

UDC 821.512.161.09

<https://orcid.org/0000-0002-3901-1036>

LATİFE TEKİN'İN SEVGİLİ ARSIZ ÖLÜM ROMANINDA ERKEKLİKLER

Yılmaz Çebın Burcu

Dr./Turkish Language
and Literature,

ESOGU, Eskişehir, TR/CSU, Comrat, RM

e-mail: burcuylmazcebin@gmail.com

orcid id: 0000-0002-3901-1036

Abstract. The novels of Latife Tekin (1957-...), one of the important female representatives of the Turkish novel after 1980, offer the opportunity to conduct gender-focused studies. City, slums, nature, power-power relations, patriarchy/patriarchy, gender identities-roles, sexual orientation, race, religion, belief, class, family and others are the main issues that Latife Tekin deals with. The subject of this study is the forms of masculinity in the novel *Sevgili Arsız Ölüm* (1983). The masculinity styles of Huvat Aktaş and his sons, one of the male characters of the novel, will be interpreted with a focus on class, place, body, military service and faith.

Keywords: Latife Tekin, *Sevgili Arsız Ölüm*, Novel, Masculinities.

Giriş

İlk romanı *Sevgili Arsız Ölüm* 1983'te yayımlanan Latife Tekin, roman, senaryo, hatıra ve deneme türlerinde eserler kaleme almıştır. 1957'de Kayseri-Bünyan'a bağlı Karacafenk (Üzümlü Köy)'te dünyaya gelir [3, s. 4-5]. İlk romanının kurgusal alt yapısında hem burada geçirdiği çocukluk yıllarının, aile üyelerinin hem de 1966 yılında göç ettikleri İstanbul'un gecekondu ikliminin etkileri vardır [3, s. 23]. Köyden kente göç, periferide yaşam ve burada karşılaşılan zorluklar Latife Tekin'in deneyimlediği tecrübelerdir. Annesinin ölümünden sonra *Sevgili Arsız Ölüm*'ü yazmaya başlar.

Postmodern roman özellikleri barındıran *Sevgili Arsız Ölüm* romanı, Aktaş ailesinin odağında köyden kente göçü ve tutunabilme macerasını anlatır. Eserdeki ataerkil iktidar ilişkilerinin inşa süreci eseri toplumsal cinsiyet odaklı okumaya olanak sağlar.

Toplumsal cinsiyet (gender) kuramında erkeklikler meselesi 1980'lerden sonra farklı bir boyutta tartışılmaya başlanmıştır. İkinci Dalga Feminizm Hareketi'nde tek bir kadınlığın değil kadınlık deneyimlerinin olduğu vurgusu yapılmıştır. Bu farkındalık erkeklikler çalışmalarının da eksikliklerinin fark edilmesine yol açar. Yapısalcı sosyolog R.W. Connell'in çalışmaları aynı kültürel bağlamda farklı erkeklik biçimleri üretilebileceğini ortaya koyar. Sınıf, etnik köken, yaş, bedensel özellikler, mekân, ordu, din, kültür vb. ile ilişki hegemonik erkeklik kimliklerini tanımlama araçları olabilir [4, s. 27-30]. Bu çalışmada da romandaki erkek karakterler odağında erkeklikler meselesi üzerinde durulacaktır.

1. *Sevgili Arsız Ölüm Romanında Tutunamayan Erkeklikler*

Sevgili Arsız Ölüm romanının tutunamayan erkek karakterlerinden biri Aktaş ailesinin babası Huvat Aktaş'tır. Huvat Aktaş'ın kendilik inşası hem köy, kırsal üzerinden hem de kent üzerinden okuyucuya sunulur. Roman, onun bir otobüsle Alacüvek/Akçalı köyüne gelmesiyle başlar. Huvat Aktaş, çalıştığı kentten köye otobüs gibi soba, radyo, su tulumbası, dikiş makinası farklı nesnelere ve eşyalar getirir. Huvat eşi Atiye'yi de bir nesne gibi köye getirmiştir.

Köylüler tarafından "yüzü alev alev yanan, başı kıcı açık, süt gibi beyaz (...) cinli ve uğursuz kadın" olarak nitelendirilen Atiye [5, s. 12-13] geldiği evde değersiz bir eşya gibi dışarı atılarak, ahıra kapatılarak evlilik serüvenine başlar. Kimsesiz büyümüş, çok küçükken evlendirilmiş, insanların yanında sığıntı hayatı yaşamış [5, s. 175] Atiye, mutlu bir aile ortamını bilmediği için ilk gördüğünde "çok kara" diye beğenmediği Huvat'ı daha sonra "Huvat'ım Huvat'ım" [5, s. 15] diyerek dilinden düşürmez. Her ne kadar esrik ve olgunlaşmamış bir kişiliğe sahip olsa da Huvat, kentli yaşam pratiklerine kapalı olan köyün dışarı açılan kapısı gibidir. Kentli sınıfın kültürel özelliklerini kendince yorumladığı kadarıyla kırsala getirmeye çalışır. Amacı tutunabilmek; kendiliğini inşa etmektir.

Huvat, kırsalda yaşarken kente gidip gelerek götürü iş ile yol müteahhiliği yapmıştır, büyük tesislere tesisat döşemektedir [5, s. 85]. Proletarya sınıfına mensuptur. Düzenli ve tam zamanlı bir işi yoktur. Huvat, romanda açıkça yazılmayan fakat İstanbul olduğu sezdirilen kente geldikten sonra ise işsiz ve parasız kalır. Huvat, geçinmek için kızı Nuğber ve gelini Zekiye'nin altınlarına muhtaç olur. Buna rağmen çalışmak yerine çocuklarının peşine düşüp onları takip eder; onlardan para alır. Çocuklarının çalıştıkları işler de kurumsal ve tam zamanlı değildir.

Huvat Aktaş evli ve beş çocuk sahibidir. Fakat o duygusal zekâsı gelişmiş olgun bir birey değildir. Sağlıklı kararlar alamaz, yoğun duygularla başa çıkma yeteneğine sahip değildir, fevri davranışları ve öfke problemi vardır. İnsan ilişkilerini ustalıklı yürütemez ve karşısındakinin duygu ve düşüncelerini doğru anlayamaz. Bu durum onun ebeveynlik biçimine de yansır. Duygusal açıdan yetersiz bir babadır.

Huvat sık sık karısı Atiye'ye ve evin bütün bireylerine küser. O sadece ailesine küsmekle de kalmaz; kırsalda yaşarken bütün köyle konuşmadığı zamanlar da olmuştur. Huvat, kentte bunu intihar girişiminde bulunacak kadar ileri noktaya taşır. Karısı ve çocuklarıyla sağlıklı bir ilişkisi yoktur, onlarla duygudaşlık kuramaz. Bu esenliksiz ilişki çocuklarını utandırmaya, onların üzerinde baskı kurmaya, onlara hakaret etmeye, onları kendi inandığı teamüller için zorlamaya ve nihayetinde dövmeye kadar gider. Huvat karısı Atiye'yi de döver, zaman zaman sadakatsizlikleri görülür.

Kentte yaşadıkları ekonomik sıkıntılardan dolayı gitgide evleri küçülür ve en son tek odalı bir evde yaşamaya başlarlar. Burada aile mahremiyetleri yoktur. Evli çiftlerin yorgan altında yaşadıkları cinsellikleri çocuklar üzerinde davranış bozukluğuna, travmaya yol açar. Bu durumun etkileri en çok romanın ana karakteri Dirmit üzerinde izlenir.

Saygısızlık, huzursuzluk, şiddet ve sınır ihlallerinin olduğu bu kaotik ev, toplumsal cinsiyet kuramı odaklı yorumlanmaya oldukça elverişlidir. Atiye'nin kocası Huvat için söylediği "Gölgesi olsun, üstümüze vursun, baba yine de babadır." [5, s. 167] ifadesi toplumunun yanlış katmanlaşmış, toksik toplumsal cinsiyet rol dağılımlarına işaret eder niteliktedir.

Huvat Aktaş köyde iken dini pratiklerini halk inanışları, arkaik ritüeller üzerinden yürütmektedir. Şehirde işsiz kalınca bunun verdiği boşluğu din ile doldurmaya çalışır. Bir akşam eve "kara uzun sakallı" bir adam ile gelir. Hoca elindeki "yeşil yeşil kitapları" okudukça Huvat onun dizinin dibinde ağlamaya, "eline ayağına kapanmaya, şalvarına yüz sürmeye" başlar [5, s. 86] Huvat,

dış görünüşü ve davranışlarındaki değişimi aile üyelerine de sirayet ettirir. Dirmit ve Mahmut'u camiye yazdırır, Nuğber'in başını kapattırır, her gün evdekilere elini öptürür, "evin içini kara postlarla, tespihlerle, hacıyağlarıyla" doldurur [5, s. 86-87]. Evin havasına Huvat'ın vaazları nüfuz eder, hacıyağı kokusu siner. Bundan sonra uzun bir süre Huvat yaşamını inanç odaklı sürdürür.

Huvat'ın köydeyken bir siyasi partiye destek vermek suretiyle görülen organize yapı içinde yer alma isteği kentte tehlikeli bir boyuta ulaşır. Huvat bir gün duygudaşlık kurduğu hocanın arkasından giderek bir camide namaz kılar. Daha sonra eline verilen yeşil kağıtlarla kendini bilinçsizce bir kalabalığın içinde bulur. Sakalı beline inen hocalar gençlerle kavga etmektedir, sokaklarda "ölüm, ölüm" nidaları yankılanmaktadır [5, s. 143]. Bu kaotik ortam Macit Balık'ın Latife Tekin'le yaptığı görüşmeye göre 16 Şubat 1969'da gerçekleşen Kanlı Pazar Yürüyüşü'dür [1, s. 104]. Huvat, karşı ideolojideki gençlerin arasında kalır ve oldukça korkar. Bu olaydan sonra yanından ayrılmadığı hocayla görüşmeyi bırakır [5, s. 143-146].

Romandaki erkek çocuklar Halit, Seyit ve Mahmut'tur. Kız çocuklar Dirmit ve Nuğber gibi erkek çocuklar da özgürce toplumsal cinsiyet rollerini belirleyemezler. Halit, köydeyken babasının kendisi için uygun gördüğü Zekiye ile evlenmek zorunda kalır. Seyit ve Mahmut gibi onun da tam zamanlı ve düzenli bir işi yoktur. Hatta onlara göre Halit iş konusunda daha isteksizdir. Sık sık işten kaçıp eve gelir. Ailesi Halit'e "Kalk işe git" diye söylenirken "babasının dilinden, annesinin dik dik bakınmasından kurtulmak için" [5, s. 101] kahveye gider.

Halit'in kendiyile yüzleşmesi kente taşındıktan sonra olur. "Halit bir işe sarılamamasını bıyıkları kararmadan başının bağlanmasına" [5, s. 180] yorar ve Zekiye onu mutlu etmemeye başlar. Daha şehre geldiği ilk günlerde "Ben niye mühendis değilim!" [5, s. 87] diye söylenir. Halit'in eğitim almadan kendini mühendis olarak inşa etme süreci mesleklere dair toplumsal bilinçaltındaki stereotipleri göstermesi dikkat çekicidir:

"Boyunun bosunun tam da mühendis boyu olduğunu, Allah'ın aslında kendisini mühendis olsun diye yarattığını yine diline dolar oldu. Git git, kendisinde mühendis ruhu bulunduğundan söz açmaya başladı. Sözü mühendis olmak için illa okulda okumanın şart olmadığına, insanda böyle bir ruhun ve mühendis boyunun bulunmasının yeterli olduğuna getirdi. Derken mühendisliği ele aldı. Orada burada mühendis olduğunu söylemeye başladı. Akçalıların arasında adını "Mühendis Ağa"ya çıkardı. Koltuğunun altına bu defa duman rengi kalın bir kitap aldı. Eline korkuluk değneğine benzer bir cetvel geçirdi. Saçlarını omuzlarından aşırıldı. Çenesinin altına kadar iki kulağının dibine favori koydu. Bir iyice mühendis oldu. Atiye oturuşu mühendis oturuşu, kalkışı mühendis kalkışı, bakışı mühendis bakışı oğlunu gördükçe, "Şu işi yarım koyma Yarabbim, diplomasını eksik etme," diye okuyup üfledi!" [5, s. 212].

Romanda Halit için takılan lakap sadece "Mühendis Ağa" olmaz. Akçalılar ona "Sümbül Ağa" [5, s. 220] ve "Baklavaya Basan" [5, s. 231] lakaplarını da takarlar. Bektaşî fıkraları, şiirler, atasözleri ezberleyip köy köy dolaşarak insanları hem güldürüp hem sohbet ettiği onlara "Sümbül Ağa" derler. Karısı Zekiye köydeyken aile evlerine getirdiği kız arkadaşını, annesi Atiye söylediği sözlerle evden kaçırdığında Halit sinirlenip baklava tepsisine tekme atar ve baklavaların üstüne basıp kapıyı çarpar. Böylelikle de Akçalılar ona "Baklavaya Basan" derler.

Halit en büyük varoluşsal sancıyı Zekiye ile olan evliliğinde çeker. Onların evliliğinin mahremiyeti yoktur. Halit, Zekiye'den soğuduğunda anne Atiye duruma çözüm arar. Zekiye'nin dış görünüşünü, kadınlığını ve cinselliğini kullanarak Halit'i kendisine bağlaması yolunda onu yönlendirir. Bu zorlamalarla Zekiye ve Halit'in çocukları olur. İlk çocukları Atiye bebek ölür, ikinci çocukları Seyit bebek mutsuz bir aile ortamında yaşama gözlerini açar.

Romanda Huvat Aktaş ve Halit gibi tutunamayan bir diğer erkek karakter Seyit'tir. Seyit kendiliğini daltabanlık üzerinden kurmaya çalışır. Huvat'ın babalık etme biçimi oğullarının kendilik inşasında etkili olur. Huvat nasıl eşine ve çocuklarına şiddet uyguluyorsa oğlu Seyit de kardeşlerine uygular.

Seyit'in zorbalık maceraları daha köyde iken başlar. Köyde tabancayla, kamayla gezen Seyit, sevdiği kız olan Elmas'ı kaçırınca bıçaklanır ve ölümden döner [5, s. 59]. Kente geldiklerinde ise

Huvat'ın yerine getirmedığı babalık sorumluluklarını Seyit yüklenmeye çalışır. “Ben delikanlı değil miyim, kız, sizi aç bırakmam” [5, s. 87] söylemiyle sabahın erken saatinde yollara düşer. Seyit erkek olmakla para kazanmayı eş değerde görür. Seyit'in zihin yapısını yansıtan bu söylem romanda sıklıkla tekrarlanır.

Seyit'in de düzenli ve tam zamanlı bir işi yoktur. Kaynak ustalığı yapar. Aktaş ailesi parasız kaldığında iş takımları satılır. Önce mahallenin kahvesinde başlayan macerası dalga dalga büyür. Adı “Naili Panter”e çıkan Seyit, “yedi semtin haracını toplayan” bir kabadayıya dönüşür [5, s. 121]. Daha sonra Seyit taşeronluğa başlar. “Kabadayılıktan kalma namını kendi köylülerinin elinden iş kapmak için” [5, s. 136] kötüye kullanır. Bu para hırsı etrafında kimseyi bırakmaz. Sol bacağından vurulduğunda ölümden döner. Seyit'in hayatı roman boyunca bu döngü içinde devam eder.

Romanda Seyit'in yüzeysel olarak Halit'in daha detaylıca askerlik deneyimlerine yer verilir. “Patriarkal gücün kurumsallaşmasında stratejik önem(e)” sahip askerlik kurumu Türk toplumunda erkeğin vatandaşlık görevlerinden biridir [4, s. 48-49]. Romanda Seyit'in askerlik deneyimi sadece “bembeyaz” takma dişlerini “askerlik ocağında karartıp” eve dönmesi şeklinde birkaç cümleyle geçiştirilir [5, 226]. Seyit askeri düzenin antitezidir. Onun varlığı nizamsızlık üzerine kuruludur.

Halit'in askerlik dönemi ise oradan gönderdiği ilk resmin arkasına yazdığı para isteği ile anlatılmaya başlanır. Karısı Zekiye Halit'e para göndermesi için altın küpelerini Huvat'a verir [5, s. 111]. Zekiye, eşi tarafından sevilmemesine rağmen toplumun ondan beklediği fedakâr eş rolünü yerine getirmiştir. Arada askerden firar da eden Halit temelli döndüğünde içselleştiremediği milliyetçi düşüncelere bürünmüştür. “Asker ocağı” diye nitelendirdiği kışladan şiir yazmayı öğrenerek, “Battal Gazi” romanları okuyarak, bir oğlu daha olursa adını “Kürşat” koymak düşüncesiyle döner [5, s. 150]. Halit'in zihniyetiyle beraber dili de değişmiştir. “Kanımın son damlası” [5, s. 151] gibi sözde kahramanlık içeren kalıp ifadeler kullanır.

Askerliğini yapmış erkek evlat sahibi olmak toplum yapısında büyük önem arz eder. Köylülerin göz aydınına geldiği ev âdeta bir düğün, bayram evi kimliğine bürünür. Her gelene sofralar kurulur. Huvat herkese elini öptürür, Halit “görücüsü gelmiş kız gibi süzüle süzüle” [5, s. 152] uzun uzun askerlik anılarını anlatır, orada yazdığı şiirleri okur. Sibel Irzık, bu “geçici kırılma anının, askerden dönüş ritüellerinin bir parçası” olduğunu ve “Halit'te utanca yol açmadan” [2, s. 204] kısa sürede unutulup gittiğini söyler. Irzık'ın da işaret ettiği gibi bu romantize edilen deneyim yerini kısa sürede gerçekliğe bırakır. Halit iş aramaya başlar.

En küçük erkek çocuk Mahmut'un tutunamama hikâyesi de babasına ve de abilerine benzer. Romanda baş karakter Dirmit'e hem yaş olarak hem de duygusal düzemde en yakın olan kişi Mahmut'tur. Mahmut bedensel özelliklerinden dolayı aşağılanarak dünyaya gelir. Çok esmer olduğu için kırsalın bilinçaltındaki kodlamalarla “sıçan yavrusu”na benzetilir [5, s.20]. Mahmut için bu öteki olma durumu hayatı boyunca devam edecektir.

Atiye kente taşındıklarında Mahmut ve Dirmit'i okula yazdırır. Mahmut okula gitmeyince küçük yaşta artık onun çiraklık yılları/çalışma hayatı başlar. İlk olarak kaloriferci ustası Mösyö Pol'ün yanına çirak olarak verilir. Mahmut burada aile ortamından çok da uzak olmadığı şiddeti yaşamaya devam eder. Doğrudan doğruya babası Huvat, Mösyö Pol'ü “işten başını kaldırdığı an oğlunu çekinmeyip dövmesi (...)” yönünde tembihlemiştir [5, s. 96]. Ustanın Mahmut'a cinsel tacizde bulunduğu belli belirsiz okuyucuya sezdirilir. Başka bir ustanın kendi yaşlarındaki çırağını elektrik çarppı “anne” diyerek bağırıldığı yerde ölmesi [5, s. 97] Mahmut'un işten ayrılmasına yol açar.

Mahmut daha sonra terzi Püzant'ın yanına çirak olarak verilir. Çocukluğunu yaşayamadan “Eli pantolonlarda, telalarda, aklı parkın salıncaklarında” (Tekin, 2018: 82) kalır. Burada çocuk işçi olarak verdiği emeğin tam karşılığını alamaz; onun emeği istismar edilir. Mahmut'un yaşadığı en trajik iş deneyimlerinden biri Gül Berber'de yaptığı çiraklıktır. Ustasının tavsiyesiyle bahşişini artırmak için kimine annem öldü ya da babam öldü yalanını kimine de annem öldü, babam dost tuttu yalanını söyler. “İş bahşiş almakla da kal(maz). Kadınlar acıdiklarından Mahmut'u evlerine götürmeye başla(rlar).” [5, s. 116-117]. Mahmut kendinden yaşça büyük manikürcü Sevcan'ın cinsel istismarına uğrar. “Sevcan her akşam Mahmut'u evine götür(ür). Yedir(ir), içir(ir). Çocuklarını uyutur uyutmaz Mahmut'un koynuna gir(er). Mahmut, Sevcan'ın bağırın fısıltılarından kork(ar).” [5, s. 117].



Mahmut'un anne ve babasının eksik bıraktığı sevgi, saygı ve güven ortamını yabancılar doldurur. Mahmut, Sevcan'ın iş yerindeki tacizlerine de dayanamayıp bir öğlen iş yerinden kaçar.

Bundan sonra Mahmut'un reklamcılık, sigara dağıtıcılığı, tombalacılık gibi işler yaptığı görülür. Ayrıca onun masum ilk aşkı ve sonrasındaki genelev tecrübeleri de anlatılır. Toplumsal cinsiyet bağlamında altı çizilecek bir husus bekâret meselesidir. Örneğin Dirmit'in bakire olup olmadığı annesi tarafından kontrol edilirken Mahmut'un genelevde yaşadığı cinsel deneyim hastalık kaptıktan sonra sorun hâline gelir. Aktaş ailesinin hiyerarşik yapısında kız ve erkek çocukları arasında eşit olmayan rol dağılımı yapılmış olsa da travmaları belli noktalarda Mahmut ve Dirmit'i travmaları birbirine yakınlaştırır. Periferide "şehir en yüksek tepelerinin birinin üstünde" [5, s. 18] onların dama çıkarak şehri izlemeleri simgesel bir sahnedir. İçinde buldukları mutsuzluktan aya, denize, yıldızlara yani hayale sığınır.

Sonuç

Sevgili Arsız Ölüm romanında üretilen farklı erkeklik biçimlerinin yorumlandığı bu çalışmada sonuç olarak ne baba Huvat'ın ne de oğulları Halit, Seyit ve Mahmut'un kendiliklerini toplumun idealize ettiği hegemonik erkeklik normlarına göre inşa edemediği görülür. Sınırların ve mahremiyetin olmadığı kaotik evlerinde göç ettikleri kentin yaşam pratiklerine uyum sağlayamazlar. Kentin kıyısında kırsal-arabesk bir kültürün içinde sıkışıp kalırlar.

Çocuklarına rol model olamayan Huvat bunu inanış ve din gibi unsurlarla aşmaya çalışır fakat denemeleri sonucunda bu yoldan vazgeçer. Halit, Türk toplumun bilinçaltındaki ideal erkek mesleği olan mühendisliğe tutunmaya çalışır. Fakat eğitimini almadığı bu mesleği yapamayacağını anlaması uzun sürmez.

Seyit kendiliğini kabadayılık, şiddet ve kolay yoldan para kazanma üzerine kurmaya çalışır. Seyit sokak ortasında vurulup ölümden döndüğünde kendi yarattığı mitin çöktüğü yazar tarafından gözler önüne serilir. Romanda toplumsal cinsiyet eşitsizliğine en fazla maruz kalan kişi en küçük çocuk Mahmut'tur. Şiddet, emek sömürsü, çocuk işçilik, cinsel taciz gibi pek çok zorlu deneyimi yaşar. O da romanın diğer erkek karakterleri gibi tutunamamıştır.

Kaynakça:

1. Balık, Macit [2011]. Latife Tekin'in Romancılığı (Yayımlanmış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
2. Irzık, Sibel ve Jale Parla (der). [2011]. Kadınlar Dile Düşünce. Edebiyat ve Toplumsal Cinsiyet. İstanbul: İletişim Yayınları.
3. Özer, Pelin [2005]. Latife Tekin Kitabı. İstanbul: Can Yayınları.
4. Sancar, Serpil [2009]. Erkeklik İmkânsız İktidar, Ailede, Piyasada ve Sokakta Erkekler. İstanbul: Metis Yayınları.
5. Tekin, Latife [2018]. Sevgili Arsız Ölüm. İstanbul: Can Yayınları.

UDC 821.512.161-93.09

<https://orcid.org/0000-0003-0621-2269>

TÜRK ÇOCUK YAZININDA ADNAN ÇAKMAKÇIOĞLU

Kaplan Zehra

Dr. / Türk Dili ve Edebiyatı

Aksaray Üniversitesi /Türkiye

e-mail: zehrakaplan@aksaray.edu.tr

orcid id: 0000-0003-0621-2269

Abstract. Adnan Çakmakçioğlu (1922-1998) is a valuable writer who participated in the nascent stages of Turkish children's literature with his prolific pen and met the needs of the period

with his works in different genres in connection with the versatility he adopted. A graduate of Mathematics and Astronomy from Istanbul Higher Teachers' College, Çakmakçioğlu took a great interest in literature. He first started his writing activity with poetry and used the pseudonym 'Ardağı' in his poems. In addition to being a poet, the author also wrote children's novels and has many children's stories. The simple language he adopts in his children's books is accompanied by many traces of his life. Çakmakçioğlu, who wrote books on mathematics and education, also wrote plays and drew and illustrated some of his books. Known for his interest in fine arts and his intellectual identity, the author is known to have played the violin, drawn caricatures and opened exhibitions. In this study, the life, versatile and exemplary personality of Adnan Çakmakçioğlu, who has made many contributions to Turkish literature in different genres, will be emphasized, and an examination will be made on his place in children's literature after his literary and artist identity.

Keywords: Adnan Çakmakçioğlu, Türk Edebiyatı, Çocuk Yazını.

Giriş

Yazın dünyasına ilkin şiirleriyle adım atan ve ardından bilhassa çocuk yazınına yönelen Adnan Çakmakçioğlu, 1922'den 1998'e kadar uzanan 76 yıllık ömrünü güzel sanatlarla, edebiyatla, edebî ve sanatsal faaliyetlerle dolu dolu geçirmiş bir isimdir. O, öncelikle *Varlık* dergisinde yayınladığı ve sonrasında kitaplarına dâhil ettiği şiirleri dolayımında ilk olarak şair kimliği ile edebiyatta kendini gösterir. Şair kimliği için seçtiği mahlası 'Ardağı'dır. Fen alanında eğitim almış, matematik ve astronomi eğitimi görmüş olmasına karşın güzel sanatlar ve edebiyata her zaman büyük ilgi duymuştur. Gerek yazma faaliyetleri çerçevesinde gerekse sosyal yaşantısında bu ilginin uygulamaya dökülen başarılı sonuçlarını görmek mümkündür.

Adnan Çakmakçioğlu'nun Hayatı²

Adnan Çakmakçioğlu 1922 yılının 27 Mayıs'ında Rize'nin Pazar ilçesinde dünyaya gelmiştir. Babası Arhavili, annesi ise Trabzonludur. Beş kardeşin en büyüğü olan yazar, gümrük müdürü olan babasının mesleği dolayısıyla ilk öğrenimine İstanbul'da başlamış Fatsa'da tamamlamıştır. Orta öğrenimini büyükannesinin yanında Trabzon'da yapmıştır. Haydarpaşa Lisesinde devam ettiği eğitimini 1936 yılındaki mezuniyeti ile tamamlamıştır. 1940 yılında Vefa Lisesini bitirmiş ve o yıl İstanbul Üniversitesi'ne girmiştir. Matematik ve Astronomi bölümünde okumuş ve 1945 yılında mezun olmuştur. Pedagojik formasyonunu eş zamanlı olarak Yüksek Öğretmen Okulu'ndan almıştır. Kızı Esi Çakmakçioğlu, babasıyla ilgili hatıralara da yer verdiği *Ruh ile Yüz Yüze- Bir Mimarın Keşif Yolculuğu* adlı kitabında;

“Babam bana bir keresinde çocukluk hayalinin bir orkestra şefi olmak olduğunu söylemişti. Ama üniversitede okurken babasını ve iki kardeşini kaybetmişti. Ailenin en büyük çocuğu olarak geride kalan kız kardeşine, erkek kardeşine ve annesine bakması gerekmişti. Böylece, matematik ve astronomi öğretmeni olmuş, müzik alanında bir kariyer yapamamıştı” [5, s.136].

sözleriyle onun müziğe olan ilgisine ve bu alanda bir kariyer arzuladığına dikkat çekmektedir.

Stajyer öğretmenliğini Antalya Lisesinde yapan Adnan Çakmakçioğlu 1947-1951 yılları arasında Kars, Zonguldak ve Sivas gibi illerde matematik öğretmenliğinin yanı sıra başyardımcılık ve müdürlük görevlerinde bulunmuştur. 1952 yılında Maarif müdürü olarak Balıkesir'e tayin olan Çakmakçioğlu, 1954 yılında ilk kez Amerika'ya gitmiş ve 'Amme İdaresi' üzerine seminerlere katılmıştır. Dönüşünde Balıkesir Necati Eğitim Enstitüsü müdürü olarak okulu yeniden açmıştır. 1956

² 'Adnan Çakmakçioğlu'nun Hayatı' bölümü hazırlanırken yazarın kendisinin Aralık 1996'da İstanbul'da kaleme aldığı özgeçmişinden, oğlu Can Çakmakçioğlu ile yapılan 22.01.2024 tarihli röportajdan, kızı Esi Çakmakçioğlu'nun Adnan Çakmakçioğlu'nun 98. Doğum Günü'ne ithafen yazdığı 26 Mayıs 2020 tarihli yazıdan ve *Ruh ile Yüz Yüze- Bir Mimarın Keşif Yolculuğu* adlı kitabının ilgili bölümlerinden, Ali Türer'in hazırladığı *Balıkesir'de Necati Öğretmen Okulları (1910-2023) (Belgeler-Anılar)* adlı kitabında yer alan 222-227 sayfa aralığındaki Adnan Çakmakçioğlu ile ilgili bölümden faydalanılmıştır.



yılında Avrupa Konseyi'nin eğitim ile ilgili bir organizasyonunda Türkiye'yi temsil etmek üzere MEB tarafından bir ay için Fransa'ya gönderilmiştir. Balıkesir Halk Evi yayın organı olan *Yeni Kaynak Dergisi*nde kendisiyle yapılan röportajda Fransa seyahatine ilişkin şu bilgileri verir:

“Fransa seyahatim bir aya yakın sürdü. Avrupa Konseyinin hazırladığı bir stajı bütün Avrupa Milletlerinin birleşmesi üzerinde siyasi iktisadi ve kültürel meseleleri gözden geçirdik. Bu milletlerin öğretmen ve müdür temsilcileri ile fikir alışverişinde bulunduk. Netice olarak bu milletlerin hakikaten birleşmeye ihtiyaç duyduklarını gözlemledik. Şehirleri sanat ve boya kokuyor. Tavlasız ve iskambilsiz kahveleri, zengin vitrinleri, aşırı hür gençleri ve bol sisi yağmuru olan bir memleket Fransa!” [8, s.227].

Adnan Çakmakçioğlu, Milli Eğitim Bakanlığının açtığı bir sınavda başarılı olarak ikinci kez 1958'de bir yıllığına gittiği Amerika'da 'Çocuklar İçin Yazmak' üzerine kurslara katılmıştır. Yabancı Gözüyle yaptığı karikatürler Washington International Centre'daki kütüphanede sergilenmiş, Washington Post karikatürlerini yayınlamakla haberlerini yapmıştır. Kimya öğretmeni olan eşi Lutfiye Çakmakçioğlu ile birlikte 1960 yılına kadar Balıkesir Eğitim Enstitüsü'nde çalışmışlardır. 1960 sonrası Ankara'ya atanmaları ile önce Ankara Devlet Konservatuvarı'nda ardından Gazi Eğitim Enstitüsü'nde matematik öğretmenliği yapmıştır. 1964'ten itibaren Milli Eğitim Bakanlığı içinde açılan Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi'nde müdürlük görevinde bulunmuştur. 1966 yılında Ankara'da öğretime başlayan ve şu an Gazi Üniversitesi Mimarlık- Mühendislik Fakültesi olarak devam eden Mimarlık ve Mühendislik Zafer Yüksek Okulu'nda ve Hacettepe Üniversitesi'nde iki yıl öğretim görevlisi olarak görev yapmıştır. Adnan Çakmakçioğlu, Gazi Eğitim Enstitüsü'nde öğretim görevlisi iken 1974 yılında emekliye ayrılmıştır. Kızı Esi Çakmakçioğlu çocuk öyküsü, radyo piyesleri, müzikaller, şiirler yazan babasının bunların büyük bir kısmını hayatının son yirmi senesinde ürettiği bilgisini verir [5, s.159]. Adnan Çakmakçioğlu, melanom (cilt kanseri) nedeniyle 1998 yılında 76 yaşında vefat etmiştir.

Çok Yönlü ve Örnek Kişiliği

Adnan Çakmakçioğlu öncü ve örnek eğitimciliğinin yanında demokrat anlayışı, geniş vizyonu ve entelektüel kimliği ile çevresinde hep gıptayla bakılan ve örnek alınan bir kişi olmuştur. Onun için hayat ve sanat iki ayrı mecra değil, aksine iç içe ve bir bütündür. “Benim 35 yaşına dayalı bir hayatım var. Matematik ve şiir, fasulye piyazı, oğlumun esprisi, kızımın baleye olan aşkı, bunlar iç içe; sanat hayatı diye ayrı bir dünyam yok” [8, s.226] sözleri, Çakmakçioğlu'nun sanatla bütünleştiği hayatını özetler niteliktedir.

Kızı başta olmak üzere yakın çevresinin, öğrencilerinin, çalışma arkadaşları ve onu uzaktan da olsa tanıma imkânı bulanların Adnan Çakmakçioğlu'na ilişkin ilk sözleri çocukları çok seven ve onları geleceğin mimarları olarak gören, olgun, sabırlı, açık görüşlü, düşünceleri, konuşması ve giyimiyle etrafına emsal olan, oldukça toleranslı, şiire, öyküye romana kısacası edebiyata tutkun, sanatın her dalına ilgi duyan ve yaşam pratiğine dönüştürmeye çalışan, müziğe bilhassa da klasik müziğe düşkün, besteler yapan, enstrüman çalan (keman), resim, karikatür ve çizimle çok ilgili olan, sergiler açan, spor dallarında etkinlik gösteren, öğrencilerine yalnızca bilgi değil sosyal etkinliklerle örülü modern bir yaşam aşılama çalışsan, okuma ve yazmayı çok seven, yazdıklarıyla, düzenlediği etkinlikler, yarışmalar ve söyleşilerle yayın dünyasına hem hareketlilik hem de verim getiren ve tüm bu yönleriyle de etrafındakilere rol model olan örnek bir kişilik olduğu yönündedir.

Öncelikle kızı Esi Çakmakçioğlu Turkish Library Us.'da babasının 98. doğum gününe atfen paylaştığı bir yazıda onun çok yönlü sanatçı kimliğine ilişkin değerli bilgiler verir:

“Babam Adnan Çakmakçioğlu, öncelikle tam bir klasik müzik tutkunu idi. Keman çalardı. Çocukken hep orkestra şefi olmak istemiş ... Ölümünden bir süre sonra, elime geçen bir davetiyeden öğrendim. 28 Nisan 1945 yılında, henüz üniversite son sınıfta iken yazdığı *Gelincik Ülkesi* isimli, üç perdelik Operetini C. King Proctor müziği ile yazmış, Cemil Türkerman ve K. Erbilgil tarafından hazırlanmış ve Arnavutköy Boğaziçi Lisesi, İlk Orta ve Lise öğrencileri tarafından oynanmış. Klasik müzik, ailemizin günlük hayatının bir parçası idi. Annem anlatmıştı.



Kardeşim Can ve ben halıya oturur, çaldığı klasik müzik plaklarını dinletirken, o da bize müziği hayata geçirir, kuğuların, atların, doğanın hikâyelerini anlatırdı. Öyle büyüdük. Evde piyano vardı. Sık sık bir kaç müzik öğretmeni arkadaşları ile bir araya gelir, çalışırlardı. Onları seyrettiğimi hatırlıyorum. *Koroğlu Operası*'nı yazıyorlardı, ama sonra ne oldu bilmiyorum. Müzik tutkusu tüm hayatı boyunca devam etti.

Çok iyi bir karikatürist idi. Ben Uzak Doğu'da mimar ve kentsel tasarımcı olarak çalışırken (1994-2000) annemle beni ziyarete gelmişler, Brunei'de 40 gün, Hong Kong'da 2 ay kalmışlardı. 'Yabancı gözüyle' çizdiği karikatürleri Brunei Hava Yolları mecmualarında da yayınlanmıştı. Hong Kong izlenimleri ise Discovery Bay, Lantau adasında sergilenmiş ve daha sonra ise *Hürriyet* gazetesinin bir hafta sonu ekinde yayınlanmıştı.

1958'de Erdek Festivali'nin başlamasına büyük katkısı olmuştu. Ankara Devlet Opera ve Balesinin gösterilerine ve Hikmet Şimşek yönetiminde 20-25 kişilik orkestrası ile klasik müzik konserlerinin yapılmasına önyak olmuştu" [4].

Ali Tüner, Balıkesir'de Necati Öğretmen Okulları üzerine kaleme aldığı kitabında tanıklıklar eşliğinde yazar hakkında şu bilgileri verir:

"Adnan Çakmakçioğlu entelektüel, eğitimci kişiliği ile Balıkesir'e ve Necati Eğitim Enstitüsü geleneğinin oluşmasına çok şey kattı. Aynı zamanda şair, yazar, sanatçı kimliği ile de Türkiye'de adından söz ettirdi.

Adnan Çakmakçioğlu pek çok özelliği olan biriydi. Demokrat bir anlayışa sahip, arkadaş canlısı, dedikodu sevmeyen, oldukça toleranslı, olgun, sevecen, entelektüel kimliği ile çevresinde hep örnek alındı. İyi düzeyde İngilizce bilirdi, Fransızcaya da hâkimdi. Aynı zamanda keman çalar, resim yapar, futbol oynar, iyi de dans ederdi" [8, s.222].

Öğrencisi olan M. Necati Güneş onun çok yönlülüğüyle ve görgüsüyle etrafına kattıkları hakkında şunları söyler:

"Mesela Sivas Lisesi'nde bizim hiç unutmayacağımız bir isim söyleyeyim. Adnan Ardağı adıyla şiir yayınlan Adnan Çakmakçioğlu diye bir müdürümüz vardı. Matematik ve astronomi hocasıydı. Ama beste yapıyordu, operet besteliyordu. Keman çalıyordu, piyano çalıyordu, voleybol oynuyordu, basket oynuyordu, futbol oynuyordu ve resim yapıyordu, karikatür çiziyordu. Ben böyle bir adam görmedim. Bakın söylüyorum herkes bilir, onun dergilerde yayınlanmış Adnan Ardağı diye şiirleri kitapları var. Ama asıl adı soyadı Adnan Çakmakçioğlu idi. Nereli olduğunu tam bilemiyorum ama batılı bir tipi vardı. Hanımı da kimya hocasıydı. Çok iyi bir insandı Adnan Bey, rahmetli oldu İstanbul'da. Bize temsiller yaptırırdı. Bir temsil yaptık 14 Nisan'da. Davetiye bastırdık ve Melih Aşık nereden bulduysa bulmuş, *Milliyet*'te yayınladı o davetiyeyi. 'Dede Korkut' temsili idi. Ondan sonra temsilde batı müziği, klasik müzik, halk müziği, operet vardı. Efendime söyleyeyim davetiyenin arka kapağında şunlar yazıyordu. 1. Salon şu saatte açılır, oyun başladıktan sonra girip çıkılmaması rica olunur, 2. arada gelenler için bekleme bölümü vardır, 3. Küçük çocuklar için aşağıda bakıcıların bulunduğu bakımevi vardır. Düşünebiliyor musunuz, bunlar 1951'de oluyor Sivas'ta. Bütün vesikaları ben de var" [6, s.60-61].

Necati Eğitim Enstitüsü'nden öğrencisi olan Kemal Güçlüoğlu, hatıralarında Adnan Çakmakçioğlu'na dair şu sözlere yer verir:

"Necatibey Eğitim Enstitüsü yeniden açıldı, kurada çıkanları oraya gönderiyoruz dediler. Benim ismim de kurada çıktığı için ben de oraya gittim. İsabet olmuş. Çünkü çok iyi yetişmiş, çok muhterem bir okul müdürü, genç bir bey, Adnan Çakmakçioğlu vardı. ABD'den yeni gelmiş. Kendisi matematik öğretmeni fakat keman çalardı, şiir kitapları vardı, çok güzel resim yapardı, çok değişik bir insandı.



Küçük bir gruptuk. Orada çok tatlı iki yılımız geçti. Mesela o dönemin akla gelen bütün şairlerini oraya getirdi bizim için. Ben edebiyat kolu başkanıydım. Aşık Veysel bile geldi” [1, s.192].

Necati Eğitim Enstitüsü’nden bir diğer öğrencisi Şahap Okudurlar, döneminde okul müdürü olan Adnan Çakmakçioğlu hakkındaki düşüncelerini şu yolda paylaşır:

“Müdür Adnan Çakmakçioğlu (Pazar, 1922), Demokratik görüşlü, çok cepheli, sanat sever, toleranslı, mesleki konuları ve yenilikleri takip eden, okuyan, yazan ve uygulamaya yönelik, öğrencilere ve öğretmenlere değer veren bir kişiliğe sahipti. Her iki müdürden (Muhittin Demiray ve Adnan Çakmakçioğlu) ve öğretmenlerden çalışmalarında teşvik ve yardım gördüm. Kendilerine teşekkürü borç bilirim” [7, s.99].

Nâzım Bayata, *Yazılar-Kalanlara Selam Olsun* adlı kitabında Adnan Ardağı’na da yer açar ve ona dair şu bilgileri verir:

“Çakmakçioğlu her şeyden önce iyi bir öğretmen, iyi bir yönetici ve şairdi. ... Sanırım Çakmakçioğlu’nun en verimli yılları, 1950’lerde Balıkesir’de Necati Eğitim Enstitüsü müdürlüğü yaptığı yıllardır. Kendisini ve okuduğum Balıkesir Lisesinde de öğretmenlik yapan eşi Lutfiye hanımı, o zamanlardan tanıyorum. Çakmakçioğlu o zamanlar otuz beşlerinde, genç, yakışıklı, kibar, iyi giyinen, ağırbaşlı bir öğretmendi ... bir başöğretmendi. O’nu ara sıra, Cumartesi öğleden sonra Milli Kuvvetler ve Anafartalar caddelerinde tek başına ya da eşiyile, çocuklarıyla yürürken görürdüm. Karşılaştığı öğrencileri O’nu görünce toplanırlar selam verirlerdi. Ben çoğu bu caddelerde simit satıyordum. Adnan beye, tertemiz ütülü lacivert kumaş elbiseleri içindeki öğrencilerine de imrenirdim. ... Çakmakçioğlu’nun fenci olmasına karşın, Varlık Dergisinde ‘Ardağı’ adıyla şiirler ve yazılar da yazdığını anımsıyorum. Lisede okurken Varlık Dergisi’nin ikinci elden aldığım koleksiyonlarında O’nun adına da rastlardım” [2, s.120-121].

Sözü edilen alıntılara bakıldığında hem yetiştirdiği öğrenciler hem de çeşitli vesilelerle onunla bir araya gelmiş, tanışıklık kurmuş kişilerin Adnan Çakmakçioğlu’nun çok yönlü ve öncü kişiliğine dair ortak bir kanaatte oldukları görülür. Çakmakçioğlu; Atatürk döneminin çocuk eğitimi anlayışını içselleştirerek bu yolda gerek öğrencilerine gerekse bağ kurduğu herkese ilim ve okuma zevki aşılama istemiş, öğretimi uygulamalı ve işe yarar hâle getirmek adına sanatın ve edebiyatın gücünden faydalanmış, çok yönlü kimliği ve kişiliği ile etrafına önemli bir emsal olarak her alanda güç ve söz sahibi, kişilikli, yüksek karakterli nesiller yetiştirme gayesiyle büyük bir farkındalıkla hareket etmiştir.

Edebî ve Sanatçı Kimliği

Adnan Çakmakçioğlu Türk edebiyatının kazanmış olduğu velut kalemlerden biridir. İlk şiirini 1945 yılında Adnan Ardağı ismiyle *Varlık* dergisinde yayınlamıştır. Onu *Türk Dili, Yeditepe, İstanbul, Çağrı* ve başka dergilerde yayınlanan şiir ve öyküleri takip etmiştir. Şiirlerini *Bir Masal Gibi, Kapılar, Şarkıların Vatanı Kalplerdir, Öğretmenin Dünyası, Soyut, Açı, Okul Ekmek ve Güneş, Erdekli Istakoz, Güz Şöleni* ve *Atatürk Şiirleri* adlı kitaplarında toplamıştır.

Çocuk öyküleri üzerine 1965 yılında eğilen Çakmakçioğlu, emekli olduktan sonra da özellikle çocuk öyküleri yazmaya devam etmiştir. Basılı öykülerinin sayısı 500’ü aşkındır. Kısa ve uzun öyküler kaleme alan yazarın farklı içeriklerle pek çok öykü dizisini Türk edebiyatına kazandırdığı görülmektedir: Eğitsel Çocuk Öyküleri (1. Sınıflara ve 2. Sınıflara Öyküler), Eğitsel Çocuk Öyküleri 2. Sınıf (A Dizisi, B Dizisi), Eğitsel Çocuk Öyküleri 3. Sınıf (A Dizisi, B Dizisi), 1.Sınıflar İçin Öykü Dizisi, Çocuklara Öyküler Dizisi, Kar Tanecikleri Dizisi, Çiğdem Dizisi, İlginç Öyküler Dizisi, Kurtuluş Savaşı Kahramanlık Öyküleri Dizisi, Mavi Dizi, Küçük Dizi, Manolya Dizisi³, Beyaz Dizi, Bir Demet Öykü Dizisi, Çevremizi Koruyalım Dizisi, Küçük Yaramazlar Dizisi, Tilki Masalları Dizisi, Can İle Afacan Dizisi, Esi ile Pisi Dizisi, Güzel Öyküler Dizisi, 2-3 Yaş Dizisi, Ayşe Ayberk

³ Manolya Dizisinin kimi kitapları roman hacmindedir, kimileri ise öykülerden oluşmaktadır.



Dizisi, Ezgi Dizisi, Can İle Bilge Dizisi, Çiçek Bahçesi Dizisi, Kızıldereli Masallar, Çocuklar İçin Oyun-Bilim Kitapları, Genç Çizerler Çocuk Kitapları.

Edebiyatın farklı kollarına yönelen Çakmakçioğlu *Ay Işığında Dilek* ve *Nasreddin Hoca* adlarında iki piyes kaleme almıştır. Bunlar dışında radyo oyunları, radyofonik çocuk oyunları, müzikli çocuk oyunları, çocuk müzikali, küçük çocuklar için resimli şarkı kitabı, televizyon çocuk oyunu, televizyon film senaryosu yazdığı bilgileri de mevcuttur.⁴

Her şeyden önce örnek bir eğitimci ve iyi bir öğretmen olan Adnan Çakmakçioğlu, pek çok çocuğun hayatına dokunmuş ve pek çok öğretmen yetiştirmiştir. Öğretmenlik mesleğinde çocukların çok yönlü yetişmelerine önem veren Çakmakçioğlu, bu bağlamda piyesler, şiir ve resim etkinlikleri, müzik koroları gibi sanatın pek çok kolundan faydalanmıştır. Bu yolla öğrencilere estetik bir bakış ve sanatsal duyarlılık kazandırmaya çalıştığı görülür.

İdarecilik yönüyle de takdir toplayan Çakmakçioğlu, Balıkesir’de Necati Eğitim Enstitüsü’nün yeniden açılmasını sağlamış ve müdürlük görevini de yürütmüştür. Necati Eğitim Enstitüsü geleneğinin oluşmasına katkıları büyüktür. Ayrıca bu enstitünün mezunları arasından yazarlar yetişmesi ve kitaplarının yayınlanması için önemli destekleri olmuştur. Geniş vizyonu ile yayın dünyasında da etkin bir rol üstlenen Çakmakçioğlu, Bu Yayınevi’nin çocuk edebiyatı alanında öykü ve roman yarışmaları düzenlemesini sağlamış ve söz konusu yarışmalarda jüri üyesi olarak yer almıştır. Bu bağlamda Türkiye’de çocuk edebiyatının gelişimine pek çok yönden önemli katkıların olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde açılan Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi’nde müdür olarak görev yapan Adnan Çakmakçioğlu, 1939-1966 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan ve 540 sayı ile yaklaşık 27 yıl yayın hayatına devam eden *İlköğretim Dergisinde* bir süre editörlük yapmış ve yazar kadrosunda yer almıştır. Bu çerçevede Türkiye’de program geliştirme çalışmalarında araştırma ve geliştirme faaliyetlerine katılarak öğretmenlere yönelik kılavuz kitaplar hazırlamıştır. Öğretmenlerin teknik bilgi ve yeteneklerini kuvvetlendirmek istemiştir. *Öğretim Prensipleri ve Kontrolü*, *Ders Kitaplarını Nasıl Kullanalım?* bu çabanın ürünleridir. Matematik mezunu olan ve farklı dereceli okullarda matematik öğretmenliği yapan Çakmakçioğlu, matematikle ilgili kitaplar ve makaleler de kaleme almıştır. *Modern Matematiğe İlk Adım*, *Güzel Aritmetik*, *İlkokulda Matematik Öğretimi*, *Taş Devri Matematiği*, *İlkokul Matematik Öğretim Sanatı*, *Öğretimi Güç Matematik Kavramları* bu kitap ve makaleler arasında sayılabilir.

Resim sanatıyla yakından alâkalı olan Adnan Çakmakçioğlu, çizimler yapar, bazı çocuk kitaplarının resimlemeleri de kendisine aittir. Bu Yayınevi genel yayın yönetmeni Ferda Büyükkoyuncu onun resimleme, çizim ve matbaa süreçlerindeki hâkimiyetine şu sözlerle değinir:

“Bize verebileceği dosyaları görmek istediğimde çantasından her şeyiyle elde yapılmış kitaplarının maketlerini çıkardı. Şaşırdım, çünkü bize zaten bitmiş bir kitap sunuyordu. Bu o dönemlerde pek de alışık olmadığımız bir titizlik ve iş severlikti.

Adnan ağabey her kitabını daktiloda yazar, kitap maketinin sayfalarına yapıştırır, resim olması gereken yerleri kendi çizgisiyle yayınevi ve çizere rehber olsun diye resimler ve hatta renkliyse boyar, elde ciltler, “Buyurun, buradan yapın,” diyerek kitabını her şeyiyle hazır halde bize sunardı” [3].

Adnan Çakmakçioğlu, Balıkesir’de resim sergileri açmıştır. Erdek’e hayatında önemli bir yer açmış olan yazarın Erdek’le ilgili bir yağlı boya tablosu mevcuttur.

Başarılı bir karikatürist olan Çakmakçioğlu, Amerika’da iken yarattığı Mr. Foreigner (Bay Yabancı) adlı karikatürü ile yabancı bir ülkeye dair izlenimlerini bir karikatür koleksiyonu aracılığıyla tanıtmıştır. Bu karikatürlerden bazıları daha sonra Brunei Hava Yolları mecmualarında da yayınlanmış, Hong Kong izlenimleri ise Discovery Bay, Lantau adasında sergilenmiş, daha sonra ise *Hürriyet* gazetesinin bir hafta sonu ekinde yayınlanmıştır [4, 5, s.35].

Çocukları Esi ve Can Çakmakçioğlu’nu küçüklükten itibaren sanata ve müziğe teşvik eden yazarın kendisinin müziğe özellikle de klasik müziğe büyük bir ilgisi vardır. Klasik müzik ailenin

⁴ Kızı Esi Çakmakçioğlu’ndan edinilen eserler listesinde detaylı bilgiler mevcuttur.



günlük hayatının önemli bir parçasıdır. Kızı Esi Çakmakçioğlu, babasının müzik tutkunluğuna dair şu bilgileri paylaşır:

“Babam aynı zamanda bir ressam, yazar, şair ve müzisyendi (keman çalardı). Bazı belgeleri karıştırırken, kütüphanesinde iki nota defteri buldum. Bunlardan birinin ilk sayfasının köşesine, bunu üniversitede bir asistan olarak kazandığı ilk parayla satın aldığını not etmişti. Babam ilk sayfalara Nikolai Rimsky-Korsakov’un müziğinin notlarını geçirmişti ama sonlara doğru benim için yazılmış iki kısa müziğin notalarının olduğu bir sayfa gördüm. Bunlardan biri ‘Esi’ye Ninni’, diğeriye ‘Esi’nin Dansı’ ismini taşıyordu ve ikisini de ben doğmadan birkaç sene önce yazmış” [5, s.136].

Adnan Çakmakçioğlu aynı zamanda bir müzisyendir. Keman çalar⁵ ve müzik öğretmeni arkadaşlarıyla sık sık bir araya gelerek piyano çalışması yaparlar. Esi Çakmakçioğlu, babasının müzik tutkusunun bütün hayatı boyunca devam ettiğini söylemektedir [4].

O, son derece üretken kaleminin yanı sıra çok yönlü sanatçı ve entelektüel kimliği ile çevresine örnek olmuş Türk edebiyat ve sanat dünyasının değerli bir ismidir. Başarı dolu edebiyat ve sanat hayatında çeşitli ödüller kazanmıştır:

- 1960 yılında Türk Hava Kurumunun açtığı karikatür yarışmasında birincilik almıştır.
- 1974 yılında Hürriyet gazetesi tarafından açılan Kıbrıs Destanı yarışmasında birincilik ödülü kazanmıştır.
- 1979’da UNICEF’in Dünya Çocuk Yılı için düzenlemiş olduğu ve TRT’nin açtığı Çocuk Şarkıları Sözü şiir yarışmasında birinci olmuştur. Birincilik alan “Bir Dünya Bırakın” adlı şiiri Salih Aydoğan tarafından çocuk şarkısı olarak bestelenmiştir.

Çocuk Yazınında Adnan Çakmakçioğlu

Genç Türkiye Cumhuriyeti, yaşamını yönetme becerisi kazanmış, düşünen, duyarlı, yenilikçi, çok yönlü ve donanımlı bir modern insan ölküsü yaratma arzusu içindedir. Çünkü demokratik, çağdaş toplumlar böyle düşünen, hisseden ve uygulamaya koyabilen bilinçli, yetenekli ve girişimci nesillerle varlık gösterebilir. Bu nesilleri yaratabilmenin en önemli koşulu ise okuma kültürü kazanmış bireyler yetiştirmektir. Bilimi, sanatı üretecek ve toplumsal bir faydaya dönüştürecek bireyler erken çocukluktan itibaren okumaları ekseninde kendi özerk kişiliği geliştirebilmiş olanlardır. Bu ölkünün önemli bir temsilcisi ve takipçisi olarak görebileceğimiz Adnan Çakmakçioğlu, bu hassasiyet ve erkle kalem faaliyetlerine başlamıştır. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin temellerinin her bakımdan güçlendirilmeye çalışıldığı bir dönemin içine doğan ve bu farkındalıkla hareket eden yazar, kalem tecrübelerini bu yolda sürdürmüştür.

Varlık Dergisinin 256. sayısından 882. sayısına kadar belli aralıklarla şiir, hikâye ve deneme tarzında eserlerini yayınlamaya devam eden Çakmakçioğlu, 1965 yılı itibarıyla bilhassa çocuk yazınına yönelmiştir. Engin görüşüyle daha o yıllarda çocuk edebiyatı kavramının farkındadır ve bu doğrultuda çocuk gerçekliğini temele alan ve çocukların hayal dünyalarına seslenen pek çok öykü ve roman kaleme alır. “Çocuk edebiyatı diye bir kavramın olmadığı, birçok yazarın bu kavramı kabul etmeyip ‘Öyle bir şey yoktur, sadece çocuklar için yazılmış kitaplar vardır,’ dediği, türe yönelik üreten yazar sayısının iki elin parmaklarını geçmediği yıllarda” [3] Adnan Çakmakçioğlu önemli bir dikkatle çocuklara yönelmiş ve onlar için sürekli yazmıştır. 2-3- Yaş Dizisi ile okul öncesinden başlayarak 4-6 yaş, 7-10 yaş, 10-13 yaş ve 10-14 yaş gruplarına uygun resimli çocuk öyküleri, romanlar kaleme almıştır. El yazısı ile yazıp bastırıldığı Çiçek Bahçesi Dizisi okuma yazma öğretimi için okullarda materyal olarak kullanılmıştır.

Çağdaş Türkiye Cumhuriyeti ve modern insan ölküsü doğrultusunda okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirme anlayışını benimseyen Çakmakçioğlu, birikimini bu çizgide yapar. Yazmayı ve üretmeyi âdeta nefes almak gibi gören ve sürekli üreten yazarın kitapları Ankara’daki yayınevinde çokça satılır ve Çakmakçioğlu kitapları için İstanbul’da da bir yayınevi ile çalışmak ister. Bu Yayınevi

⁵ Adnan Çakmakçioğlu’nun kemanı kızı Esi Çakmakçioğlu tarafından Cihat Aşkın ve Küçük Arkadaşları (CAKA)’na bağışlanmıştır.



ile tanışıklığı bu yolda olur. Büyükkoyuncu, çok üretken bir yazar olan Adnan Çakmakçioğlu'nun tüm eserlerini yayınlamaya yetişemedikleri için İstanbul'da birkaç farklı yayınevinde kitaplarını yayınlattığından söz eder [3].

Yazarın Türk çocuk ve gençlik edebiyatının henüz isminin bile tam anlamıyla konamadığı yıllara engin birikimi, idealistliği ve üretkenliğiyle dâhil olmasıyla Türk edebiyatındaki çocuk ve gençliğe ilişkin büyük boşluğun farkına varıldığı ve bu alana yönelik girişimlerin başlatıldığı görülür. Adnan Çakmakçioğlu:

“Yok sayılmasına rağmen dünyada çocuk ve gençlik edebiyatı diye bir alan vardır. Bu alanda üreten yazar sayısı 5-10 kişiyi geçmez. Bizden sonra da yazacak kişiler olmalı. Bu amaçla, bu alanda yazabilen kişileri ortaya çıkarmalı, yüreklendirip yazmalarını sağlamalıyız. Var mısın, böyle bir yarışma düzenleyelim? Ben tüm organizasyonunu yaparım, siz de yayınevi olarak bu yarışmanın sahibi olun ve öncü olup devam ettirin” [3].

Önerisiyle yayın dünyasında çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik sabit algıyı değiştirmiş, çocuk ve gençlere yönelik yayınların hareketlenmesini sağlamış ve bu alandaki deneyimlerini birleştirerek edebiyat yarışmaları düzenlenmesine ön ayak olmuş, alana yazarlar ve kitaplar kazandırarak Türk çocuk ve gençlik edebiyatının temellerinin atılmasında öncü bir rol üstlenmiştir.

“Çocukluğunuzu güzel yaşıyorsanız, bilin ki hiç yaşlanmayacaksınız. Çünkü güzel geçen çocukluk günlerinin çiçeği, yaşlandığımızda da açmayı sürdürecektir” diyen Çakmakçioğlu'nun hayatında çocukların ve onların çocukluğunun çok özel bir yeri vardır. Adnan Çakmakçioğlu, çocuklara karşı derin bir sevgi ve ilgi besler. Kızı Esi Çakmakçioğlu, hatıralarında bir gün anne ve babasının konuşmalarına tanık olduğunu, annesinin torun sahibi olamadıkları için üzüldüğünü dile getirdiğini söyler. Babasının verdiği cevap çok kıymetlidir: “Niçin üzülüyorsun, bütün çocuklar bizim!” [4]. O, tüm çocukların temiz bir çevrede, temiz bir dünyada barış içinde yaşamasını arzular. *Bir Dünya Bırakın* şiiri ve şarkısı onun bu arzusunun tezahürüdür. İstikbali gelecek nesillerde gören ve yaşatmak isteyen dönemin diğer aydınları gibi Adnan Çakmakçioğlu'nun hedefinde de doğal olarak çocuklar vardır. Bu minvalde kaleminin rotası çocukları göstermiş ve son zamanlarına kadar da onları düşünmüş ve onlar için yazmıştır.

Demokratik bir eğitim sistemi içinde öğrencinin şahsi kabiliyetini ön plana alan bir eğitim anlayışını benimseyen Çakmakçioğlu, ancak bu şekilde çok boyutlu ve bağımsız düşünme yeteneğine sahip bireyler yetişeceğini düşünür. Bu bağlamda çocuk eğitiminde kendini sorumluluk sahibi hisseder ve çocukların dünyasına farklı türde verdiği eserlerle hitap etmek ister. Cumhuriyetin ilk yıllarında özel bir anlam da yüklenen temiz, sağlıklı, güçlü, özgür düşünceli, iradeli ve duyarlı çocuklar yetiştirme ilkesiyle doğayı sevmek, çevreyi koruma, tutumlu ve çalışkan olma, sanatı sevmek gibi evrensel fikirleri kitaplarına taşır. O, günlük hayattaki sıradan ve basit olaylardan yakaladığı ayrıntıları öyküleştirmede usta bir yazardır. Çocukların düş gücünü önemser ve bu sebeple öykülerinin kurgusunda onların hayal gücüne de yer açar.

Atatürk'ün eğitim için belirlediği millî, akılcı, insancıl, çağdaş eğitimin ilkeleri doğrultusunda hareket eden yazar, çocuklara millî duyguları aşılacak ister. Bu çerçevede belirli günler ve haftalarla ilgili çeşitli kitaplar yayımlar. *Belirli Günler ve Haftalarla İlgili Piyeler, Belirli Gün ve Haftalarla İlgili Şiirler, Piyeler, Şiirler ve Açıklamalarla Belirli Günler ve Haftalar, 23 Nisan Şiirleri* adlı kitaplarıyla çocuklarda farkındalık yaratmak amacındadır. Mustafa Kemal Atatürk tarafından yazılan *Nutuk'u Çocuklar İçin Nutuk* adıyla yeniden düzenler. Millî bir duyarlılık kazandırmak amacıyla sadeleştirdiği bu kitapta önemli tarihleri şiirsel bir dille ön plana çıkararak aktarır. “Yükselen yeni nesil, istikbal sizsiniz. Cumhuriyeti biz kurduk, onu yükseltecek ve yaşatacak sizsiniz” sözleriyle Türk milletini gelecek nesillere emanet eden Atatürk'ün izinde çocuklara yönelen Adnan Çakmakçioğlu, kaleme aldığı *Atatürk Şiirleri, Atatürk'ün Yaşam Öyküsü, Önderimiz Atatürk Anlatıyor, Atatürk Destanı* kitaplarıyla Atatürk'ü Türk çocuklarına anlatmak ve onun ülküsünü aktarmak ister.



Sonuç

Çocukları çok seven, geleceğin mimarları olarak gören Adnan Çakmakçioğlu, öğretmenliğinin de getirmiş olduğu rol ve sorumluluk duygusu çerçevesinde çocukların bilgiyle buluşmasını, ancak bunu eğlenerek gerçekleştirmesini arzu eder. Bu doğrultuda çocuk yazınına yönelir ve geniş bir perspektifte kalem oynatır. Derleme, roman, öykü, piyes, çocuk şiirleri, ders kitapları, radyofonik çocuk oyunu, müzikli çocuk oyunu, karikatür ve çocuk kitabı resimlemeleri gibi farklı türdeki eserleriyle Türk çocuk yazınında önemli bir boşluğu doldururken, üretken kalemiyle dönemin ihtiyacı olan okuma metinlerini de edebiyata kazandırır. Türk çocuk ve gençlik edebiyatı adına birçok ilke imza atan yazar, Türk çocuk ve gençlik edebiyatını çok başarılı bir çizgiye taşır. Sürekli yeni fikirler üretme çabasıyla Türk eğitim ve kültür hayatına, Türk çocuklarına, Türk çocuk ve gençlik edebiyatına katkıları büyüktür.

Kaynakça:

1. Aydın, İnanet ve Karaman Kepenekci, Yasemin (2007). Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanının Sözlü Tarihi: Öncü Akademisyenler. Ankara: Pegem Akademi.
2. Bayata, Nâzım (2012). Yazılar-Kalanlara Selam Olsun. Ankara: Ankamat Matbaacılık.
3. Büyükkoyuncu, Ferda (2020). Türk Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı’nın Fitolini Ateşledi... <https://turkishlibrary.us/adnan-cakmakcioglu-turk-cocuk-ve-genclik-edebiyati-nin-fitilini-atesledi/>
4. Çakmakçioğlu, Esi (2020). Adnan Çakmakçioğlu: “Niçin Üzülüyorsun, Bütün Çocuklar Bizim!”. <https://turkishlibrary.us/adnan-cakmakcioglu-nicin-uzuluyorsun-butun-cocuklar-bizim/>
5. Çakmakçioğlu, Esi (2022). Ruh ile Yüz Yüze-Bir Mimarın Keşif Yolculuğu. Ankara: Luna Yayınları.
6. Güneş, M. Necati (2013). “Sivas Lisesi’nde Okuyan Niksarlılar Üzerine”. Sultanşehir Kültür Sanat Dergisi, ss. 54-69.
7. Okudurlar, Şahap (2004). Yaşayan Çınar- Mesleki Çalışma ve Yaşantılarından İzler, Anılar, Derlemeler. İzmir: Etki Matbaacılık.
8. Türer, Ali (2023). Balıkesir’de Necati Öğretmen Okulları (1910-2023) (Belgeler-Anılar). Ankara: Detay Yayıncılık.

UDC 821.512.161.09

<https://orcid.org/0000-0001-7343-6073>

II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ TÜRK ROMANINDA UNUTULAN BİR İSİM: KIRIMLI SÜLEYMAN SÛDÎ BEY

Derhem Ertuğrul Gazi
Dr. / Türk Dili ve Edebiyatı
MEB/Kırıkkale/Türkiye
e-mail: ertugrulderhem@gmail.com
orcid id: 0000-0001-7343-6073

Abstract. The period known as the Second Constitutional period coincides with the collapse of the Ottoman Empire. During this period, on the one hand, ongoing Westernization efforts, on the other hand, changes in political life and successive wars significantly determine the understanding of literature in general and novels in particular. So much so that, in the period until 1908, writers who retreated into their shells due to political pressure emerged with the declaration of the Constitutional and published many works, although they were not qualified in the novel genre.

The fact that the quality works was of secondary importance during the Constitutional period, which can be seen as a preparation period for the Republic period, can be evaluated within the scope of the authors’ efforts to reach the public more easily. Educating the public, showing right from wrong and guiding the public constitute the main aim of the writers of this period. For this reason, publishing

activities also accelerated in this period and many works appeared, as mentioned. In this regard, one of the artists who produced many works during the Second Constitutional Era is Kırmımlı Süleyman Sûdî Bey. The authors, who was born in 1890, worked in many branches of business and was also a publisher. Especially the year 1914 stands out as the year in which the author was most productive. Also noteworthy are the detective novels that Sûdî Bey wrote together with Vassaf Kadri in the same year. Although the author's novels are considered technically weak, the information they provide about the life of the period should not be overlooked. In this study, we will try to take a closer look at Süleyman Sûdî Bey, who has served our literature greatly both as a writer and a publisher.

Keywords: Second Constitutional period, Turkish novel, Kırmımlı Süleyman Sûdî Bey.

Giriş: II. Meşrutiyet Dönemi Türk Romanına Kısa Bir Bakış

Tanzimat dönemiyle birlikte edebiyatımıza giren roman türü, İkinci Meşrutiyet'in (1908) ilanına kadar geçen süreçte birçok değişime uğramıştır. Bu değişimler gerek tema yönünden gerekse roman tekniği bakımından değerlendirilebilir. Bu nedenle İkinci Meşrutiyet dönemi romancılığına bakmadan önce ona zemin hazırlayan Tanzimat ve Servet-i Fünun dönemi romancılığından da kısaca söz etmek gerekir. Bilindiği üzere Tanzimat dönemi romancıları halk için kıssadan hisse alma amacıyla hareket ederler. Yanlış batılılaşmanın önlenmesi, evlilik meseleleri, kadın hakları, adalet, hürriyet gibi konular bu dönemde ön plandadır. Teknik olarak ise bu dönem romanlarında geleneksel hikâye anlayışından ileri gelen anlatım üslubunun etkileri görülür. En nihayetinde Tanzimat dönemi romanlarında sanat kaygısından çok topluma bir şeyler öğretmek kaygısının, eğlendirerek öğretmenin ve ahlaki değerleri telkin etmek düşüncesinin ağır bastığı söylenebilir (Çetin, 2017: 40). Bu bakımdan bu dönem romanlarının tezli romanlar olduklarını söylemek mümkündür.

Servet-i Fünun dönemine gelindiğinde romancıların daha çok sanat için sanat anlayışı çerçevesinde eserler kaleme aldıkları görülür. Bu nedenle bu dönem romancılarının toplumcu edebiyat anlayışını fazlaca önemsemedikleri ifade edilebilir. Bu durumun iki önemli sebebi vardır: Bunlardan birincisi dönemin siyasi şartları; ikincisi ise Servet-i Fünun yazarlarının Tanzimat'la birlikte gelen süreçte Batılı tarzda yetişmiş olmalarıdır. Her iki sebebin neticesinde bu dönem romancıları bireysel temalara yönelmiş ve Batılı değerlere bağlı, toplumdan kopuk, hayal âleminde yaşayan karakterler yaratmışlardır. Teknik olarak ise bu dönemde roman dili her ne kadar ağır olsa da romanın unsurlarına önceki döneme nazaran daha fazla yaklaşıldığı görülür. Roman kuramı üzerine yapılan tartışmalar, bireycilikle birlikte gelen psikolojik tahliller ile roman karakterlerinin ruhsal dünyasının okuyucuya sunulması gibi adımlar bu dönemde romancılıkta meydana gelen önemli gelişmelerdir.

İkinci Meşrutiyet dönemi (1908-1922) olarak adlandırılan dönem ise Osmanlı Devleti'nin yıkılma sürecine denk gelir. Bir yandan devam eden Batılılaşma çabaları, diğer yandan siyasi hayattaki değişimler ve peş peşe gelen savaşlar bu dönemin genelde edebiyat özelde roman anlayışını önemli ölçüde belirler. 1908 yılına kadar ki geçen süreçte siyasi baskıdan dolayı kabuğuna çekilen yazarlar Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte ortaya çıkarlar ve roman türünde nitelikli olmasa da birçok eser yayımlarlar:

“1908'den itibaren romanda niceliksel bakımdan bir patlama yaşanır. Geçmiş dönemin siyasal baskısından dolayı suskunluk devresi yaşayan aydınlar, çeşitli konulardaki görüş ve düşüncelerini roman aracılığıyla anlatma\gündeme taşıma fırsatı bulurlar. Ancak roman sayısı arttıkça sanatsal bakımdan bir düşüş dikkati çeker. Zengin bir çeşitlilik gösteren bu dönem romanları, aynı zamanda bir siyasal düşünceye angaje olmalarıyla dikkati çekerler. Bu dönemde yazılan romanlar, ya Meşrutiyet düşüncesinin\rejiminin sözcülüğünü üstlenir ve geçmişi yargırlar ya da Meşrutiyet'le birlikte gelen Batılılaşma eğilimlerini yönlendirmeye çalışırlar.” (Gündüz, 2006: 107)

Bu doğrultuda İkinci Meşrutiyet döneminde kaleme alınan romanlar bahsedildiği üzere niteliksel açıdan zayıftır. Bu nedenle bu dönem romanları daha çok popüler roman türüne örnek olarak sayılabilir. Yine bu dönem romanları için söylenebilecek bir diğer özellik, romanların millî bir hüviyet taşımasıdır. Bu durumda dönem sanatçılarının topluma yönelmiş olmalarının önemi büyüktür. Zira

sanatçılar hem millî duyguları aşlamayı hem de Batılılaşma yolunda gördükleri yanlışları halka anlatabilmeyi istemişlerdir. Bu cihetle yazılan romanların dili de hâliyle sadedir. Servet-i Fünun döneminde kullanılan ağır ve ağıdalı dil bu dönemde büyük ölçüde terk edilmiştir.

Hürriyet, çağdaşlaşma, alafrangalık ve alafrangalık eleştirisi gibi temaların sık kullanıldığı İkinci Meşrutiyet döneminde Halit Ziya, Ahmet Mithat Efendi, Mehmet Rauf, Safvet Nezihi, Cemil Süleyman gibi önceki dönemlerden itibaren yazım hayatlarını sürdüren yazarlar eserler üretmeye devam ederler. Bu yazarlardan Halit Ziya, sanatçı üslubu ile Ahmet Mithat Efendi ise edebiyatı sosyal fayda için bir araç olarak görüşüyle İkinci Meşrutiyet dönemi romancılarını etkiler. Bu noktada bu dönem romancılarının daha çok Ahmet Mithat Efendi'nin kıssadan hisse çıkarma anlayışla hareket ettiklerini vurgulamak gerekir. Bu etkiyi romanlarında en çok hissettiren yazar ise Hüseyin Rahmi'dir. Osman Gündüz'ün belirttiği gibi o, “bu dönemde yazdığı bütün romanlarında, toplumun hurafe ile şekillenmiş inanç dünyasını ve yerleşmiş ahlâkî değer yargılarını değiştirmeyi hedefler.” (2006: 104) Hüseyin Rahmi'deki bu amaç, dönemin birçok romancısı için de geçerlidir. Roman türünün halkı eğitmek için bir araç olarak görülmesi ise değinildiği gibi popüler roman türüne romancıların daha fazla rağbet göstermesine neden olur ve bu durum niceliksel açıdan çok sayıda eserin yayımlanmasını beraberinde getirir.

İkinci Meşrutiyet döneminde dikkat çeken bir diğer nokta, yayıncılık faaliyetlerinin artması ve tefrika romancılığının ivme kazanmasıdır. Öyle ki bu dönemde roman yazarlığı bazı yazarlar tarafından bir geçim aracı olarak kullanılır. Bu doğrultuda yazılan polisiye veya popüler halk romancılığı seriler hâlinde tefrika edilir. Yine bu gruba giren romanların arasına popüler tarihi romanlar da eklenebilir.

İkinci Meşrutiyet döneminde verilen eserleri Cumhuriyet dönemine giden yolda bir hazırlık süreci olarak görmek gerekir. Öyle ki İkinci Meşrutiyet dönemi gerek siyasi gerekse toplumsal açıdan sancılı bir süreçtir. Bu süreç doğal olarak edebiyatı da etkilemiştir ve edebiyatçılar toplumun sesi olarak Cumhuriyet'e giden yolun yapı taşlarını döşemişlerdir:

“II. Meşrutiyet, Türk tarihinin en ıstıraplı, en ağır devirlerinden biridir, belki de birincisidir. Bu zaman içinde felâketli günler ve yıllar yaşanmış, neticede de devlet parçalanmıştır. Bu felâketler, yıkıntının ve parçalanmanın etrafında zengin ve yoğun bir sanat ve bir edebiyat meydana getirmiştir. Bu devirde yaşananların en önemli tarafı, gerek fertlerin, gerek toplumun, gerekse sanat ve edebiyatın yaratıcı ve orijinal olması, millî bir şuur ve kimlik kazanmasıdır. Meşrutiyet'te yaşanan olumlu, olumsuz bütün olaylar ve fikirler, edebiyata ustaca yansıtılmış ve temsil edilmiştir. Bütün bu şartlar, bu ıstıraplı devrin ardından güçlü bir devletin, yani Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasını sağlamıştır.” (Ercilasun, 2010: 78)

Bu doğrultuda eserler kaleme alan İkinci Meşrutiyet dönemi yazarları arasında isimleri yukarıda sayılan rüşünü ispatlamış yazarların yanında birçok başka isim de saymak mümkündür. Halide Edip, Ahmet Rasim, Ömer Seyfettin, Moralzade Vassaf Kadri, Müfide Ferit, yine bu dönemin sonuna doğru ilk romanlarını veren Yakup Kadri, Peyami Safa bu isimlerden yalnızca birkaçıdır. Çalışmamız kapsamında bu isimlerden biri olan, bu dönemde yayıncılıkla uğraşmış ve birçok türde eserler kaleme almış Kırımlı Süleyman Sûdî Bey'e yakından bakılmaya çalışılacaktır.

Kırımlı Süleyman Sûdî Bey'in Hayatı ve Romanları

Süleyman-zâde Abdullah Efendi'nin oğlu olan Süleyman Sûdî Bey, 1890 yılında Kırım-Bahçesaray'da dünyaya gelir. Kırım'da başlayan öğrenim hayatına İstanbul'da devam eden Sûdî Bey, burada Vefa İdadisi'ni bitirir. Öğrenim hayatının ardından çalışma hayatına atılır ve Cemiyet Kütüphanesi'nde tezgâhtar olarak çalışmaya başlar. Bunun yanında farklı sektörlerde de çalıştığı görülen Sûdî Bey, komisyonculuktan fotoğraf malzemelerine, likör satışından kırtasiyeciliğe, değirmen makinelerinden çocuk oyuncaklarına kadar birçok alanda ithalat ve ihracat yaparak ticaretle meşgul olur (Emeksiz, 2018: 70).

Süleyman Sûdî Bey, ticari faaliyetlerinin yanında siyasi, fikri ve edebî faaliyetlerde de bulunur. Bu doğrultuda 1908 yılında Kitabhane-i Sûdî adı taşıyan yayınevini kuran Sûdî Bey (İşli, 1994: 36), yayınevinin kapandığı tahmin edilen 1933 senesine kadar birçok eser basar. Bir yandan yayıncılığa devam eden yazar bir yandan eserler kaleme alırken diğer yandan birçok dergide imtiyaz sahibi veya

mesul müdür olarak görev yapar. Onun çıkarmış olduğu dergilerden en çok bilineni 1918’de çıkmaya başlayan ve yaklaşık bir yıl sonra yirmi üçüncü sayısı ile birlikte yayın hayatından çekilen *Kırım Mecmuası*’dır. İlk sayılarında Ömer Seyfettin’in de yer aldığı dergi, dönemin birçok edibine ev sahipliği yapar.

Hikâye, roman, masal, mesnevi, şiir gibi birçok türde eserler kaleme alan Süleyman Sûdî Bey’in yayımlanan eserleri bakımından en velut olduğu yıl ise 1914’tür. Bu yıl içerisinde yazar, irili ufaklı yirmi dört esere imzasını atar (İşli, 1994: 34). Bu eserlerin arasında Süleyman Sûdî’nin Moralızade Vassaf Kadri’yle ve Ekrem Ali ile birlikte yazdıkları polisiye romanlar da vardır. Yazarın Ekrem Ali ile birlikte kaleme aldığı polisiye roman *Gece Kuşları* 2013 yılında Seval Şahin tarafından; Moralızade Vassaf Kadri’yle birlikte kaleme almış olduğu polisiye roman ise, yine 2013 yılında *Millî Cinayât Koleksiyonu* başlığı altında Didem Ardalı Büyükarman tarafından yayıma hazırlanmıştır. İkinci Meşrutiyet dönemi edebiyatına hâkim olan hurafelere karşı pozitivist anlayışı öne çıkarma görüşü *Millî Cinayât Koleksiyonu*’nda açıkça görülür:

“Eser, başlığının vaat ettiği gibi bir cinayet ya da polisiye roman olmasından ziyade yazıldığı yıllarda İstanbul halkı arasında mevcut olan cin-peri hikâyeleri gibi hurafeleri akıl yoluyla çözümlenerek gizemli görünen her olayın altında mantıklı bir nedenin yattığı önermesini ispat etmeye çalışır.” (Büyükarman, 2009: 207)

Süleyman Sûdî Bey’in yine 1914 tarihli dokuz kısa romanı da tarafımızca yayıma hazırlanmış ve 2023 yılının sonunda Günce Yayınları tarafından *Süleyman Sûdî Bey’in Romanları* başlığı altında okuyucuyla buluşturulmuştur. Sûdî Bey’in romanlarında ve diğer türdeki eserlerinde birçok müstear ad kullandığı görülmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır:

“Himmetzade, Himmetzade S. Abdullah, -kelime oyunu yaparak adının tersten okunuşuyla- İdus Nemyelüs, Kırmılı, S. Abdullah, S. Abdullah Himmetzade, S. Sûdî, S. Süleymanof, S. S., Sûdî Himmetzade, Sûdî Süleymanof, Sûdî Süleymanof Kırmılı, Süleymanof, Süleymanof Kırmılı, Ydos Namiles.” (Akt. Gümüş, 2019: 127-128)

Sayılan müstear adlar, yazarın en sık kullandığı adlardır; fakat onun bu adlardan başka müstear adlar da kullanmış olabileceği düşünülmektedir. 1914 yılından sonra roman türünde az eser veren Sûdî Bey’in, daha çok yayıncılık işlerine ağır lık verdiği söylenebilir. Yazarın ölüm tarihi tam olarak bilinmese de 1933 yılında vefat ettiği tahmin edilmektedir.

Giriş bölümünde bahsedildiği gibi İkinci Meşrutiyet dönemi romanları halkı eğitmek, yanlış Batılılaşmanın önüne geçmek, Türk millî kültürünü halka aşılacak gibi amaçlarla kaleme alınır. Süleyman Sûdî Bey de romanlarıyla bu amaca hizmet etmiş ve bu hizmetten mesul olduğunu *Damat Beyim* adlı romanının başındaki “Birkaç Söz” adlı bölümde belirtmiştir:

“Ahlak-ı millîyenin bu gibi emraz-ı içtimadan vakayesi için kütüphane-i irfanımızın intibaha hadim eserler, ahlaki hikâyelere ihtiyacı varest-e-i kayd ve beyandır. Bu ümmiyenin hâsılı için bu feyyaz ve nafi vadide sarf-ı mesai etmeyi vecaibden addediyorum.” (Akt. Derhem, 2023: 57)

Yine aynı yazıda Sûdî Bey, milletin içine düştüğü marazlardan Batı hayatını tasvir eden romanlar aracılığıyla kurtulamayacağını; bu kurtuluş için millî unsurların hâkim olduğu eserler vücuda getirmenin gerekliliğinden söz eder:

“Halkımızın ahlakı ve millî eserlere fevkalade meyl ve teveccüh göstermesi cidden mühim ve şayan-ı takdis bir intibah-ı millîye delalet eder. Lisanımızda tercüme olunun ve Garp adap ve hayatını tasvir eden eserlerin doğrudan doğruya kendi tahassusat ve halet-i ruhiyyemizi ortaya koyan millî asar kadar müesser olamayacağı bedihiyattandır. Binaenaleyh erbab-ı kalemimizin tercümeden ziyade telif-i sarf-ı himmet etmeleri şayan-ı arzu bir keyfiyettir.” (Akt. Derhem, 2023: 56)

Romanlarını bu doğrultuda kaleme alan Sûdî Bey’in romanlarında kullandığı dil de hâliyle sadedir. Romanlarında bazı ağır kelime veya tamlamalar bulunsa da bunları yazdıkları dönemin şartları içerisinde değerlendirmek gerekir. Yazar, *Şefika*’nın hemen başında romanında halkın anlayabileceği sadelikte bir dil kullanacağını vurgular. Bu görüş yazarın diğer romanları için de geçerlidir: “Romanımız herkesin anlayacağı sade bir Türkçe ile yazılmış olduğundan kari ve kari-i kiramı birtakım muğlak kelimelerle işgal eylemeyecektir.” (Akt. Derhem, 2023: 11)



Bu minvalde eserler vücuda getiren Kırmılı Süleyman Sûdî Bey'in 1914 yılında yayımlanan *Millî Cinâyât Koleksiyonu* ve *Gece Kuşları* haricindeki diğer romanları aşağıdaki listede verilmiştir:

- 1- Kırmılı Sûdî Süleymanof, **Şefika**, İstanbul, Mesai Matbaası, 1330/1914.
- 2- Kırmılı Sûdî Süleymanof, **Şefika'nın Nedameti**, İstanbul, Mesai Matbaası, 1330/1914.
- 3- S. Sûdî, **Damat Beyim**, İstanbul, Venüs Matbaası, 1330/1914.
- 4- Sûdî Süleymanof, **Aşub-ı Dil**, İstanbul, Mesai Matbaası, 1330/1914.
- 5- Kırmılı Sûdî Süleymanof, **Çilingirin Esrarı**, İstanbul, Mesai Matbaası, 1330/1914.
- 6- S. Süleymanof, **Katina**, İstanbul, Hürriyet Matbaası, 1330/1914.
- 7- Sûdî Süleymanof, **Mihriban (Kumar Felaketlerinden)**, İstanbul, Asır Matbaası, 1330/1914.
- 8- Sûdî Süleymanof, **Sevda Mektupları**, İstanbul, Manzume-i Efkâr Matbaası, 1330/1914.
- 9- Kırmılı Sûdî Süleymanof, **Sevgilimde Bir Gece**, İstanbul, Mesai Matbaası, 1330/1914.
- 10- S. S., **Kızıl Köşk**, İstanbul, Asır Matbaası, 1330/1914.⁶
- 11- Süleyman Sûdî, **Salih Hanım**, İstanbul, Hürriyet Matbaası, 1330/1914.
- 12- Süleyman Sûdî [Himmetzade imzasıyla çeviren], **Dağ Kralı**, İstanbul, Necm-i İstikbal Matbaası, 1922.

Süleyman Sûdî Bey'in romanları genel olarak bir aşk mevzusu etrafında şekillenir. Yazar aşk teması etrafında okuyucuya vermek istediği mesajı iletmeyi istemiştir. Öyle ki istenmeyen biriyle yapılan evliliğin yol açtığı sorunlar, zayıf ahlaklı kişilerle kurulan münasebetlerin neden olduğu ahlaki yıkımlar, kumar gibi kötü işlerin yıktığı yuvalar, intikam, arzu, şehvet gibi duygular romanlarda aşk temasına eşlik eden konulardır. Süleyman Sûdî'nin bazen romanların bazı noktalarında araya girerek, bu konularda mesajlarını direkt verdiği de görülür.

Romanlarda ortak olan bir diğer nokta, romanların tümünün İstanbul'da geçmesidir. Okuyucu, Sûdî'nin bahsi geçen romanlarıyla birlikte 1900lerin başındaki İstanbul'un birçok mesire, eğlence ve alışveriş mekânına vakıf olabilir. Romanlarda geçen olayların zamanı ise, genel olarak 1906-1907 yıllarıdır. Sözü edilen yıllarda Osmanlı İmparatorluğu'nun içinde bulunduğu siyasi ortama yazar romanlarında pek değinmemiştir. Yalnızca *Damat Beyim* adlı romanın ilk sayfalarında dönemin siyasi durumuna hafif bir gönderme yapılmış olup bu göndermede Yıldız Sarayı'na mensup olanların meşrutiyetle birlikte yaşadıkları kaygı dile getirilmiştir.

Süleyman Sûdî Bey'in romanlarında dikkati çeken bir diğer husus, yazarın bazı romanlarının içine şiir ve şarkı, bazı romanlarının içine ise mektup türünde parçalar yerleştirmesidir. Bu durumun Sûdî Bey'in yukarıda değinildiği gibi çok yönlü bir yazar olmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Yazarın *Sevda Mektupları* adlı eseri ise sadece müstakil mektuplar şeklinde yazılmış parçalardan meydana gelmiştir.

Sonuç olarak çok yönlü bir yazar olarak görülebilecek Kırmılı Süleyman Sûdî Bey'in, içinde bulunduğu dönemin şartları göz önüne alındığında, popüler roman türüne oldukça fazla katkı sağladığı söylenebilir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi Sûdî Bey'in edebiyata olan hizmetini romancılığıyla sınırlandırmamak gerekir. Özellikle yayıncılık uğraşlarıyla edebiyatımıza birçok eser kazandıran yazar, dergicilik faaliyetleriyle de dönem içerisinde oldukça önemli işlere imza atmıştır. Son olarak şunu da vurgulamak gerekir ki yazarın hâlihazırda yayımlanmayı bekleyen birçok eseri vardır. Gün ışığına çıktığında dönemin yazın anlayışına yeni nitelikler kazandıracığı düşünülen bu eserlere birçok arşivden ulaşmak mümkündür.

Kaynakça:

1. Büyükarman, D. A. (2009). "Moralzade Vassâf Kadri ve Süleyman Sûdî'nin Ortak Romanları Millî Cinâyât Koleksiyonu", A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, S. 40, s. 191-208.

⁶ S. S. müstearıyla yayımlanan bu eserin tarafımızca Süleyman Sûdî Bey'e ait olduğu düşünülmektedir.



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

2. Çetin, N. (2017). “Tanzimat Döneminde Türk Romanı”, Hece Türk Romanı Özel Sayısı, C.1, s. 28-44.
3. Derhem, E. G. (2023). Süleyman Sûdî Bey’in Romanları. Ankara: Günce Yayınları.
4. Emeksiz, A. (2018). “Edebî, Sosyal ve Kültürel Faaliyetleriyle Kırimlı Süleyman Sûdî Bey”, 100. Yılında Kırim Halk Cumhuriyeti, Kurultay ve Numan Çelebi Cihan’ın Şehadeti Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı, s. 70-80.
5. Ercilasun, B. (2010). “Meşrutiyet ve Edebiyat”, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi, C. 17, S. 1, s. 57-81.
6. Gümüş, İ. (2019). “Süleyman Sûdî’nin Türk Folklor Tarihindeki Yeri”, Millî Folklor, S. 123, s. 124-133.
7. Gündüz, O. (2006). “II. Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Türk Romanında Yeni Açılımlar”, Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, C. 4, S. 8, s. 101-164.
8. İşli, E. N. (1994). “Kitabhane-i Sûdî Tarihçesi ve Süleyman Sûdî Bey”. Müteferrika, S. 4, s. 33 - 44.

UDC 821.512.161.12

<https://orcid.org/0000-0002-6437-439X>

KLÂSİK TÜRK ŞİİRİNDE SANAT VE İKTİDAR İLİŞKİLERİNİN MEKÂNI OLARAK SARAY

İpek Abdulmuttalip

Doç. Dr. / Türk Dili ve Edebiyatı

Aksaray Üniversitesi/Türkiye

e-mail: aipek@aksaray.edu.tr

orcid id: 0000-0002-6437-439X

Abstract. Considering the fact that the producers of classical Turkish poetry were mostly well-educated members of the scholarly class, members of the madrasa and urban craftsmen, it is observed that the places where this class performed their activities were also centered in the center. In empires like the Ottoman Empire, where political power was concentrated in a single center, this center was the city where the capital was located and more specifically the palace. In this sense, the “palace” is not only a place where daily life is carried out or state affairs are discussed and decided, but also a center that symbolically ensures the continuity of existence and is the reflection of divine power on earth.

When evaluated in the context of patronage, the center in question is a place that protects art and artists and ensures the continuity of cultural and artistic activities by supporting them materially and spiritually. Therefore, on the one hand, with the support and patronage of the sovereign, artists had the opportunity to exhibit their talents, and on the other hand, the presence of powerful artists in the sovereign’s palace or around him was a source of pride and prestige for his power and, more broadly, for his state.

In this paper, the contribution of art and power relations (patronage) to the existence of art and the artist in classical Turkish poetry and the role of the palace as a venue for artistic and cultural activities will be evaluated.

Keywords: Classical Turkish Literature, Art and Patronage, Place, Palace.

Giriş

Sultanın; siyasi erkin, mülk ve tebaanın yegâne hâmisi kabul edildiği Orta Çağ monarşisinde sadece siyasi ve bürokratik mecrada değil; sanat ve kültür alanında da ancak hükümdara erişebilenler



ve onun dikkatini çekmeyi başarabilenler toplumda belirli bir statü elde edebilmekteydi. Dolayısıyla bilim, sanat ve kültür faaliyetlerinin değerini takdir eden makam, aynı zamanda sanatkârın sanat mecrasındaki statüsünü de tayin etmekte idi.

Üstelik Orta Çağ sanatında bu durum sanatkâr için bir tercih değil zaruret idi. “*Matbaanın geniş kitlelere okuma imkânı verdiği, böylece edebî ve ilmî eserlerin, yazarına geçimi için yeterince gelir kaynağı sağladığı dönem gelinceye kadar bilgin ve sanatkâr; hükümdarın ve seçkin sınıfın desteğine muhtaç idi. ‘Sâhib-i mülk’ hükümdar; bilgin ve sanatkârın en önde gelen velinimet, hâmisî idi [7, s. 9]*”. Kelime anlamı itibarıyla “*himâyeye eden, koruyan, koruyucu, sahip çıkan, gözeten*” [5, s. 321] manalarına gelen hâmi ve onun icra ettiği hamilik müessesesi, kültür ve sanat faaliyetlerinin sürekliliği için en mühim müesseselerden idi. Üstelik bu müessesenin Osmanlı bünyesinde kendiliğinden teşekkül eden bir sistem olmayıp Doğu ve Batı dünyasında da var olan, Osmanlı açısından ise devralınmış bir müessese olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada “hâmîlik” geleneğinin, bütün gücün tek bir elde toplandığı egemen bir hükümdar yahut Halil İnalçık’ın ifadesiyle “patron” tarafından yürütüldüğünü, dolayısıyla patrimonyal devlet sistemlerinde tabîi olarak gelişen bir gelenek olduğunu belirtmek gerekir.⁷ Sanatkârın bir hâmi tarafından korunması ve desteklenmesi gelenek hâline geldiğinden bu işleyiş hâmi ile sanatkâr arasında âdetâ bir protokole bağlanmıştır. Buradan aldığı güçle divan şairleri tarafından söylenilmiş, “sultana düşenin kulları kollayıp gözetlemek; sanatkârın ise padişahın övgü bağının meddahı olduğu”na dair pek çok beyit vardır. Fuzûlî meşhur gül redifli kasidesinde Kanunî Sultan Süleymân’ı (1494-1566) güle, kendisini ise dikene teşbih ederek sultan kul ilişkisinin gül ve dikenin bir arada olması gibi kaçınılmaz bir birliktelik olduğuna dikkat çeker:

Kıl Fuzûlî medhin ol şâhun ki bâğ-ı medhinün

Bülbülü olurdu bulsa kuvvet-i güftâr gül

“*Fuzûlî, o padişahı öv! Eğer güle kuvvet olsaydı övgü bağının bülbülü olurdu.*

‘*Bâğ-ı medh*’ ile padişahın yakınında bulunan şairleri kasteden Fuzûlî, beyitte bu şairler topluluğu içerisinde yer almak isteğini çok zarif bir biçimde dile getiriyor [9, s. 65].”

Gerçi yoktur i’tibârın medhin et izhâr kim

Âdet-i devr-i zamândır hâre olmak yâr gül [2, s. 48]

Her ne kadar bir değer yoksa da padişaha övgüde bulun ki dikenin gül ile arkadaş olması zamanın âdetidir.

Padişah yahut hükümdar, sâhib-i mülk olduğu için hünerini göstermek, sanattaki rüştünü ispatlamak isteyen bir sanatkârın iltica edeceği, medet umacağı yer tabîi olarak “mülkün sahibi” olan padişah ve onun mukim olduğu saray idi. Bu noktada Ahmet Hamdi Tanpınar’ın (1901-1962) meşhur saray istiaresi ve onun saraya atfettiği anlam dünyası önemlidir. Tanpınar şöyle der: “*Saray aydınlığın ve feyzin kaynağı muhteşem bir merkeze, hükümdara, onun cazibesine ve iradesine bağlıdır. Her şey onun etrafında döner. Ona doğru koşar. Ona yakınlığı nisbetinde feyizli ve mesuttur. Çünkü bir sarayda olan her şey hükümdarın iradesi itibarıyla keyfî, az çok ilahî Allahlaştırılmış özü itibarıyla de isabetli yani hayrın kendisidir [14, s. 5].*”

Bununla birlikte sanatkârın sanatçı kimliğiyle var olabilmek için kollayıp gözetmek durumunda olduğu bu durum, aynı zamanda devlet adamının siyaset mecrasındaki varlığını daha muhkem bir surette ortaya koyabilmesi için önemli ölçütlerdendi. Zira “*hanedanlar arasında rekabet ve üstünlük yarışı, yalnız muhteşem saraylar, hadem ve haşemde değil; ilim ve sanatın hâmiliğinde de kendini gösterirdi [7, s. 10]*”. Dolayısıyla bir taraftan hükümdarın destek ve himayesiyle sanatçılar kendi kabiliyetlerini sergileme imkânı bulurken öte taraftan hükümdarın sarayında veya çevresinde

⁷ Bu konuda ayrıntılı bilgi için bk. İnalçık, Halil [2003]. *Şair ve Patron (Patrimonyal Devlet ve Sanat Üzerinde Sosyolojik Bir İnceleme)*. Ankara: Doğu Batı Yayınları; İnalçık, Halil [2015]. *Has Bağçede Ays u Tarab (Nedimler Şâirler Mutribler)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları ve Işınsoy Durmuş, Tübâ [2009]. *Tutsan Elini Ben Fakîrin (Osmanlı Edebiyatında Hamilik Geleneği)*. İstanbul: Doğan Kitap.

güçlü sanatçıların bulunması kendi iktidarı ve daha geniş bir çerçevede düşünecek olursak devleti için bir iftihar vesilesi ve prestij unsuru idi. Özel manada ise şair, şiiriyle devlet adamının ismini ölümsüzleştirmekte; ona nihayeti olan bir saltanat yerine ebedî bir şöhret kazandırmakta idi. Özellikle “*kasidelerin fahriye bölümlerinde şairlerin övünç kaynaklarından biri de yazdıkları şiirlerle hamilerini ölümsüz kılma düşünceleridir. Hayâlî Bey, dünyada şairler olmasaydı sultanların adlarının bugüne kadar gelemeyeceğini şu beyitle vurgular:*

Anılmaz idi Ferîdûn u Cem’le Keyhüsrev

Cihâna gelmese ger şâirân-ı şehd-makâl

Eğer tatlı sözlü şairler dünyaya gelmemiş olsalardı, Feridun, Cem ve Keyhüsrev gibi ünlü İran padişahlarını kim anardı? [6, s. 83]”.

Hayâlî Bey’in İran şairleri ve devlet adamları üzerinden dile getirdiği bu durum Osmanlı şair ve devlet adamları için de geçerli olup himayenin, devlet adamının kendi ismini ebedileştirmedeki önemine işaret etmektedir.

Himaye Muhiti Olarak Saray

Seçkin sanatkarlar tarafından ortaya konulan yüksek kültür faaliyetlerinin merkezi, devlete başkentlik yapan payitaht ve saray olmuştur. Bu yönüyle payitaht ve saray, sadece devlet işlerinin görüşülüp karara bağlandığı idari bir merkez olmayıp aynı zamanda sanat ve kültür faaliyetlerinin de merkezi konumundadır. Padişahın ve devlet ricalinin “has bağçe”de tertip ettiği meclisler sanatkarlar için hünerlerini sergileyebildikleri bir er meydanı hükmündedir. Bu açıdan padişah yahut devlet ricalinin bulunduğu meclisler, şairlerin hâmî arayışı için kollayıp gözettikleri önemli mekânlar olarak karşımıza çıkmaktadır. “*Patronajın hâkim olduğu bir devlet ve toplum düzeninde hâmiye yakın olma arzusu kişi-mekân ilişkisini öne çıkarmıştır. Osmanlı’nın kuruluş dönemlerinde sultan neredeyse yönetim merkezi de orası olmuştur [13, s.153]”.* Merkez ise “*nimet ve ihsanın yeridir. Yeteneğin izhari ve lütfun elde edilmesi için taşradan kurtulmak, şâha, şehzâdeye, sadrazama fiziken yakın olmak gerekmiştir. Aksi takdirde kenarda ‘yabanlarda’ kalmak yani hep merkezden uzakta ayrılık içinde yaşamak ah edip inlemeye, erdem ve hünerin sunulamamasına sebeptir [13, s. 154]”.*

Ayrıca şiir, inşâ, musiki, hüsn-i hat ve nakkaşlık gibi alanlarda kabiliyetli sanatkarların sanatını yahut kabiliyetini takdir edecek makam saltanat makamı olduğundan sanatkar, himayesi altında olduğu hükümdarın sanat anlayışına ve estetik beğenisine göre eser vermeye gayret ederdi. Elbette bu durum devrin sanat anlayışında da belirleyici bir rol oynamıştır.

Burada dikkat çekilmesi gereken bir diğer husus ise siyasi erki elinde bulunduran hükümdarın aynı zamanda sanat ve kültür faaliyetlerini takdir edebilme yeterliliğine, yetkinliğine sahip olması, bir tür hakem rolünü ifa etmesidir. “*Osmanlı sultanları belli zamanlarda topladıkları ulema ve şu’arâ meclislerinde hakem rolünü oynamak yeteneğini, şehzâdelik döneminde seçkin hocalardan aldıkları yüksek kültüre borçlu idiler. II. Murad’dan beri sultanların, şiirlerini toplayan birer divan tertib edecek kadar şairlik yeteneği kazandığı bilinmektedir [7, s. 15]”.*

Anadolu sahası ilk şu’arâ tezkiresi sahibi Sehî Beg (öl. 1548) Heşt Bihişt adlı tezkiresinin “Hâtimetü’l-Kitâb” kısmında *sahib-nazar* ve *sahib-hüner* olarak vafettiği padişahın bu konumuna şu şekilde işaret eder:

...

Ko bu fikri şürû‘ it medh-i şâha

Sözün cehd eyle irgür pâdişâha [11, s. 313]

Bu düşünceyi bırak! Padişahi methetmeye başla. Sözünü padişaha ulaştırmaya gayret et!

Ki sultân-ı cihân sâhib-nazardur

Hüner kadrin bilür sâhib-hünerdür [11, s. 313]

Çünkü o, nazar sahibi bir cihan sultanıdır; hünerin kıymetini bilen hüner sahibi bir padişaktır.

Bilür her nakd-i kalbün ol ‘ayârın

Ana göre ider hem i‘tibârın [11, s. 313]

O, her kalp nakdinin değerini bilir ve ona göre değerini takdir eder.

Sanatı ve sanatçıyı takdir eden sahib-i mülk padişahın ikamet yerinin saray olması nedeniyle saray bir “merkez” itihaz edilmiş, saray ve sarayın bulunduğu başkentler aynı zamanda sanatın da

merkezi olmuştur. Tarihsel süreç içerisinde Osmanlı Devleti'nin merkezi sırasıyla Bursa, Edirne ve İstanbul olmakla birlikte özellikle 16. yüzyıldan sonra hem idarî hem de kültürel açıdan İstanbul yegâne merkezdir. Buna göre mekânsal olarak saray merkez, haricindeki yerler ise taşradır. “İşte bu suretle her türlü sanat gibi divan şiiri de istikameti merkez olan ve daima merkez etrafında şekillenmiş bir şiirdir. Şair ne kadar taşrada yaşıyor olsa da şiirini ispat ettiği ve takdirini almaya çalıştığı yer payitahttır. Bu yüzden taşrada yaşayan ya da yaşamak zorunda kalan şairin hedefi payitahta yaklaşmak olmuştur. [1, s. 92]”. Bununla birlikte İstanbul'un sanatkârlar için cazip bir merkez olması sadece yukarıda zikrolunan “merkez olma” hususiyeti ile açıklanamaz. “İstanbul dışında kalan Osmanlı kentlerinde baş gösteren huzursuzluk, güvenlik problemi ve ekonomik durgunluk gibi sebepler de bu anlayışın gelişmesinde etkili olmuştur [3, s. 124]”⁸.

“Merkez ve taşra” olgusu zaman zaman şairlerin şiirlerine de yansımıştır. 15. yüzyılın en önemli şairlerinden gazel ustası Necâtî Bey (öl. 1509) bir beytinde:

Taşradan geldi çemen mülküne bî-gâne deyü
Devr-i gül sohbetine lâleyi iletmediler [15, s. 268]

(Lale yanaklı güzeller), taşradan geldi, çemen ülkesinin âdetlerine yabancısıdır diyerek gül meclisine laleyi almadılar (laleyi meclise yaklaştırmadılar).

derken, “lâle”yi edep erkân bilmez bir taşralı olarak değerlendirmekte “gül”ü ise merkeze alarak onu ve onun bulunduğu meclisi seçkinler zümresine dahil etmekte ve gülü ehl-i zurefâdan addetmektedir. Bu anlayışın arka planında da yine gülün saray çiçeği olmasına karşılık lâlenin bir kır çiçeği olması dolayısıyla yabancı/taşrayı sembolize etmesi düşüncesi yer almaktadır.

Nâbî (1642-1712), taşraya meyletmek yerine merkeze teveccüh etmek gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Merkezle âşinâ ol itme muhîte rağbet

Müstağrik-ı hakîkât meyl-i kenârı n'eyler [4, s. 525].

Merkezle içli dışlı ol, etrafa rağbet etme; hakikate gark olmuş (kimse) kenarı ne yapsın?

Nâbî bu beytinde merkezi “hakikat” ile özdeşleştirirken, etrafı veya çevreyi hakikatten uzaklaşma olarak görür.

Dolayısıyla şairin zihninde eserini vücuda getirirken onu takdir edecek, değerini bilecek bir hükümdara yahut “devletlü”ya ve merkeze kendisini kabul ettirme düşüncesi daima vardır. Bu çerçevede merkeziyetçi bir devlet anlayışına sahip Osmanlı devleti açısından merkez büyük oranda İstanbul olmakla birlikte padişahın yahut şehzadelerin bulunduğu mekâna göre sanatın icra edildiği mekânlar da zaman zaman değişiklik göstermiştir. “Fatih'in şiire iltifatı ve teşvikiyle İstanbul başta olmak üzere Edirne, Manisa, Kastamonu, Aydın, Amasya gibi eski Osmanlı şehirlerinde şairlerin şiir sohbetleri için toplandıkları, sanat anlayışlarını tartıştıkları ve mevsimine göre mesire, bozahane, tekke, meyhane, konak ve yalı gibi mekânlarda edebiyat çevrelerinin oluşmaya başladığı bilinmektedir [6, s. 36]”.

Sanatını saraya sunabilme imkânına sahip olabilen bahtiyar bir zümre dışında taşradaki şair ve sanatkârlar ise devleti temsil eden sancak beylerine, çeşitli nedenlerle merkezden uzaklaştırılmış yahut görevlendirilmiş valilere yahut daha küçük memuriyet derecesi ile görev yapan kişilere müracaat etmişlerdir. Klasik Türk şiirinin en güçlü isimlerinden olmakla beraber hayatı boyunca gerçek bir hâmî bulamamış olan Fuzûlî'nin (1483-1556); Kanunî'nin Bağdat Seferi esnasında beraberinde götürdüğü Taşlıcalı Yahyâ (öl. 1582) ve Hayalî Bey'in (öl. 1556/57) nâil oldukları ihsan ve lütfâ karşılık kendi sahipsizliğini ifade ettiği:

Fuzûlî ister isen rütbe-i izdiyâd-ı fazl

Diyâr-ı Rûm'u gözet terk-i hâk-i Bağdâd et [2, s. 151]

⁸ XVIII. yüzyılda İstanbul dışındaki bazı yerleşim yerlerinin hastalık, asayiş ve ekonomik durumu hakkında bilgiler içeren çarpıcı beyitlerin ve değerlendirmelerin yer aldığı ve şair Hâmî-i Âmidî'nin (1679-1747), Üsküdar'dan Diyarbakır'a olan yolculuğunun canlı tablolarla resmedildiği manzum bir seyahatname için bk. İpek, Abdulmuttalip [2020]. “Diyarbakırlı Hâmî'nin Manzum Bir Seyahatnamesi yahut Lâle Devri'nde Âbâd İstanbul Hâricindeki Yabanâbâd”, *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 43: s. 349-400.



Ey Fuzûlî! Eğer derecenin yükselmesini istiyorsan Anadolu diyarını gözet; Bağdat toprağını terk et!

şeklindeki beyti, Orta Çağ sanatında hâmî bulabilmenin ve merkeze kendini kabul ettirmenin bir şair açısından taşıdığı önemi göstermektedir.

Sonuç

Osmanlı Devleti'nde ve diğer patrimonyal devlet sistemlerinde sanat-iktidar ilişkilerinin ne şekilde işlediğinin anlaşılması, söz konusu devlet yapısına sahip toplumlarda sanatının mahiyetini anlamak açısından son derece önemlidir.

Bugün için klasik Türk şiirine yöneltilen ve özellikle de tahkir ve tezyif gayesine matuf eleştirel bakış açısı, söz konusu devlet sisteminde sanat eseri vücuda getiren sanatçıların durumunu, toplum içerisindeki statüsünü ve var olma mücadelesini anlamlandırmada büyük öneme sahiptir.

Yaltaklanma ve caize alma gayesiyle şiir yazan şairlerin varlığını kabul etmekle birlikte bütün bir Osmanlı hatta Selçuklu şairlerini, yegâne gayesi caize almak olan menfaatperest tufeyliler olarak değerlendirmek asırlara sârî köklü bir geleneği olan klasik Türk şiirine ve onu vücuda getiren şairlere haksızlık olacaktır.

Kaynakça:

1. Ak, Murat [2014]. "Divan Şiirinde Taşra Kullanımları ve Divan Şiirinin Taşrası", *İSTEM*. Yıl: 12, Sayı: 24, s. 85-102.
2. Akyüz, Kenan vd. [2000]. *Fuzûlî Divanı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
3. Bilkan, Ali Fuat [2009]. *Osmanlı Şiiri'ne Modern Yaklaşımlar*. İstanbul: Timaş Yayınları.
4. Bilkan, Ali Fuat [2011]. *Nabi Divanı 1*. Ankara: Akçağ Yayınları.
5. Devellioğlu, Ferit [2002]. *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
6. Işınsoy Durmuş, Tübâ [2009]. *Tutsan Elini Ben Fakîrin (Osmanlı Edebiyatında Hamilik Geleneği)*. İstanbul: Doğan Kitap.
7. İnalçık, Halil [2003]. *Şâir ve Patron (Patrimonyal Devlet ve Sanat Üzerinde Sosyolojik Bir İnceleme)*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
8. İnalçık, Halil [2015]. *Has Bağçede Ays u Tarab (Nedîmler Şâirler Mutribler)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
9. İpek, Abdulmuttalip [2008]. *Klasik Türk Şiirinde Gül Redifli Kasideler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
10. İpek, Abdulmuttalip [2020]. "Diyarbakırlı Hâmî'nin Manzum Bir Seyahatnamesi yahut Lâle Devri'nde Âbâd İstanbul Hâricindeki Yabanâbâd", *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 43: s. 349-400.
11. Kut, Günay [1978]. *Heşt Bihişt The Tezkire by Sehî Beg*. (ed. Şinasi Tekin-Gönül Alpay Tekin), USA: Harvard Üniversitesi Basımevi.
12. Küçük, Sabahattin [2021]. "Saray ve Sultan 1: Saray". *Littera Turca*. 7/4, s. 1416-1426.
13. Öztürk, Murat [2016]. *Klasik Türk Şiirinde Merkez ve Taşra*. Ankara: Kadim Yayınları.
14. Tanpınar, Ahmet Hamdi [2003]. *19 uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
15. Tarlan, Ali Nihat [1997]. *Necati Beg Divanı*. İstanbul: MEB. Yayınları.



UDC 821.222.1.09

<https://orcid.org/0000-0003-2004-1371>

HÂFİZ-I ŞİRÂZÎ DİVANI'NDA KİRPİK MEFHUMU

Ekici Hasan

Doç. Dr. / Türk Dili ve Edebiyatı

Aksaray Üniversitesi/Türkiye

e-mail: hasanekici@aksaray.edu.tr

orcid id: 0000-0003-2004-1371

Abstract. Various creative imaginations and parallels have been attempted to convey the beauty features of the idealized lover type in classical Arabic, Persian, and Turkish literature. In this context, characteristics of the adored or beautiful body, such as height, hair, face, cheeks, lips, brows, eyelashes, mouth, feathers, mole, chin, teeth, ear, neck, and waist, have emerged in the lyrical expression of love. The phrases müje, müjgân, and hüdüb/hüdb refer to the lover's/beauty's eyelashes, which are one of the elements expressing the states of love in the semantic universe of classical poetry. In the semantic world of the poems, the concept of eyelashes is analogous to war equipment such as arrows, swords, and daggers that injure and endanger the lover's life. Additionally, eyelashes are dark, long, and shiny. The theme of eyelashes was used not only for images of lovers but also for their states. Connotations in this context include the lover utilizing his eyelashes as a broom to serve at the beloved's door, as well as spilling crimson tears from his eyelashes/eyes during the course of love.

In this paper, the usage of the concept of eyelashes in the poems of Hâfız-ı Şîrâzî, one of the peak poets of the 14th century, is included. The poet used the concept of eyelashes in both the lover type and the beloved type. Eyelashes are shown in the poetry as a beauty feature associated with the beloved. In this regard, after providing information about eyelashes, one of the beautiful parts of the lover, comparisons and ideas about eyelashes in *Hâfız-ı Şîrâzî's Divan* were discussed.

Keywords: Hâfız-ı Şîrâzî, Divan, simile, lash.

Giriş

Klasik Türk şairleri, teşbih yoluyla sevgili tipinin güzellik unsurlarını ifade etmeye çalışmışlardır. Teşbih yoluyla ifade Arap, Fars ve Türk edebiyatları geleneğinde zengin çağrışımların oluşmasını sağlamış ve bu edebiyatlar birbirini sürekli etkilediğinden tasavvufun da orijinal katkıları sunduğu ortak bir sembolizm oluşmuştur. Sevgiliye ait farklı unsurların en güzel çizgileri tek varlıkta bir araya getirilerek mükemmel bir güzellik elde edilmeye çalışılmıştır (Ayvazoğlu, 2013: 180-181). Bu bağlamda sevgilinin uzun boya ve ince bele sahip oluşu dışında yüz, yanak, göz, saç, kaş, kirpik, ağız, dudak, diş, çene, alın, yüzdeki ben, tüy ve gerdan gibi uzuvları şiirlerde parlak bir teşbih kadrosu içinde ele alınmıştır. Söz konusu şiirlerde sevgilinin fizikî güzelliğinin yansımalarını belirten imaj dünyasında öldürücü silahlarla donanmış bir savaşçı tasavvuru göze çarpmaktadır. Sevgiliye ait bu çağrışımlara bakıldığında gözü, bakışları, kirpikleri ve kaşları kılıç, hançer, ok; saçları da bir kement olarak telakki edilmiştir. Ayrıca sevgilin siyah kaşları, okunu atmaya hazır bir yay olarak düşünülmüştür. Bu teşbihler yaralayıcı ve kesici âletlere sahip kan dökücülük vasfına sahip bir sevgili portresini çizmiştir (Akün, 2013: 135-136).

Klasik Arap, Fars ve Türk şiirinde güzelin peşinde koşan şairlerin eserlerindeki sevgili tipine bakıldığında kirpik kavramı için ortak imgelerin kullanıldığı görülmektedir. Arap edebiyatında uzrî⁹ sevgili tipinin güzellik unsurlarından olan göz, bu tarzda yazan şairler tarafından çeşitli şekillerde tasavvur edilmiştir. Özellikle göz çevresinde bulunan unsurlar yani gamze, kaş ve kirpikler öldürücü

⁹ Uzrî aşk anlayışında âşıklar, çektikleri ızdıraplara sabreden, nefisle mücadele eden tiplerdir. Maşuk ile bu dünyada olmasa bile rûz-ı mahşerde kavuşmayı ümit ederlerdi. İdeal güzel(lik) arayışında olan şairler, sanat yapmak kaygısından uzak bir anlayışla düşüncelerini ifade etmişlerdir. Uzrî şairler, aşkın hallerinden ve ıstıraplarından şikâyet etmek bir yana aşk acısının daha çok artmasını Tanrı'dan talep etmişlerdir (Armutlu, 2020b: 158).

ve kesici hususiyetleriyle ön plana çıkmıştır. Gözün bu öldürücü vasfı Fars ve Türk şairleri tarafından da kabul edilmiştir (Armutlu, 2017: 26). Türk ve Fars edebiyatlarında sevgilinin güzellik unsurlarından biri olan kirpikler için *müje* ve *müjgân* kavramları kullanılmıştır. Arapçada ise kirpik kavramı için *hüdüb/hüdb* kullanılmıştır. Püskül, saçak ve kirpik anlamına gelen *hüdb* kelimesinin çoğulu ise *ehdâb* olarak gelmektedir (Mutçalı, 1995: 937). Temren, okun ucundaki sivri demir, başak anlamına gelen *peykân*¹⁰ kelimesi şairlerin dilinde mecazen sevgilinin kirpiği ve gamze okları hakkında kullanılmıştır (Pala, 2022: 371). Bu kavramlar, aşkın şiirsel ifadesinde yaralayıcı ve öldürücü vasıflarıyla öne çıkmaktadır. Göz kapaklarına sıra sıra dizilen kirpikler edebî metinlerde ok, kılıç ve hançer olarak tasavvur edilmiştir. Sevgiliden ilgi görmek isteyen âşık, oka benzeyen kirpiklere maruz kalmak istemektedir. Saç ve kaş gibi siyah renkli olan kirpikler, kan dökücü yönüyle şairlerin dilinde katil olarak da nitelenmiştir. Güzelliği tamamlayan unsurlardan biri olan kirpik bağlamına göre kılıç ve hançere de benzetilmiştir (Pala, 2022: 276). Tasavvufta müje (kirpik) mefhumu, ilahî hikmet gereği sâlikin gizli ve açık amellerini ifa etmemesi ve neticede kalbinde hicâb/perdelenme oluşma hâli olarak tanımlanmıştır (Uludağ, 2005: 260).

Bu bildiride, XIV. yüzyıl Fars edebiyatı tarihinin önde gelen ve çok sevilen lirik şairlerinden Hâfız'ın¹¹ (ö. 792/1390[?]) divanında kirpiğin hangi teşbih ve hayaller aracılığıyla ele alındığının tespit ve tasnifi yapılmaya çalışılmıştır. *Hâfız Divanı*'nda çoğunluğu gazellerden oluşan şiirlere bakıldığında sevgilinin fizikî portresinden en çok saç, yüz, yanak, dudak, kaş, kirpik, göz ve boy gibi uzuvların ele alındığı, bedene ait diğer unsurlardan el, ayak ve kulak gibi unsurların daha az yer aldığı tespit edilmiştir (Kınaytürk, 2021: 63). Hâfız-ı Şîrâzî'nin manzumelerindeki *müje* ve *müjgân* kavramları için Mehmet Kanar'ın iki ciltten oluşan "*Hâfız Divânı*" (Kanar, 2011) adlı çalışması¹² esas alınarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle mezkûr eserdeki şiirler taranmış, elde edilen veriler tasnif edilmiş sonra da ilgili beyitlerden hareketle *Hâfız Divânı*'ndaki kirpikle ilgili tasavvurlar ele alınmıştır. Eserde kirpik kavramının renk, şekil ve işlevsellik yönüyle yer aldığı görülmektedir.

1. Sevgiliye Ait Özellikler

Hâfız-ı Şîrâzî Divanı'nda sevgiliye ait güzellik unsurlarından kirpik, uzun ve siyah renkli olması yönüyle ele alınmış, ok, kılıç ve katile benzetilmiştir. Ayrıca şuh olması ve savaşıclara düzen vermesi gibi özellikleriyle tasvir edilmiştir.

1.1. Kirpikler, uzundur.

Kirpik, Hâfız'ın şiirlerinde ok ve kılıç gibi sivri ve kesici vasıfları yanında uzun olması yönüyle de ele alınmıştır:

هیچ مژگان دراز و عشوه جادو نکرد آنچه آن زلف دراز و خال مشکین کرده‌اند

“Hiç **müjgân**-i dirâz u 'işve-i câdû ne-kerd

Ânçi ân zulf-i dirâz u hâl-i muşkîn kerde'end” (Kıt. 12/2)¹³

Hiçbir uzun kirpik ve işveli cadı, o uzun saçın ve misk kokulu siyah benin yaptıklarını yapmadı.

¹⁰ Peykân kelimesi ile ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Ünlü Yaren ve Özdemir, Mehmet (2023). Klasik Türk Şiirinde Peykân. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 12 (35), s. 361-395.

¹¹ Hâfız-ı Şîrâzî'nin hayatı hakkında bk. Yazıcı, Tahsin (1997). "*Hâfız-ı Şîrâzî*", Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, İstanbul, s. 103-106.

¹² Bu çalışmada Mehmet Kanar'ın çevirisindeki (Kanar, 2011) şiirler esas alınmakla birlikte şu eserlerden de istifade edilmiştir: Gölpınarlı, Abdülbâki (1992). *Hâfız Divanı*. İstanbul: MEB Yayınları.

Kaya, İbrahim (2020). *Şerh-i Divân-ı Hâfız, Südü'nin Hâfız Divânı Şerhi*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Söylemez, İsmail (2020). *Hâfız Divanı*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Yakut, Emrullah (2019). *Tercüme-i Divân-ı Hâfız, Manzum Hâfız Divânı Tercümesi*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Ayrıca, <https://ganjoor.net/hafez> [Erişim tarihi: 10.11.2023] adresinden yararlanılmıştır.

¹³ Çalışmamızda kıt'a nazım şekli için "Kıt.", gazel nazım şekli için de "G" kısaltması kullanılmıştır.



Âşığın gönlünün çalındığını gören kimselerin onu siyah gözlerden ve uzun kirpiklerden uzaklaştırmaya çalışması utanılabilir bir durum olarak telakki edilmektedir:

شرم از آن چشم سیه بادش و مژگان دراز هر که دل بردن او دید و در انکار من است

“Şerm ez-ân çeşm-i siyeh bâdeş u **mujgân-i dirâz**
Her ki dil-borden-i û dîd u der-inkâr-i men est” (G. 51/2)

O sevgilinin gönül çalışını görüp beni (aşkıma) inkâr eden kişi o siyah gözlerden ve uzun kirpiklerden utansın.

Hâfız, sevgilinin uzun ve öldürücü kirpikleriyle âşığın tehdit ettiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle Tanrı’dan sevgilinin bu düşüncesinin gerçekleşmemesini temenni etmektedir:

دوش می گفت به مژگان درازت بگشتم یا رب از خاطرش اندیشه بیداد بیر

“Düş mî-goft be-**mujgân-i dirâzet** bi-koşem
Yâ Rab ez-hâtireş endîşe-i bîdâd bi-ber” (G. 250/8)

Dün gece seni uzun kirpiklerimle öldürürüm diyordu. Ey Tanrım, aklından o acımasız düşüncüyü çıkar.

1.2.Kirpik-ok

Sevgilinin kirpikleri/bakışları yaralayıcı olması yönüyle oka benzetilmiştir. Sevgilinin kirpikleri kan dökücülük özelliğine sahip olup âşığın yaralayan bir savaş aleti olarak tasavvur edilmiştir. Aşağıdaki beyitte geçen *nâvek-i mujgân* tamlaması, güzelin bakışlarının âşıkların gönlünde derin etkiler oluşturduğunu ifade etmektedir (Erdem, 2014: 106). Ok imajına bağlı olarak kirpiklerin can yakıcı, sivri uçlu ve öldürücü niteliği şiirlerde belirgin bir şekilde vurgulanmaktadır:

جان درازی تو بادا که یقین می دانم در کمان ناوک مژگان تو بی چیزی نیست

“Cân-dirâzî-i tu bâdâ ki yakîn mî-dânem
Der-kemân nâvek-i **mujgân-i tu bî-çîzî nîst**” (G. 75/3)

Canın/ömrün uzun olsun, gerçekten biliyorum ki kaşlarının altında kirpik oklarının bulunması boşuna değildir.

Türk ismi, edebî metinlerde başlangıçta bir ırkı tanımlarken sonraki süreçlerde güzel/sevgili anlamında kullanılmıştır¹⁴ (Armutlu, 2020a: 86). Hâfız’a göre Türk çocukları (güzelleri) kan dökmekte çok mâhirdir. Bu güzeller, her an kirpikleriyle bir âşığın kanını dökmektedir. Kirpik, âşıkları öldüren ok olarak tasavvur edilmiştir:

یا رب این بچه ترکان چه دلیرند به خون که به تیر مژه هر لحظه شکاری گیرند

“Yâ Rab in beççe-i Turkân çi dilîr’end be-hûn
Ki be-tîr-i **mujje** her lahza şikârî gîrend” (G. 185/5)

Ya Rab, bu genç Türk güzelleri kan dökmekte ne cesurlar! Her an, kirpik oklarıyla bir av avlarlar.

Aşkın ülkesi olan gönül, kirpik oklarından dolayı kanla dolsa da sevgilinin yay şeklindeki kaşlarının saldırısına maruz kalmayı arzu etmekten geri kalmaz:

دل که از ناوک مژگان تو در خون می گشت باز مشتاق کمانخانه ابروی تو بود

“Dil ki ez-nâvek-i **mujgân-i tu der-hûn mî-geşt**
Bâz muştâk-i kemânhâne-i ebrû-yi tu bûd” (G. 210/2)

Oka benzeyen kirpiklerinden dolayı gönül, kan ile dolmasına rağmen yine de keman gibi kaşlarını arzuluyordu.

¹⁴ Klasik Türk ve Fars edebiyatında “Türk” kavramı ile ilgili olarak şu çalışmalara da bakılabilir:

Nazik, Sıtkı (2018). Klasik Şiirde Türk Güzeli. *Türk Dünyası*, (45), s. 137-158.

Taş, Bünyamin (2019). Hâfız Şârihlerine Göre Şirazlı Türk. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), s. 262-274.



Sevgilinin oka benzeyen kirpikleri katil olarak tasavvur edilmektedir. Bu katilden kimse kıyas istemez.

بگشای تیر مژگان و بریز خون حافظ که چنان کشنده ای را نکند کس انتقامی

“Bi-guşây tîr-i **mujgân** u bi-rîz hûn-i Hâfız
Ki çonân koşende’î-râ ne-koned kes intikâmî” (G. 468/9)

Oka benzeyen kirpiğini Hâfız’a at ve kanını dök. Nitekim böylesi bir katilden kimse intikam almaz.

1.3.Kirpik-kılıç

Şekil yönünden kılıç olarak tasavvur edilen kirpik, yaralayıcı ve öldürücü özelliğiyle nice âşığın canını yakmış, onların ölümüne sebep olmuştur. Göz ve çevresindeki güzellik unsurları tesir gücü yüksek vasıflara sahiptir. Sevgilinin dünyayı fetheden sivri ve keskin kılıcı, gönlü zinde olan âşıkların canına işlemiş, yok olmasına sebep olmuştur:

مژگان تو تا تیغ جهانگیر برآورد بس کشته دل زنده که بر یکدگر افتاد

“**Mujgân**-i tu tâ tîg-i cihân-gîr ber-âverd
Bes koşte-i dil-zinde ki ber-yek-diger oftâd” (G. 110/5)

Kirpiklerin dünyayı hükmü altına alan kılıcı çekince gönlü uyanık nice âşıklar birbiri üzerine yığıldı.

Sevgilinin saçları, savaşlarda kılıç darbelerinden korunmak için kalkan giyinen pehlivanları andırmaktadır. Aşağıdaki beyitte kirpik; kılıç, hançer gibi kesici alet kullananları etkisiz bırakması yönüyle ele alınmıştır:

منش با خرقة پشمین کجا اندر کمند آرم زره مویی که مژگانش ره خنجر گزاران زد

“Meneş bâ-hırka-i peşmîn kucâ ender kemend ârem
Zirih-mûyî ki **mujgâneş** reh-i hancer-guzârân zed” (G. 153/8)

Benim gibi üzerinde yün hırka olan bir (derviş) ona nasıl kement atar? Saçı zırh gibi olan o sevgili kirpikleriyle hançer çekenlerin yolunu kesti.

1.4.Kirpikler siyahtır.

Edebî metinlerde siyah renk genellikle olumsuz çağrışımlarla yer almıştır. Sevgiliye ait güzellik unsurlarından saç, göz, kaş, kirpik ve ben siyah renkte olması yönüyle dikkat çekmektedir (Demir, 2016: 33). Göz çevresinde bulunan yaralayıcı ve kan dökücü özelliğiyle ön plana çıkan kirpik, siyah renklidir. Kirpikler siyah renkli oluşu ve çokluk ifade etmesi nedeniyle tasavvufta kesret olarak değerlendirilmiştir. Şair, sevgiliden aldatıcı siyah kirpiklerin kan dökücülük işlevini yerine getirmemesini istemektedir:

مژة سیاهت ار کرد به خون ما اشارت ز فریب او بیندیش و غلط مکن نگارا

“**Muje**-i siyâhet er kerd be-hûn-ı mâ işâret
Zi-firîb-i û biyendîş u galat me-kon nigârâ” (G. 6/3)

Ey sevgili senin o siyah kirpiklerin eğer kanımıza işaret eylediyse onun aldatmasını fikreyle ve yanlış yapma.

Âşık, sevgilinin bakışlarına ve sitemlerine maruz kalmış, ondan gelen her türlü cevr ü cefaya teslim olmayı kabul etmiştir. Sevgilinin siyah renkli kirpikleri aynı zamanda âşıkların kara bahtının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Şair, sabah esen rüzgardan yaralı kalbinden doğan yakıcı şiirini sevgiliye iletmesini arzulamaktadır. Güzelin siyah renkli keskin kirpikleri âşığın can evini yaralamaktadır:

شعر خونبار من ای باد بدان یار رسان که ز مژگان سیه بر رگ جان زد نیشم

“Şi’r-i hûn-bâr-i men ey bâd bedân yâr resân



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

Ki zi-**mujgân**-i siyeh ber-reg-i cân zed nîşem” (G. 341/6)

Ey rüzgâr, kan yağdıran şիրimi sevgiliye ulaştır. Çünkü o, siyah kirpikleriyle can damarımı soktu/yaraladı.

Hâfız, sevgilinin siyah ve yaralayıcı kirpikleriyle din/iman duvarında binlerce gedikler/yarıklar meydana getirdiğini ifade etmektedir:

به مژگان سیه کردی هزاران رخنه در دینم بیا کز چشم بیماریت هزاران درد برچینم

“Be-**mujgân**-i siyeh kerdî hezârân rahne der¹⁵-dînem

Biyâ k’ez çeşm-i bîmâret hezârân derd ber-çînem” (G. 354/1)

Siyah kirpiğınle binlerce gedik açtın dinimde. Gel de hasta bakışlı gözlerinden binlerce dert devşireyim.

1.5.Kirpikler, şuttur.

Hâfız, gönül alıcı maşukların naz ve cefada bulduklarını ve hareketli kirpiklerinin âşığın kanını akıttığını ifade etmektedir. Ancak âşık bu durumdan memnundur çünkü kirpiklerin ucundaki sivri kısımlardan sonsuzluk bahşeden su akmaktadır:

بنام آن مژة شوخ عافیت کش را که موج می زندش آب نوش بر سر نیش

“Bi-nâzem ân **muje**-i şûh-i ‘âfiyet-koş-râ

Ki mevc mî-zenedeş âb-ı nûş ber-ser-i nîş” (G. 290/4)

O âfiyeti yok eden şuh kirpikle övüneyim. Çünkü tatlı su (hayat suyu) iğnesinin ucunda dalgalanmaktadır.

1.6.Kirpikler, savaşçılara düzen verme vasfına sahiptir.

Uzun boylu, tatlı sözlü sevgili, kirpikleriyle saf bozan ve baş kaldıranların kalbini kırma vasfına sahiptir. Burada adalet ve düzeninin sahibi sevgilinin, kirpikleriyle kural dışı davranan kişileri etkilediği ifade edilmektedir. Ayrıca bu beyte poetik açıdan bakıldığında Hâfız’ın tatlı sözlü şիրleriyle nice kişileri etkilediği şeklinde bir yoruma da ulaşılabilir:

شاه شمشادقدان خسرو شیرین دهنان که به مژگان شکند قلب همه صف شکنان

“Şâh-i şimşâd-kadân husrev-i şîrîn-dehenân

Ki be-**mujgân** şikened kalb-i heme saf-şikenân” (G. 387/1)

Şimşir boyluların sultanı, tatlı sözlülerin padişahı, saf yaranların kalbini kirpiğiyle kırar.

1.7.Kirpikler, katildir.

Sevgilinin acımasızlığının göstergesi olan kirpikler, işlev yönünden âşığın canını almak isteyen bir katil olarak tasvir edilmiştir. Naz ve istiğna sahibi olan sevgili, kirpikleriyle âşığın kalbini hedef almakta ve onun mahvına sebebiyet vermektedir:

می چکد شیر هنوز از لب همچون شکرش گر چه در شیوه گری هر مژة اش قتالیست

“Mî-çeked şîr henûz ez-leb-i hemçun şekerş

Gerçi der-şivegerî her **muje**’eş kattâlî’s” (G. 68/3)

Sevgilinin her ne kadar şeker gibi tatlı dudağından henüz süt damlıyorsa da işvede her kirpiği birer katildir.

Şair, sevgilinin bakış oklarıyla nice âşıkların kanını akıttığını ve bu hususta acele ettiğini dile getirmektedir:

می روی و مژگانت خون خلق می ریزد تیز می روی جانا ترسمت فرومانی

“Mî-revî vu **mujgân**et hûn-i halk mî-rîzed

¹⁵ Mehmet Kanar (2011)’ın çalışmasında *ber* (بر) şeklinde yazılmıştır.



Tîz mî-revî cânâ tersemet furû mânî” (G. 473/10)

Gidiyorsun ve kirpiklerin halkın kanını dökmektedir. Ey sevgili hızlı gidiyorsun geri kalacağından korkuyorum.

2. Âşığa Ait Özellikler

Hâfız-ı Şîrâzî Divanı’nda kirpik kavramı sadece sevgiliye ait hususlar yönüyle ele alınmamış, âşığa ait özellikler yönüyle de değerlendirilmiştir. Bu bağlamda âşığa ait şu özellikler ön plana çıkmaktadır:

2.1.Kirpik süpürge görevini ifa eder.

Hâfız, sevgilinin kapısının eşiğini süpürmek için âşığın, kirpikleriyle hizmete hazır olduğunu ifade etmiştir. Aşağıdaki beyitte kirpik, işlevselliği yönünden ele alınmıştır:

گر چنین جلوہ کند مغیجہ بادہ فروش خاک روب در میخانه کنم مژگان را

“Ger çunîn cilve koned mug-beçe-i bâde-furûş
Hâk-rûb-i der-i meyhâne konem **muĵân-râ**” (G. 9/3)

Şarap satan meyhaneci çırağı eğer yine bu şekilde cilve yaparsa kirpiklerimi meyhane kapısına süpürge ederim.

Âşık, aşk yolunda saygınlık kazanmak amacıyla kirpiklerinin ucuyla sevgilinin geçtiği yerleri süpürmek niyetinde olduğunu ifade etmektedir:

از برای شرف به نوك مژہ خاک راه تو رفتنم هوس است

“Ez-berây-i şeref be-nûk-ı **muje**
Hâk-i râh-ı tu ruftenem heves est” (G. 42/6)

Şeref kazanmak için geçtiğin yolun toprağını kirpik ucuyla süpürmek arzusundayım.

2.2.Kirpikler, “inciye delecek” kadar zor bir işleve sahiptir.

Hâfız, aşk şarabının süslü kadehinden içmek isteyenlerin çok gözyaşı dökmesi gerektiğini ifade etmektedir. İnci delmenin zor bir iş olduğunu bilen şair, aşk yolunda ilerlemenin hizmet etmekle ve çok merhale aşmakla doğru orantılı olduğunu dile getirmektedir:

گر طمع داری از آن جام مرصع می لعل ای بسا در که به نوك مژہات باید سفت

“Ger tama’ dârî ez-ân câm-i murassa’ mey-i la’l
Ey besâ dur ki be-nûk-ı **muje**’et bâyed suft” (G. 81/3)

Eğer la’l renkli, süslü kadehten şarap istiyorsan kirpiklerinin ucuyla çok inci delmen gerekir.

2.3. Gözlerden/Kirpiklerin ucundan gözyaşı ve kan akar.

Gözlerden akan gözyaşları kirpiklerden süzülerek su misali akmaktadır. Şair, bir ırmak kenarında oturup ferahlamak isteyenlerin âşığın gözlerinden akan yaşlara bakmasını tavsiye etmektedir. Aşağıdaki beyitte kirpik, gözün mecazı olarak kullanılmıştır:

از بن هر مژہ ام آب روان است بیا اگرت میل لب جوی و تماشا باشد

“Ez-bon-i her **muje**’em âb revân est biyâ
Egeret meyl-i leb-i cûy u temâşâ bâşed” (G. 157/4)

Gel, ırmak kenarını seyretmeye meylin varsa her kirpiğimin dibinden su akmaktadır.

Dik tutularak parmakla çalınan bir çeşit çalgı âleti olan çeng, şekil yönünden kânûna benzemektedir (Pala, 2022:100). Hâfız, çengin tellerini saça benzettiği aşağıdaki beyitte saf şarabın kırmızılığı ile gözlerden akan ve kirpiklerden süzülen kanlı gözyaşları arasında anlam ilişkisi kurmaktadır:

گیسوی چنگ ببریید به مرگ می ناب تا حریفان همه خون از مژہا بگشایند



“Gîsû-yi çeng bi-borrîd be-merg-i mey-i nâb
Tâ harîfân heme hûn ez-**mu**jehâ bugşâyend” (G. 202/5)

Saf şarabın ölümünden dolayı çengin saçlarını kesin. Bütün dostlar kirpiklerinden kanlı yaşlar akıtsınlar.

Saz çalan kimsenin yakıcı aşk nağmeleri, ilim ehli kişileri bile etkilemekte, onların gözlerinden/kirpiklerinden kanlı gözyaşı akmasına sebebiyet vermektedir:

مطرب از درد محبت عملی می پرداخت که حکیمان جهان را مژه خون پالا بود

“Mutrib ez-derd-i mahabbet ‘amelî mî-perdâht
Ki hakîmân-i cihân-râ **mu**je hûn-pâlâ bûd” (G. 203/6)

Çalgıcı, aşk derdinden bir şeyler çalıyordu. Cihan bilginlerinin kirpiklerinden kan damlıyordu.

SONUÇ

Klasik Arap, Fars ve Türk şiirinde aşk anlayışının merkezinde yer alan sevgili tipi, ulaşılmaz olması yanında âşıklara eza ve zulüm yapması ve kan dökücü vasıflarıyla öne çıkmıştır. Göz çevresindeki uzuvlarıyla bir savaşçı olarak da tasavvur edilen sevgilinin/güzelin, canları mahveden güzellik unsurlarından biri de kirpikleridir. Mezkur milletlerin edebî metinlerinde çoğu kez kesici ve yaralayıcı bir savaş aleti olarak vasıflandırılan kaş ve kirpiğin şiirlerde çeşitli imgelerle ele alındığı görülmektedir.

Fars edebiyatının XIV. yüzyıl zirve şairlerinden olan Hâfız, duygu ve düşüncelerini mecaz ve teşbihlerle kendine has bir üslupla ifade etmiştir. Bu bağlamda şair, güzellik unsurlarından biri olan kirpik mefhumunu imaj dünyasında çeşitli tasavvurlarla yorumlamaya çalışmıştır. Eserde kirpiğin renk, şekil ve işlevsel yönleriyle ele alındığı görülmektedir. Hâfız’ın bedene ait unsurlardan kirpiği merkeze alarak kurduğu şiirleri incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Kirpikler, uzun, siyah ve şuh olma özelliğine sahiptir.
- Yaralayıcı ve kesici özelliğiyle şekilsel olarak kirpikler; ok ve kılıca benzetilmiştir.
- Âşığın canına kasteden katildir.
- İnci delme özelliğine sahiptir.
- Kirpiklerin dibinden gözyaşı ve kan akar.
- Şairin çağrışım alanında kirpik, savaşçılara düzen verme niteliğine sahiptir.
- Süpürge işlevi görür.
- Bu çalışmadan hareketle Hâfız’ın şiirlerinde aşkın renklerinden siyah ve kırmızının hâkim olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kirpik siyah renkli oluşu, kan da kırmızı renkli oluşu yönüyle dikkat çekmektedir.
- Hâfız’ın şiir dünyasına bakıldığında sanatta seviyesini bulduğu, anlaşılır bir dil kullandığı ve bakış açısının aşk merkezli olduğu görülmektedir.

Kaynakça:

1. Akün, Ömer Faruk (2013). *Divan Edebiyatı*. İstanbul: İsam Yayınları.
2. Armutlu, Sadık (2017). Klasik Arap, Fars ve Türk Şiirinde Güzel/Sevgili Proto Tipleri. *Doğu Esintileri* (7), 1-68.
3. Armutlu, Sadık (2020a). Fars Şiirinde “Türk” Kelimesine Yüklenen Anlamlar. *Doğu Esintileri* (12), 51-90.
4. Armutlu, Sadık (2020b). *Gazel Felsefesi, Gazelde Beşerî Aşkın Kaynaklarını Aramak (Hadarîlik-Uzrîlik)*. İstanbul: Kesit Yayınları.
5. Ayvazoğlu, Beşir (2013). *Aşk Estetiği*. İstanbul: Kapı Yayınları.
6. Demir, Recep (2016). *Divan Şiirinde Renkler*. Ankara: Grafiker Yayınları.



7. Erdem, Gamze (2014). *Hâfız-ı Şirazi'nin Gazellerinde Teşbih Sanatı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fars Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Erzurum.
8. Gölpınarlı, Abdülbâki (1992). *Hâfız Divanı*. İstanbul: MEB Yayınları.
9. Kanar, Mehmet (2011). *Hâfız Divanı, Hâfız-ı Şirazi*. C. I-II, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
10. Kaya, İbrahim (2020). *Şerh-i Dîvân-ı Hâfız, Sûdî'nin Hâfız Dîvânı Şerhi*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
11. Kınaytürk, Meral (2021). Hâfız-ı Şîrâzî Divân'ında Boy Mefhumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 55-66.
12. Mutçalı, Serdar (1995). *Arapça-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Dağarcık Yayınları.
13. Nazik, Sıtkı (2018). Klasik Şiirde Türk Güzeli. *Türk Dünyası*, (45), s. 137-158.
14. Pala, İskender (2022). *Ansiklopedik Dîvân Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı Yayınları.
15. Söylemez, İsmail (2020). *Hâfız Divanı*. İstanbul: Kapı Yayınları.
16. Taş, Bünyamin (2019). Hâfız Şârihlerine Göre Şirazlı Türk. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), s. 262-274.
17. Uludağ, Süleyman (2005). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
18. Ünlü Yaren ve Özdemir, Mehmet (2023). Klasik Türk Şiirinde Peykân. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12 (35), s. 361-395.
19. Yakut, Emrullah (2019). *Tercüme-i Dîvân-ı Hâfız, Manzum Hâfız Dîvânı Tercümesi*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
20. Yazıcı, Tahsin (1997). "Hâfız-ı Şîrâzî", Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. İstanbul, s. 103-106.

İnternet Kaynakları

21. <https://ganjoor.net/hafez> [Erişim tarihi: 10.11.2023]
22. <https://vajehyab.com/> [Erişim tarihi: 08.11.2023]

UDC 821.512.161-141.09

<https://orcid.org/0000-0002-5476-8096>

MÜSTESNA BİR METHİYE: FÂTİMA SULTÂN'IN DENDÂNINA DÜRRÎ'NİN TARİHİ

Özbay Kara Özge

Arş. Gör. Dr. / Türk Dili ve Edebiyatı

Bartın Üniversitesi/Türkiye

e-mail: oozbay@bartin.edu.tr

orcid id: 0000-0002-5476-8096

Abstract. In classical Turkish literature, the reduction of a date with an abjad calculation to commemorate an important event has become a sign of art. These chronograms were written for occasions such as enthronements, weddings, circumcisions, conquests, preferences, death, important natural events and disasters, patronage activities, the addition or completion of a work, important political events of the time, reciting the Qur'an, new year greetings etc., and are found in the divan of many poets. The eighteenth-century poet Dürrî Ahmed was also quite skilful in the art of chronogram, and biographical sources of the period speak highly of his success in this field. The poet, who was Ahmet III's servant, not only wrote odes to the Sultan in his divan, but also wrote chronograms for him on many occasions. He praises his patron with beautiful adjectives in his histories written for

reasons such as the sultan's recovery from smallpox, his beard, his tughra, the birth, circumcision and weddings of princes and queens, the architectural works and naval vessels he built, gratitude for the posts he obtained, and a request for help due to his dismissal. One of the chronograms he wrote is a chronogram of teething that has not yet been seen in classical Turkish poetry. In this verse, which was sung when Fatima Sultan, daughter of Ahmet III, had her first tooth when she was six months old, the poet praised the sultan at length and dated this important event. In this paper, the mentioned poem will be analyzed and the issues that make it exceptional will be emphasized.

Keywords: Chronogram, eulogy, Dürrî Ahmed, III. Ahmed, teething.

Giriş

Tarih düşürme, Arap harflerinin ebced alfabesindeki sayı değerlerinin çeşitli usul ve yöntemlerle hesaplanması sonucunda mühim görülen bir hadisenin tarihine ulaşılması esasına dayanan sanattır. İlk XII. yüzyılda İran edebiyatında ortaya çıktığı, önemli bir hadisenin tarihini öğrenme ve kolaylıkla hatırd tutabilme maksadıyla kullanıldığı düşünülen bu metot, zaman içinde Türk ve Arap edebiyatlarına da sirayet etmiştir [8, s. 80]. Tarih düşürülürken bazı kriterler gözetilmekte ve bunların uygulanış biçimine göre muhtelif adlandırmalar yapılmaktadır. Yazılan manzumeler tarihin bizzat zikredilip edilmeyişine göre lafzen yahut manen; harflerin ebced karşılıklarının hesaplanışına göre tam, tamiyeli veya düttâ; harflerin kullanımlarına göre mucem, mühmel, müveşşah, muvassal, mükerrer, gayr-ı mükerrer, satranc gibi isimler almaktadır [Bkz. 10]. Tarih düşürme sanatı, klasik Türk edebiyatında da birçok mühim hadise, duygu ve temenniye dile getirmenin sanatlı yollarından biri olmuş; Emrî, Sürûrî, Hâşimî, Aynî, Râşid, Enderunlu Fâzıl gibi şairler divanlarındaki tarih manzumelerinin sayısı ve niteliği bakımından öne çıkmıştır.

Divan şairlerinin tarih manzumeleri incelendiğinde; cülus, sefer, fetih, sulh ve zaferler, doğum, sünnet, düğün, diş çıkarma, sakal bırakma, ölüm, banilik faaliyetleri ile yenileme, tamir ve tadilatlar, bir eserin tamamlanışı yahut zeyli, padişah fermanları ve şeyhülislam fetvaları, sefaret, tevcih, terfi ve taltifler, görevden azil, ilk ok, cirit veya tüfek atışı, bed-i besmele merasimleri, Kuran hatmi, hediyeleşme, mahlas edinme, hac kafilisinin dönüşü, mühim görülen kimselerin ziyaretleri, muhtelif tabiat olayları ve afetler (deprem, yangın, boğazın buz tutması, kıtlık, çekirge istilası, veba salgını vb.), isyan ve idamlar, padişah otağları, yeni yıl tebriki, yasaklar (içki, kahvehane, sema vb.), hediyeleşme, sakal bırakma gibi muhtelif vesilelerle kaleme alındıkları görülmektedir. XVIII. yüzyılda ise tarih düşürmedeki mahareti ile dikkat çeken şairlerden biri divanındaki 158 tarih manzumesi ile Dürrî Ahmed Efendi'dir. Dürrî, devrin hükümdarı III. Ahmet'in nedimliği mertebesine erişmiş, devlet erkânı ile de yakın ilişkiler kurmuştur. Yazdığı manzumelerde bu ilişkilerin izlerini sürmek mümkündür. Şairin bildiriye konu olan bu tarihini müstesna kılan ise diş çıkarma hadisesi için düşürülmüş başka bir tarih manzumesine henüz rastlanılmamış olmasıdır.

Dürrî Ahmed ve Eserleri

Eserlerinde Dürrî mahlasını kullanan şairin asıl adı Ahmed olup Van'da doğduğu bilinmektedir. Yek-çeşm lakabıyla maruf olan Dürrî, tek gözünü kaybediş sebebini Dîvân'ında anlatmaktadır. Buna göre, çocukluğunda bir gün evlerine kötü gözlü bir misafir gelmiş, gözünü kendisinden ayırmamış, nihayetinde gözünde bir yara çıkmış ve iyileşmeyerek gözünü kaybetmiştir [9, s. 3]. Küçük yaşta İstanbul'a giderek ilim tahsil etmiş, bazı vezirlerin hizmetinde bulunmuş, divan-ı hümayun kâtipliği, cizye muhasebeciliği, H. Receb 1125 (M. Temmuz-Ağustos 1713)'te Na'îmâ'nın yerine Anadolu muhasebeciliği, H. 25 Muharrem 1127 (M. 31 Ocak 1715)'de sipâh kâtipliği, süvari ve harac muhasebeciliği, defterdarlık görevinde iken H. Evâhir-i Şevval 1132 (M. 15 Ağustos 1720)'de elçi sıfatı ile İran'a görevlendirilmiş, H. 15 Safer 1134 (M. 24 Kasım 1721) tarihinde İstanbul'a döndükten sonra başmuhasebecilik yapmış ve H. 21 Rebiülevvel 1135 (M. 20 Aralık 1722)'te vefat etmiştir [1, s. 189-197; 2, s. 129-130; 4, s. 3413-3419; 5, s. 98; 6, s. 128-137; 7, s. 182-185].

Dürrî Ahmed'in Dîvân'ı ile elçi olarak gönderildiği İran'daki tecrübe ve bilgilerini raporladığı İran Sefâret-nâmesi adlı iki eseri vardır. Şairin İran'a elçi olarak gönderilmesi diplomatik bir görev olmasının yanı sıra edebî statüsünü ifade etmesi bakımından da önem teşkil etmektedir. Çünkü bu iki

ülke siyaseten olduğu gibi artık edebî sahada da rekabet etmektedir. Bu bakımdan III. Ahmet'in nedimi ve mahmisi olmasının yanında edebî hüneri ile Farsça hâkimiyeti hasebiyle Dürrî'nin elçi olarak gönderilmesi tesadüfî bir seçim değildir.

Dürrî Dîvânı'nın bilinen tek nüshası Süleymaniye Kütüphanesi Esad Efendi Bölümü 3409 numaradaki mecmuanın 3b-73a varakları arasında yer alan Dürrî Dîvânı'nda 22 kaside, 77 gazel, 4 murabba, 1 tahmis, 1 muhammes, 12 müseddes, 1 terki-i bend, 1 mütezzad, 6 şarkı, 31 rubai, 139 kıta, 20 nazm, müfred, matla, mısra ve mısra-ı azadeden müteşekkil 68 müfredat ile 8 mesneviden oluşmaktadır [9, s. 15]. Bu nazım şekillerinin 158'i tarih manzumesi olup tarihlerde kullanılan nazım şekilleri kaside, kıta ve müfredâtır. Dîvân'daki 22 kasidenin 8'i, 39 kıtanın 124'ü ile 68 müfredatın 31 tarihtir. Biyografik kaynaklar da Dürrî'nin tarih düşürmedeki hünerine temas eder. Sâlim, şairin göz yumup açınca dek eşsiz tarihler yazdığını şu sözlerle aktarmaktadır: “Husûsâ târîh-güyâlıkda muvaffakun min-‘indi’llâh olup katı cüz’î âzmâyîş-i tab’la ân-ı yesîrde bir göz yumup açınca bî-hem-tâ bir târîh-i bî-nâzîr ederlerdi” [7, s. 182].

Dürrî'nin düşürdüğü bir tarih manzumesinin III. Ahmet'in yaptırdığı bir köprünün kitabesine yazıldığı bilgisi de yine aynı eserde kayıtlı olup hem şairin hükümdar nezdindeki kıymetini hem de şiirinin kitabeye nakşedilecek kadar beğenildiğinin bir göstergesi olması bakımından önem arz etmektedir [7, s. 184].

Şairin Dîvân'ından yola çıkılarak devlet erkânı ile olan münasebetine bakıldığında, hükümdarlardan II. Ahmet ve II. Mustafa ile sadrazamlardan Rami Mehmet Paşa ve Amcazade Hüseyin Paşa için birkaç manzume kaleme almışsa da asıl şöhretinin III. Ahmet döneminde vuku bulduğu görülmektedir. Özellikle Sultan III. Ahmet ile yakınlığı dikkate şayandır. Kendisine tevcih edilen görevlerin yanı sıra sultanın nedimliği ile de taltif edilmiştir. Dönemin sadrazamları Çorlulu Ali Paşa, Baltacı Mehmet Paşa, Şehit Ali Paşa ve Damat İbrahim Paşa da Dürrî'ye hüsn-i nazar eden isimlerdendir. Muhammed Duman, III. Ahmet ve II. Mahmut dönemlerindeki edebî muhitlere dair hazırlanmış olduğu doktora tez çalışmasında arşiv belgelerinden faydalanmak suretiyle himaye ilişkilerine de yer vermiştir. Bu çalışmada, Dürrî'nin himaye gördüğü isimler ile bunlarla olan münasebetlerine dair şu veriler elde edilmiştir [3, s. 61]:

Grafik 1. Dürrî Ahmed'in hamilerinden gördüğü teveccühler

Dürrî, gazellerinde dahi III. Ahmet için methiyeler düzmüştür. Sultana yazdığı şiirler; cülus, çiçek hastalığından kurtulması, sakal, tuğrası, şehzade ve kerimelerin doğum, sünnet ve düğünleri, yaptırmış olduğu saray, cami, ayinehane, sünnehaneye, deniz vasıtaları, tevcih edilen mansıplara şükran yahut azli nedeniyle yardım talebi temaları etrafında şekillenmektedir. Sultanın ilk kerimesi Fatıma Sultan'ın dış çıkarmasına düşürdüğü tarih de şaire sultanı methetmek için vesile olmuştur.

Dürrî'nin Sultan III. Ahmet'in Kerimesi Fatıma Sultan'ın Dış Çıkarması Hadisesine Yazdığı Tarih Manzumesi

Dürrî'nin Dîvân'ındaki “Sultân Ahmed Hânun Duhter-i Pâkîze-ahteri Fâtıma Sultânun Dendânına Târîhdür” başlıklı bu manzume, Mefâ'ilün/Mefâ'ilün/Mefâ'ilün/Mefâ'ilün vezniyle kaleme alınmış 21 beyitten müteşekkil bir kıt'a-ı kebîredir. [9, s. 195-196] Dîvân'daki 158 tarihten biri olan bu manzumenin ilk dokuz beyti III. Ahmet'in övgüsüne ayrılmış, on ile on sekizinci beyitler arasında kerimesinin dünyaya gelişi ile Fatıma adını alan bu sultanın dış çıkarması hadisesine yer verilmiş, on dokuzuncu beyitten itibaren ise tekrar sultan övülüp saltanatının devamı için dua edilerek mezkûr hadisenin tarihi düşürülmüştür.

Sultanın övgüsüne yer verilen ilk dokuz beyitte III. Ahmet “ferhunde-tâli”, ser-mâye-i sad-iftihâr, hümâyûn-menkabet, kutb-ı merkez-i emn ü selâmet, ‘âlî-şân-ı vâlâ-menzilet, hâkân-ı a'zam, serv-i ser-firâz-ı büstân-ı ‘izz ü ikbâl” gibi sıfatlarla methedilmiştir. O; kutlu, uğurlu ve saadetli, âlemin iftihar kaynağı, doğruluk ve güven timsali, şanlı, yüce ve talihli, hakanların hakanı bir hükümdardır. Onun devrinde tüm adaletsizlikler, fitne ve fesat son bulmuş; dirlik ve düzen gelmiştir. Hüner sahipleri ve kâmil insanlar rağbet ve kıymet görmüş, itibar kazanmıştır. Nitekim şairin kendisi de sultanın tevcih, taltif ve inamlarına mazhar olmuştur. Sultanın hizmetine girip ona sadakat gösteren herkes gayesine ulaşmış hatta vezirlik makamına yükselmiştir. Güçlü ordusu ve komutanlığı ile tüm



düşmanlara korku salmıştır. Zulmü ve kötülüğü ortadan kaldırmıştır. Şeriat hükümlerini uygulamış, böylelikle Allah'ın lütfuna mazhar olmuştur.

Şeh-i Cem-sâye Sultân Ahmed-i ferhunde-tâli' kim
Vücûdî 'âleme ser-mâye-i sad-iftihâr oldı (Tar. 38/1) [9, s. 195].

(O Cem yaradılışlı padişah kutlu/talihli Sultan Ahmet Han'ın varlığı, dünyaya övünç kaynağı oldu.)

O hâkan-ı hümâyûn-menkabet kim devr-i 'adlinde
Fesâd u fitne hep güm-kerde-i râh-ı iştihâr oldı (Tar. 38/2) [9, s. 195].

(O mübarek menkıbelerin sahibi olan hakanın adil devrinde fitne ve fesadın şöhretinden eser kalmadı.)

O kutb-ı merkez-i emn ü selâmet kim anun zâtı
Nizâm-ı dehre bâ'is râhat-ı kevne medâr oldı (Tar. 38/3) [9, s. 195].

(O, doğruluk ve güven/emniyet makamının başıdır ki onun şahsı zamanın dirlik ve düzenine sebep, dünyanın refahına vesile oldu.)

O şem'-i pür-ziyâ-yı dûdmân-ı âl-i 'Osmân kim
Fürûg-ı bahtı revnak-bağ-ı mihr-i tâb-dâr oldı (Tar. 38/4) [9, s. 195].

(O, yüce Osmanlı hanedanının [öyle çok] ışık saçan [bir] mumudur ki onun bahtının ışıltısı [en büyük ışık kaynağı olan] parlak güneşe parlaklık/canlılık verdi.)

Kemâl ehli anun 'ahdinde buldı ragbet ü kadri
Hünerverler anun devrinde sâhib-i i'tibâr oldı (Tar. 38/5) [9, s. 195].

(Kâmil insanlar onun çağında rağbet ve kıymet gördü, hüner sahipleri onun devrinde itibar kazandı.)

O bir sultân-ı 'alî-şân-ı vâlâ-menziletür kim
Rikâbın bûs idenler hep vezîr-i kâm-kâr oldı (Tar. 38/6) [9, s. 195].

(O öyle yüce rütbeli/yüksek mertebeli şanlı bir sultandır ki onun huzuruna çıkıp [eteğini] öpenlerin hepsi bahtiyar vezirler oldu/vezirlik gayesine ulaştılar.)

Zihî hâkân-ı a'zam kim sadâ-yı kûs-ı iclâli
Çiğerden dehşet-endâz-ı 'adû-yı hâksâr oldı (Tar. 38/7) [9, s. 195].

([O] yüce hakana aferin ki [onun] ulu davulun sesi toz toprak içinde kalmış/perişan düşmana çiğerden korku saldı.)

İdüp def'-i şer ü şûr-ı mezâlim rûy-ı 'âlemden
Murâd üzre serîr-i saltanatda ber-karâr oldı (Tar. 38/8) [9, s. 195].

(Dünyadan zulmün şamatasını ve kötülüğü ortadan kaldırıp murat edildiği üzere saltanat tahtında oturdu.)

Hemîşe niyyeti icrâ-yı ahkâm-ı şerî'atdur
Anun'çün mazhar-ı lutf-ı cenâb-ı Kirdgâr oldı (Tar. 38/9) [9, s. 195].

(Niyeti daima şeriat hükümlerini uygulamak olduğu için Cenabı Allah'ın lütfuna mazhar oldu.)

Bu beyitten sonra artık sultanın kerimesinin anlatımına geçiş hazırlıkları yapılmaktadır. O yüce servinin fidanı yani Fatıma Sultan, sultanın şahsında büyüyüp serpilerek dünyaya gelmiştir ve altı aylık olduğunda ilk dişini çıkarmış, bu hadise sultana büyük mutluluk vermiştir. Fatıma Sultan'ın çıkarmış olduğu bu diş çoğu beyitte renk, ışıltı ve şekli dolayısıyla "dürr"e yani inciye benzetilmiştir. Şairin mahlasının da Dürrî oluşu, bu teşbihlerin çağrışım değerini güçlendirmektedir.

O serv-i ser-firâz-ı bûstân-ı 'izz ü ikbâlün
Nihâli zâtı pür-neşv ü nemâ-yı berg ü bâr oldı (Tar. 38/10) [9, s. 196].

(O kudret ve talih bostanının dik başlı/uzun boylu servisidir ki onun fidanı büyüyüp serpilerek yaprak ve meyve verdi.)

Yem-i sulb-i mekârim cûşışinden ol şehün ya'nî
Bir a'lâ dürr-i yek-tâ zîb-i âgûş-ı kenâr oldı (Tar. 38/11) [9, s. 196].

(O şahın cömertlik dölünün deryasının coşkusundan [yani dünyaya gelen kızından] çok güzel bir eşsiz inci [peyda olarak ağzının] köşesini süsledi/ucundan bir ziynet gibi belirdi.)

Ne dürr bir gevher-i 'âlem-bahâ-yı dürc-i 'iffet kim



Binâgûş-ı ‘arûs-ı hüsne zîb-i gûşvâr oldı (Tar. 38/12) [9, s. 196].

(O nasıl temizlik/saflık mücevher kutusunun paha biçilemez cevheri olan bir incidir ki güzellik gelininin kulak memesine küpe oldu.)

O dem kim eyledi mehd-i vücûda ‘izz ile teşrîf

Melekler yirine fırsat-güzîn-i intizâr oldı (Tar. 38/13) [9, s. 196].

(O an melekler hürmetle beşiğe teşrif ederek [onu görmek için] fırsat kolladılar.)

O şems-i âsmân-ı ‘ismetün hîn-i tulû’ında

Kimisi sîm ile zer kimisi gevher-nisâr oldı (Tar. 38/14) [9, s. 196]

(O masumiyet göğünün güneşi doğduğu anda kimi gümüş ve altın, kimisi cevherler saçtı.)

Bahârîstân-ı gaybü’l-gaybdan gûyâ o gül-gonca

Bu şâhneşâha verd-i ter gibi bir bergzâr oldı (Tar. 38/15) [9, s. 196].

(Güya o gonca gül, bu şahların şahına varlığından eser olmayan ilkbahardan taze gül gibi bir armağan oldu.)

Yed-i hakkâk-i kudretten çıkup bir gevher-i berrâk

Konup gencîne-i şâh-ı cihâna yâdgâr oldı (Tar. 38/16) [9, s. 196].

(Parlak/saf bir cevher, kabiliyetli hokkacının elinden çıkıp cihan sultanının hazinesine konulup yadigâr oldu.)

Fatıma Sultan’ın dişinin ne zaman çıktığı da manzumede zikredilmektedir. Buna göre, süt dişi altı aylıkken peyda olmuş ve dudaklarının arasından inci gibi belirerek ışık saçmıştır. Lalden yapılmış kırmızı bir kutuya benzeyen dudaklarının arasından görünen bu parlak ve güzel incinin karşısında diğer cevherler güzelliğini ve kıymetini yitirmiştir.

Olnca heft mâha sinni ol mihr-i cihân-tâbun

Dür-i dendânı revnak-bahş-ı dürr-i şâhvâr oldı (Tar. 38/17) [9, s. 196].

(O cihana ışık saçan/parlaklık veren güneş altı aylık olunca diş incisi büyük/shahlara layık bir inci gibi güzellik ve parlaklık saçtı.)

Nümâyân oldı çün ol dürr-i dendân dürc-i la’linden

İdüp elmâs kadrin pest gevher şermsâr oldı (Tar. 38/18) [9, s. 196].

(O inci diş kırmızı/lal taşından yapılmış mücevher kutusundan görününce elmas değerini yitirip mücevher utandı.)

Manzumesinin maksuduna yaklaşan Dürrî, sözü tekrar Sultan Ahmet’e getirerek sultanın içinde bulunduğu zamanı güzelleştirdiğini söylemekte, fetihleriyle dünyaya nam salmasını ve herkesin onun şanından söz etmesini dilemektedir.

Îlâhî ol şehenşâh-ı ser-efrâz ile gitdükçe

Ki zînet-bahş-ı ‘âlem zîb-i dest-i rûzgâr oldı (Tar. 38/19) [9, s. 196].

(Ey Allah’ım, o âlemi süsleyen mümtaz şahların şahı zamanla içinde bulunduğumuz dönemin elinin süsü/güzelliği oldu.)

O denlü feth-i buldân eylesün ki Dürriyâ ‘âlem

Disünler Hân Ahmed pâdşâh-ı nâmdâr oldı (Tar. 38/20) [9, s. 196].

(Ey Dürrî, [sultan] o denli diyarlar fethetsin ki tüm dünya Sultan Ahmet’in şanlı bir padişah olduğunu söylesin.)

Şair, son beyitte Fatıma Sultan’ın diş çıkarmasına tarih düşürerek şiirini tamamlar. Bu mısralarda tarihi düşürenin kendisi değil de melekler olduğunu söyleyerek hadisenin önemine ve güzelliğine dikkat çekmek istemektedir. Bu kez diş, goncanın üzerindeki bir çiğ tanesine benzetilmiştir:

Görince goncada şeb-nem melekler didiler târîh

Bu zîbâ hokkanun dendânı Dürrî âşkâr oldı [H. 1117] (Tar. 38/21) [9, s. 196].

(Goncanın üzerindeki çiğ tanesini görünce melekler şu tarihi söyledi: Ey Dürrî, bu süslü/güzel hokkanın [içinden] dişi göründü.)

H. 1117 (M. 1705)’e tekabül eden bu tarih manen, tüm harflerin kullanımı ile düşürülmüş bir târîh-i tâmdır. Fatıma Sultan’ın süt dişleri altı aylıkken peyda olmuş ve bu güzel hadise Dürrî tarafından tarih düşürülmeye layık görülmüştür.



Sonuç

Cülus, fetih, otağ, mansıp, ilk ok veya tüfek nişanı, doğum, düğün, banilik faaliyetleri, yeni yıl tebriki gibi gerekçelerle tarih düşürülen manzumelerde sultanın veya bir devlet erbabının methine yer verilmesi geleneğin bir parçasıdır. Dürrî Ahmed'in mezkûr tarihini müstesna kılan yönü, sultana takdim edilen bir methiyeyi kızının dış çıkarması üzerinden kayda geçirmesi ve şu ana dek yayımlanmış divan ve erişilebilen tez çalışmalarında yapılan taramalarda dış çıkarma vesilesiyle düşürülen bir tarihe rastlanmamıştır. Bu tarih manzumesi, Sultan III. Ahmet'in Fatıma Sultan adında bir kerimesi olduğu, onun dış çıkarma tarihinden yola çıkılarak kerimesinin doğum tarihi ve yaşı, sultanın kerimesine duyduğu muhabbet ve dış çıkarmanın da doğum sonrası gelenekleri içinde önemli bir yer taşıdığı bilgilerine ulaşmak mümkündür. Dolayısıyla bu şiir, sultana yazılan müstesna bir methiye olmasının yanı sıra dış çıkarma hadisesinin de doğum, sünnet, düğün gibi önemsenerik kayda geçirilmeye değer görüldüğünü göstermesi bakımından dikkate şayandır.

Kaynakça:

1. Çapan, Pervin [2005]. Mustafa Safâyî Efendi, Tezkire-i Safâyî (Nuhbetü'l-Âsâr min Fevâ'idi'l-Eş'âr) İnceleme-Metin-İndeks. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
2. Çiftçi, Ömer (Haz.) [2017]. Fatîn Davud - Fatîn Tezkiresi (Hâtimetü'l-Eşâr). <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55976,fatin-tezkiresi-pdf.pdf?0> [Erişim tarihi: 19.02.2024].
3. Duman, Muhammed [2022]. Divan Edebiyatında Edebî Muhitler: III. Ahmed ve I. Mahmud Dönemi (1703-1754). İstanbul Üniversitesi, SBE, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
4. Ekinci, Ramazan (Haz.) [2018]. Şeyhî Mehmed Efendi - Vekâyi'u'l-Fuzalâ. İstanbul: Türkiye Yazma Eser Kurumu Başkanlığı Yayınları: 93, C. IV, s. 3413-3419. http://ekitap.yek.gov.tr/urun/vekayi%E2%80%98u%E2%80%99l-fuzala--takim-4-cilt-_628.aspx?CatId=272 [Erişim tarihi: 19.02.2024].
5. Erdem, Sadık. [1994]. Râmiz ve Âdâb-ı Zurafâ'sı (İnceleme, Tenkidli Metin, İndeks, Sözlük). Ankara: AKM Yayınları.
6. Güzel, Bilal (Haz.) [2018]. Kemiksiz-zâde Safvet Mustafa - Nuhbetü'l-Âsâr fi-Ferâ'idi'l-Eş'âr. Ankara: TTK Yayınları.
7. İnce, Adnan (Haz.) [2018]. Mîrzâ-zâde Mehmed Sâlim Efendi - Tezkiretü's-Şu'arâ. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/57124,mirza-zade-mehmed-salim-tezkiretu39s-su39arapdf.pdf?0> [Erişim tarihi: 19.02.2024].
8. Karabey, Turgut [2011]. "Tarih Düşürme". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, İstanbul, C. 40. s. 80-82.
9. Vural, Ramazan [2020]. Dürrî Ahmed Efendi Dîvânı (İnceleme-Metin). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/73492,durri-ahmed-efendi-divanipdf.pdf?0> [E.T. 24.01.2024].
10. Yakıt, İsmail [2010]. Türk-İslâm Kültüründe Ebced Hesabı ve Tarih Düşürme. İstanbul: Ötüken Neşriyat.



UDC 347.77.01

<https://orcid.org/0000-0003-2158-006X>

<https://orcid.org/0000-0003-2325-548X>

FIKRI MÜLKIYET HUKUKU İLKELERİ

Tatar Olga

hukuk doktoru, doçent

Komrat Devlet Üniversitesi

e-mail: oleatatar@mail.ru

orcid id: 0000-0003-2158-006X

Sulac Sofia

doktor, doçent

Komrat Devlet Üniversitesi

e-mail: sulak_sofia@mail.ru

orcid id: 0000-0003-2325-548X

Summary. Intellectual property is the driving force of the modern state and the development of the economy in general. With the advent of new technologies and innovations, there are also new changes in the legal regulation of this field, which allows us to conclude that today this field is one of the most relevant and in demand. Intellectual property principles fulfill the fundamental and fundamental basis of this industry.

Key words: intellectual property, innovative technologies, intellectual property principles

Giriş. Fikri mülkiyet hukuku ilkeleri, fikri mülkiyet alanındaki hukuki ilişkileri düzenleyen tüm yasal çerçevenin temelidir. Literatür haklı olarak, hukuk ilkelerinin “hem öznelerin davranışlarını hem de aralarında gelişen sosyal ilişkileri düzenlemeye izin veren düzenleyici bir çerçevenin oluşturulduğu ana yasama eylemlerinde yer alan ilk yönergeler” olduğunu belirtir. [7, p. 18]. Fikri mülkiyet hukuku ilkeleri, temel ve özel ilkeler olarak ikiye ayrılmalıdır. Makaleyi yazarken aşağıdaki **yöntemler kullanıldı:** tarihsel, karşılaştırmalı yasal, mantıksal. Temel ilkeler, fikri mülkiyet alanındaki hukuk sistemini karakterize eder ve şu şekilde hareket eder:

Herkesin kanun önünde eşitliği ilkesi, yani Bölüm (2) Moldova Cumhuriyeti Anayasası'nın 16. Maddesi [3] şunu şart koşar: “Moldova Cumhuriyeti'nin tüm vatandaşları, ırk, milliyet, etnik köken, dil, din, cinsiyet, görüş, siyasi görüş, mülkiyet durumu veya sosyal köken ne olursa olsun yasalar ve yetkililer önünde eşittir”;

1. **Hakların adil kullanımı ilkesi** (Moldova Cumhuriyeti Anayasası 55. Maddesi, yani: “Herkes, başkalarının hak ve özgürlüklerini ihlal etmeden, anayasal hak ve özgürlüklerini iyi niyetle kullanır”);

2. **Kanunilik ilkesi** (Moldova Cumhuriyeti Anayasası 7. Maddesi, yani: “Moldova Cumhuriyeti Anayasası, onun en yüksek kanunudur. Anayasa hükümlerine aykırı olan hiçbir kanun veya diğer kanuni işlem kanun hükmünde değildir”);

3. **Hukukun geri döndürülemezliği ilkesi** (22. Maddesi, yani: “Hiç kimse, işlendiği anda suç teşkil etmeyen fiil veya ihmalden dolayı mahkûm edilemez. Suç anında uygulanabilecek cezadan daha ağır bir ceza da verilemez. taahhüt edildi”). Özel ilkelerle ilgili olarak, aşağıdakiler ayırt edilebilir:

Yaratıcı aktivite özgürlüğü ilkesi. Moldova Cumhuriyeti Anayasası'nın Madde 33 ve 32'si: “Her vatandaşa düşünce, fikir özgürlüğü ve ayrıca konuşma, görüntü veya diğer olası yollarla alenen



ifade özgürlüğü garanti edilir. İfade özgürlüğü, başka bir kişinin kendi görüşlerine sahip olma onuruna, haysiyetine veya hakkına halel getirmemelidir. Devlete ve halka meydan okumak ve itibarını zedelemek, saldırgan savaş çağrıları, ulusal, ırksal veya dini nefret, ayrımcılığa teşvik, bölgesel ayrılıkçılık, kamusal şiddet ve ayrıca anayasal rejimi ihlal eden diğer eylemler yasalarca yasaklanmıştır ve cezalandırılabilir. Sanatsal ve bilimsel yaratıcılığın özgürlüğü garanti edilir. Yaratıcılık sansürlenmez. Vatandaşların fikri mülkiyet hakkı, maddi ve manevi menfaatleri, çeşitli entelektüel yaratıcılık türleri ile bağlantılı olarak ortaya çıkan yasalarla korunmaktadır. Devlet, milli ve dünya kültür ve biliminin kazanımlarının korunmasına, geliştirilmesine ve yaygınlaştırılmasına katkıda bulunur.” Örneğin, 23.04.2010 [10] tarih ve 64 Sayılı İfade Özgürlüğü Kanununun md.:1 “Bu kanun, ifade özgürlüğü hakkının kullanılmasını ve ifade özgürlüğü hakkının sağlanması ile bir kişinin onurunu, haysiyetini, ticari itibarını, özel ve aile hayatını koruma arasındaki dengeyi sağlamayı amaçlamaktadır. ”

Yazarın ve toplumun makul bir çıkar dengesini birleştirme ve sürdürme ilkesi. Bu ilke, paragraf (2) md.nin 32'si: “İfade özgürlüğü, başka bir kişinin onuruna, haysiyetine veya kendi görüşlerine sahip olma hakkına halel getirmemelidir” madde 55/ Moldova Cumhuriyeti Anayasası: “Herkes, başkalarının hak ve özgürlüklerini ihlal etmeden, anayasal hak ve özgürlüklerini iyi niyetle kullanır.” 10 Aralık 1948 r [9].

1. Tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nde, madde 27. "Herkes, toplumun kültürel yaşamına özgürce katılma, sanattan yararlanma ve bilimsel ilerlemeye ve faydalarına katılma hakkına sahiptir", amacın yazarın çıkarları ile toplumun çıkarlarını eşitlemek olduğu, erişim sağlayarak toplum üyelerine fikri mülkiyet ürünlerine, diğer yandan yazar haklarının etkin bir şekilde korunmasını sağlamak.

2. **Kişisel mülkiyet dışı hakların devredilemezliği ilkesi.** Bu ilke, Roma-Germen hukuk sisteminin doğasında vardır. Bildiğimiz gibi, fikri mülkiyet hakları karmaşıktır.

3. **Fikri mülkiyet nesnelere ilişkin yazarları için ahlaki ve maddi teşvikler ilkesi.** Moldova Cumhuriyeti'nde çeşitli onursal unvanların kurulduğunu belirtmek isterim, örneğin: “Onurlu İşçi”, “Halk Sanatçısı”.

4. **Öncelikli hak ilkesi,** öznenin yasal ve ayrıcalıklı konumu anlamına gelir.

5. **Ulusal eşitlik ve hakların güvencesi ilkesi.** Bu ilke Sanatta yer almaktadır. 9 Eylül 1886 [8] tarihli Edebiyat ve Sanat Eserlerinin Korunmasına İlişkin Bern Sözleşmesinin 5 madde. Bu ilkenin özü, her iki sözleşmeye katılan ülkelerin vatandaşlarının diğer katılımcı ülkelerde de aynı yardımları alması gerçeğindedir.

6. **Patent ve ticari markaların bağımsızlığı ilkesi.** Sanatta yer almaktadır. 20 Mart 1883 [2] tarihli Sınai Mülkiyetin Korunmasına İlişkin Paris Sözleşmesinin 4 bis., yani: “Birlik ülkelerinin vatandaşları tarafından Birliğin farklı ülkelerinde başvuru patentler, Birliğe üye olan veya olmayan diğer ülkelerde aynı buluş için alınan patentlerden bağımsızdır” ve Md. Paris Sözleşmesi'nin 6'sı, yani: “Birlik ülkeleri, o ülkenin mevzuatı izin veriyorsa, idarenin inisiyatifleriyle veya ilgili kişinin talebi üzerine, kaydı reddetmeyi veya geçersiz kılmayı ve yasaklamayı taahhüt eder. Tescil ülkesi veya başvuru ülkesinin yetkili makamı tarafından belirlendiği üzere, o ülkede halihazırda iyi bilinen bir marka ile karıştırılmasına neden olabilecek başka bir markanın çoğaltılması, taklidi veya tercümesi olan bir markanın kullanımı. Bu Sözleşmenin bir lehtarının işaretidir ve aynı veya benzer ürünler için kullanılır.

Genel hukuk teorisi, bir hukuk kaynağı kavramını iki anlamda tanımlar: maddi anlamda ve biçimsel anlamda. Maddi anlamda hukukun kaynağı, bir kişinin "pozitif hukuka somut içerik veren, canlıların ihtiyaçlarını yoğunlaştıran faktörler" olan koşulların ve ekonomik, kültürel ihtiyaçlarının



bir birleşimidir [6, p. 109]. Başka bir deyişle, resmi anlamda, bir hukuk kaynağı, yasal güçlerinin derecesine göre belirli bir hiyerarşide olan bir normatif eylemler sistemini ifade eder.

Fikri mülkiyet haklarının kaynakları olarak aşağıdakiler seçilmelidir: a) uluslararası düzenlemeler, anlaşmalar, anlaşmalar ve sözleşmeler:

1. Yeni Bitki Çeşitlerinin Korunmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (1961);
2. Fikri mülkiyet haklarının ticaretle ilgili yönlerine ilişkin anlaşma (TRIPS hakkında DTÖ Anlaşması, 1994, Marakeş).
3. Dünya Telif Hakkı Sözleşmesi (Cenevre, 1952).
4. Sınai Mülkiyetin Korunmasına Yönelik Tedbirler ve Sınai Mülkiyetin Korunması Konseyinin Kurulması Hakkında Anlaşma (Moskova, 1993).
5. Telif hakkı koruması alanında işbirliğine ilişkin BDT anlaşması ve ilgili haklar (Moskova, 1993).
6. Avrasya Patent Sözleşmesi (Moskova, 1994).
7. Ticari markaların ve yanlış coğrafi işaretlerin kullanımını önlemeye ve bunlara karşı koymaya yönelik tedbirler konusunda işbirliği anlaşması (Minsk, 1999).
8. Fikri Mülkiyet Haklarının İhlalinin Önlenmesine İlişkin Anlaşma (Moskova, 1998).
9. Buluşların Hukuki Korunması Alanında Devletlerarası Sırların Dokunulmazlığının Sağlanması Hakkında Karşılıklı Anlaşma (Minsk, 1999).
10. WIPO Telif Hakkı Anlaşması (Cenevre, 1996).
11. Yorumlama ve Fonogramlara İlişkin WIPO Antlaşması (Cenevre, 1996).
12. Patent Kanunu Antlaşması (2000).
13. Markaların Uluslararası Tesciline İlişkin Madrid Anlaşması (1891).
14. Edebiyat ve Sanat Eserlerinin Korunmasına İlişkin Bern Sözleşmesi (1886).
15. Dünya Fikri Mülkiyet Teşkilatını Kuruluş Sözleşmesi (1967).
16. Sınai Mülkiyetin Korunması için Paris Sözleşmesi (1883).
17. Olimpik Sembolün Korunması için Nairobi Antlaşması (1981).
18. Mevduatın Uluslararası Tanınmasına İlişkin Budapeşte Antlaşması Patent prosedürü amaçları için mikroorganizmalar (1977).
19. Patent İşbirliği Antlaşması (1970).
20. Tasarımların Uluslararası Mevduatına İlişkin Lahey Anlaşması endüstriyel (1925).
21. Sanatçıların ve Yapımcıların Haklarının Korunmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme. Fonogramlar ve Yayın Kuruluşları (Roma, 1961).
22. Tasarımların Uluslararası Sınıflandırmasını Oluşturan Locarno Anlaşması. ve endüstriyel modeller (1968)
23. Uluslararası Tescile İlişkin Madrid Anlaşması Protokolü ticari markalar (1989).
24. Elementlerin Uluslararası Sınıflandırmasını Oluşturan Viyana Anlaşması. kıvrık işaretler (1973).
25. Markaların Tescili Amaçlı Mal ve Hizmetlerin Uluslararası Sınıflandırılmasına İlişkin Nice Anlaşması (1957).
26. Strasbourg Uluslararası Patent Sınıflandırma Antlaşması (1971).
27. Fonogram Yapımcılarının Çoğaltılmasından Korunmasına İlişkin Sözleşme fonogramlarının izinsiz kullanımı (Cenevre, 1971).
28. Menşe İsimlerinin Korunmasına İlişkin Lizbon Anlaşması ürünler ve bunların uluslararası tescili (1958).



29. Malların menşeinin yanlış veya yanılıcı olarak belirtilmesine ilişkin yaptırımlara ilişkin Madrid anlaşması (1891).

30. İletilen Program Taşıyan Sinyallerin Yayılması Hakkında Sözleşme uydu (Brüksel, 1974).

b) İ düzenlemeler, Moldova Cumhuriyeti'nde fikri mülkiyet haklarının kaynağı olarak hareket eden:

1. 29 Temmuz 1994'te kabul edilen ve 27 Ağustos 1994'te yürürlüğe giren Moldova Cumhuriyeti Anayasası

2. Moldova Cumhuriyeti Kanunları. Düzenlemenin ana amacı fikri mülkiyet haklarının nesnelere olan tüm yasalar organik yasalardır. Fikri mülkiyet haklarının nesnelere ilişkin yasal ilişkileri düzenleyen normları içeren tüm yasalar, fikri mülkiyetin korunmasına ilişkin özel yasalar ve fikri mülkiyetin dolaylı korunmasını sağlayan yasalara ayrılır. Bu özel fikri mülkiyet yasaları şunları içerir: b.1

1. Sayılı Entegre Devrelerin Topolojilerinin Korunması Hakkında Kanun. 655-XIV (10/29/1999 tarihinde kabul edildi, 06/01/2000 tarihinden itibaren geçerli).

2. Sayılı Endüstriyel Tasarımların Korunması Hakkında Kanun. 161-XVI (12.07.2007 tarihinde kabul edildi, 01.12.2007 tarihinden itibaren geçerli).

3. 38-XVI Sayılı Ticari Markaların Korunması Hakkında Kanun (6 Eylül 2008 tarihinden itibaren geçerli olmak üzere 29 Şubat 2008 tarihinde kabul edilmiştir).

4. Sayılı Bitki Çeşitlerinin Korunması Hakkında Kanun. 39-XVI (29.02.2008 tarihinde kabul edilmiştir, 06.09.2008 tarihinden itibaren yürürlüktedir).

5. 50-XVI Sayılı Buluşların Korunması Hakkında Kanun (07.03.2008 tarihinde kabul edildi, 04.10.2008 tarihinden itibaren geçerlidir).

6. Coğrafi İşaretlerin, Menş İsimlerinin ve Garantili Geleneksel Ürünlerin Korunmasına Dair Kanun No. 66-XVI (27 Mart 2008'de kabul edildi, 25 Ekim 2008'den itibaren geçerli).

7. Sayılı Telif Hakları ve İlgili Haklar Kanunu. 139 (07/02/2010 tarihinde kabul edildi, 01/01/2011 tarihinden itibaren geçerlidir).

8. Devlet Fikri Mülkiyet Kurumu Kanunu No. 114 (03.07.2014 tarihinde kabul edildi, 26.09.2014 tarihinde yürürlüğe girdi).

9. Korunan Coğrafi İşaretler, Korunan Menş İşaretleri ve Garantili Geleneksel Lezzetlere İlişkin Ulusal Sembollerin Onaylanması Hakkında Kanun No. 101 (12 Haziran 2014'te kabul edildi, 25 Temmuz 2014'te yürürlüğe girdi).

Dolaylı olarak fikri mülkiyet koruması sağlayan yasalar şunları içerir: b.2

1. Suçlar Kanunu (24 Ekim 2008 tarih ve 218-XVI sayılı Kanun), md. 96-103, 283, 400; 264/2.

2. Ceza Kanunu (18 Nisan 2002 tarih ve 985-XV Sayılı Kanun), md. 185/1, 185/2, 185/3, 264/1.

3. Hukuk Muhakemeleri Usulü Kanunu (30 Mayıs 2003 tarih ve 225-XV sayılı Kanun).

4. Ceza Muhakemesi Kanunu (14 Mart 2003 tarih ve 122-XV sayılı Kanun).

5. Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Kanunu (8 Kasım 2018 tarih ve 174 sayılı Kanun).

6. Gümrük Kanunu (20 Temmuz 2000 tarih ve 1149-XIV sayılı Kanun).

7. Medeni Kanun (6 Haziran 2002 tarih ve 1107-XV Sayılı Kanun).

9. 15 Temmuz 2004 tarihli Bilim ve Yenilik Yasası N 259-XV.

10. 18.04.2002 tarih ve 989-XV sayılı Değerleme Faaliyetleri Kanunu, md. 1, 5 para. (4) yanar.

j) ve k), 15 nokta (4).

11. 07/06/1994 tarihli ve 171-XIII sayılı Ticari Sırlar Kanunu.

12. 26.10.1994 tarih ve 243-XIII sayılı Basın Kanunu.

13. 27/06/1997 tarihli ve 1227-XIII sayılı Reklam Kanunu.

14. 27 Mayıs 1999 tarih ve 413-XIV sayılı Kültür Kanunu.



15. 20.04.2000 tarih ve 939-XIV sayılı Yayıncılık Faaliyetleri Hakkında Kanun.
16. 02.11.2000 Sayılı 1350-XIV sayılı Mimari Faaliyetler Kanunu.
17. 07/03/2014 tarihli ve 116 sayılı Sinematografi Kanunu.
18. 57-XVI Sayılı Üzüm ve Şarap Kanunu 10.03.2006.
19. 22.03.2007 tarih ve 71-XVI sayılı Sicil Kanunu.
20. 08.06.2000 Sayılı 1031-XIV Sayılı Dış Ekonomik Faaliyetlerin Devlet Düzenlemesi Hakkında Kanun.
21. 1459-XV Sayılı Eserlerin ve Fonogramların nüshalarının Dağıtılmasına Dair Kanun (14 Kasım 2002'de kabul edildi ve 30 Nisan 2003'te yürürlüğe girdi).
21. Moldova Cumhuriyeti Eğitim Kanunu (17.07.2014 tarih ve 152 sayılı Kanun).
22. 20.07.2017 tarihli 160 Sayılı Kütüphane Kanunu.
23. 03.12.1992 sayılı 1216-XII sayılı Devlet Vergileri Kanunu.
35. 11.07.2012 tarih ve 183 sayılı Rekabet Kanunu ve diğerleri.

c) Moldova Cumhuriyeti Hükümeti Kararları:

1. Moldova Cumhuriyeti Hükümeti Kararı no. 21 Kasım 2017 tarih ve 987 sayılı “Fikri mülkiyet alanında uzmanlaşmış tahkimin organizasyonu ve işleyişi ve tahkim süreci hakkında Yönetmeliğin onaylanması üzerine”.
2. Moldova Cumhuriyeti Hükümeti Kararı no. 13 Ağustos 1997 tarihli ve 774 sayılı “Fikri mülkiyet nesnelere korunması alanında yasal öneme sahip hizmetler yelpazesi hakkında”.
3. Moldova Cumhuriyeti Hükümeti'nin 12.09.2000 tarih ve 933 sayılı Kararı “Dünya Fikri Mülkiyet Örgütü (WIPO) “Üstün Mucit” ve WIPO “Yenilikçi Girişim” Altın Madalyasının verilmesi hakkında.
4. Moldova Cumhuriyeti Hükümeti'nin 12.07.2001 tarih ve 641 sayılı “Asgari gayrimaddi hak bedelleri hakkında” Kararnamesi.
5. Moldova Cumhuriyeti Hükümeti'nin 16.08.2001 tarihli ve 852 sayılı “Devlet ticari markalarının kullanımı hakkında” Kararnamesi.
6. 15 Ağustos 2016 tarih ve 975 sayılı “Alkollü ürünlerin devlet ticari markalarının yönetimi hakkında” Hükümet Kararı.
7. Moldova Cumhuriyeti Hükümeti'nin 20.06.2003 tarih ve 744 sayılı Kararnamesi “Eserlerin ve fonogramların kopyaları üzerindeki kontrol işaretlerinin üretimi, verilmesi ve uygulanmasına ilişkin usule ilişkin Yönetmeliğin onaylanması üzerine”.
8. Moldova Cumhuriyeti Hükümeti'nin 30.06.2003 tarih ve 783 sayılı “Fikri mülkiyet nesnelere değerlendirilmesi hakkında” Kararnamesi.
9. Moldova Cumhuriyeti Hükümeti'nin 02.04.2009 tarih ve 257 sayılı “Devlet Fikri Mülkiyet Ajansı Temyiz Komisyonu Yönetmeliğinin Onaylanması Hakkında” Kararı.
10. Moldova Cumhuriyeti Hükümeti'nin 19.07.2010 tarih ve 644 sayılı Kararnamesi “Menş ve coğrafi işaretli ürünler ve garantili geleneksel lezzetler için yetki ve sorumluluklara sahip yetkili makamların ve bu ürünlerin uygunluğunun resmi kontrolü”.
11. Moldova Cumhuriyeti Hükümeti'nin 18 Temmuz 2011 tarihli ve 541 sayılı “Fikri Mülkiyet Alanında Yetkili Temsilcilerin Faaliyetlerine İlişkin Yönetmeliğin Onaylanması Hakkında” Kararı.
12. Moldova Cumhuriyeti Hükümeti'nin 12.08.2011 tarih ve 612 sayılı “Sınai Mülkiyet Nesnelere İlişkin Devir, Lisans, Rehin ve Franchising Sözleşmelerinin Tesciline İlişkin Yönetmeliğin Onaylanması Hakkında” Kararı.
13. Moldova Cumhuriyeti Hükümeti'nin 05.07.2011 tarih ve 485 sayılı Kararnamesi “Korunan coğrafi işaretler vb. ile ilgili ulusal sembollerin oluşturulması için bir yarışma düzenlenmesi ve düzenlenmesi hakkında [4, p. 113].



d) AGEPI Genel Müdürünün Emirleri, Devlet Fikri Mülkiyet Ajansı Yasasına göre 26.09.2014 tarihinden itibaren [5].

e) Örf, dolaylı da olsa fikri mülkiyet hukukunun ayrılmaz bir parçası olduğu gerçeğinden hareketle fikri mülkiyet hukukuna da kaynak teşkil etmektedir. medeni hukuk ve gelenek, medeni hukuk ilişkileri alanında uygulanan davranış normudur. (2) Maddeye dayalıdır. Moldova Cumhuriyeti Medeni Kanunu'nun 5'i: "Gümrükler, ancak yasaya, hukuk ve düzenin temellerine ve ahlaka ve bir anlaşmaya aykırı değilse uygulanır" [1].

f) Adli uygulama. Hukukun daha fazla uygulanması ve doğru yorumlanması için yararlı ve gerekli olduğundan, fikri mülkiyet hukukunun kaynakları meselesinin tartışılmasında adli uygulama özellikle önemlidir.

Sonuçlar: Yargı pratiğinin özelliği, Moldova Cumhuriyeti mevzuatının çeşitli fikri mülkiyet alanlarıyla ilgili hükümlerinin niteliksel ve zamanında uygulanmasına ilişkin Yüksek Mahkeme Plenum kararları aracılığıyla, yasal bir güvence sağlama olasılığında yatmaktadır. ve hukukun üstünlüğüne ve güzel ahlaka aykırı olmaksızın toplumun tebaası için adil yargılanma. Yüksek Mahkeme Plenum'unun, hukukun üstünlüğünü sağlamak için, hukukun doğru uygulanmasına ilişkin sorunları tespit etmesi üzerine, şu veya bu hukuk devletinin nasıl uygulanacağı konusunda hukuki bir vizyon kazandırdığı göz ardı edilmemelidir, yani daha sonra Yüksek Mahkeme'nin özel bir resmi web sitesinde yayımlanan bir tavsiye görüşü sağlanır.

Bibliyografiya:

1. 06.06.2002 tarih ve 1107-XV sayılı Moldova Cumhuriyeti Medeni Kanunu. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2002, nr. 82-86. Yayımlandığı yer: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 66-75 (6989-6998), din 03/01/2019.
2. 20 Mart 1883 tarihli Sınai Mülkiyetin Korunmasına İlişkin Paris Sözleşmesi [alıntı 10/11/2022]. Kullanılabilir: <https://docs.cntd.ru/document/1900359>.
3. 29.07.1994 tarihli Moldova Cumhuriyeti Anayasası. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 1994, nr. 1.
4. Chiroșca D., Chiroșca I. Dreptul proprietății fikri Partea I Dreptul de autor ve drepturile conexe. Kişinev: FE-P. Tipografi Centrala. 2020. 432 s.
5. Moldova Cumhuriyeti "Fikri Mülkiyet Devlet Ajansı Hakkında" Kanunu 26.09.2014 tarihli Kime: Monitorul Resmial Republicii Moldova, No. 282-289 makale no. 600.
6. Popa N. Teoria generala a dreptului, Bükreş: ACTAMI, 1994. 231 s.
7. Tatar, O. Fikri Mülkiyet Hukuku: Yazarın ders anlatımı. Komrat: S.n., 2022. Tipogr. "A&V Poligraf"-289 p.
8. Бернская конвенция об охране литературных и художественных произведений от 9 сентября 1886 г. [citat 10.11.2022]. Disponibil:
9. https://wipo.lexres.wipo.int/edocs/lexdocs/treaties/ru/berne/trt_berne_001ru.pdf.
10. Всеобщая декларация прав человека от 10 декабря 1948 г. [citat 10.11.2022]. Disponibil: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml.
11. Закон РМ "О свободе выражения мнения" № 64 от 23.04.2010 г. [citat 10.11.2022]. Disponibil: https://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=31474.



UDC 821.512.165.09

<https://orcid.org/0000-0001-5656-8832>

SEVDA DUYGUSU GAGAUZ ARTİSTİK LİTERATURASINDA

Mutaf Galina

doktor, üüretmen

Gagauz filologiyası hem istoriya kafedra başı

KDU, Komrat, Moldova Respublikası

e-mail: galinamutaf@mail.ru

orcid nr: 0000-0001-5656-8832

Abstract. In this article, the author, analyzing the works of Gagauz writers, reveals the theme of love. The text provides examples from the works of poets and writers in which this theme is most clearly expressed. It also lists certain artistic means by which Gagauz writers convey to the readers the feelings of the characters, their pain and suffering or the joy of love.

Keywords: Gagauz writers, theme of love, prose, poetry, artistic means, metaphor, epithet, comparison.

Gagauz literaturasında gözäl, uygun laflarlan yazılı yaratmalar. Onnarı okuyarkan, sansın görersin türlü alaca resimneri gagauz insannarın işleri için hem yaşaması için. Gagauzların literaturası yıl-yıldan hep taa ileri gider, yazıcıların arasında genç talantlı peetçilär peydalanêr.

Gagauz artistik literatura yaratmaların arasında ayırı bir er tutêrlar sevda temasında yaratmalar, çünkü sevda duyguları da en önemni bizim yaşamamızda. Savaşacez bakmaa, nicä anılmış gagauz yazıcıları kendi yaratmalarında açıklayabildilər bu temayı. Çalışacez annamaa, nesoy kuvettir bu sevda duygusu, neçin ki sevgi ölä bir iş, ani herbiri onu başka türlü, kendicesinä annêêr hem geçirer, herbirinä onu annadamazsın; çok sıra bu haşlak dalğaları sade kiyada var nicä yazasın.

Büük havezlän bizim gagauzlar okuyêr sevgilik temasında kıyatları da çıkış yapêr kendi düşünmeklerinä hem yaşamasına. Sevda literaturası hatırınnan insan üürener biri-birinä ilik yapmaa, köstek koymamaa biri-birinä. Bu tema bir kerä dä çıkmayacak insannarın arasından, neçinki bu büülü duygu var nicä duusun sade insanın arasında da, kuvetleşip birinin canında, ya büük kısmet getirsin, yada yaksın birkimseyin canını. Yaşamak ölä kurulu, ani iki can, sevda kuvedinnän biri-birinä baalı, bir aylä kurêrlar da ömürü ilerledêrlär. Onu kaybedärsäk, yok neyâ yaşayalım.

Sevda kaplêêr bir büük er bizim artistik literaturamızda. Büün dä sevda temasını ilerleder hem geliştirer genç yazıcılar, zerä o diil sade meraklı tema, ama can erini kaplayan büük bir duygu, angısı sarêr bizi bir diil belli hem sevinmeli görüntüyä da karıştıreêr insanı, diiştirip onu kendisini, ya bütün yaşmasını, ya kâr ecelini dä. Sevda için çok yazılı, ama literatürada onun eri artık çoktan vardı. Yok ölä yazıcı, angısını kaplamadı bu duygu, angısını dürtmedi bu duygunun tarafları, ya sevinmelik, ya kahır, ya nesoyssa diil belli bir beklemäk ii uura. O insan, angısı sevdi kimisä, yada onun var sevdası neyäsä, – kısmetli insan, neçin ki o duydu hem geçirdi meraklı yaşamayı. Herbir insan läüzım olsun sevdalı hem becersin korumaa sevdasını, zerä onsuz bizim yaşamamız kara kömür, angısını var nicä bulmaa küllüktä. Sade yaratmalarınnan literatürada üüreder insanı, diiştirir kendi bakışlarını, diilkänä dooru, çöksünnär aşaa, neçin ki sade ozaman biz etişecez üüsää, açan biri-birimizi annayacez hem sayacez.

Yaşarkana bu dünnedä, biz göreriz ömürün hertürlü taraflarını. Yaşamayı duymaa deyni, läüzım geçirmekleri dä aklımıza getirelim. Bir kerä dä yaşamamız geçmeyecek meraklı, şen, ii, yoksa yanımızda bir çetin dayak bütün ömürümüzä – sevdamız. O insan kaldırêr ayaa, verer kuvet yaşamaa, kısmetli olêrız, açan o bizi sever. Sevdalı isteer olmaa hepsi insannar, da çalışêrlar taa çok ilik yapmaa, ki onnarı tanısınnar, esaba alsınnar. Nesoy kısmetliiz biz, açan bizim sevgili insanımız taniêr bizi hem sayêr. Sevda dürtter bizim üreemizi, kaldırêr ayaa duygularımızı.

Sevda – en meraklı konu yaşamamızda. Onsuz yaşamak faydasız, onsuz yok kısmet hem yalpaklık. Bezbelli, bunun için bizim peetçilär yazêrlar peetleri sevda için. Bütün ömüründä peetçilär yazêrlar türlü duygularlan. Onnara deyni sevdaları – çetin dayak, angılarına dayanêrlar yıl-yıldan, umutlanıp ii yaşamaya. Sevdalı olmaa pek meraklı, neçin ki sevda diıştirer insanı. Sert insan olêr yalpak, çetin – yımışak. Sevdasız yaşamak bet, boş. Ne merak, açan insan beener bütün ürektän da yazêr sevdasına peet.

Derin, bütün ürektän sevda duyulêr bizim yazıcıların yaratmalarında. Peetçilär çalışêr yazmaa da göstermää sevdalı insannarı, ani onnar en ii, da bulunêrlar onnarın cannarında. Käämil sıralı laflarlan peetçilär çalışêrlar yazmaa ölä, ani annasınnar sevdalı insannar kendi ii yada bet yaptıklarını, çalışıp düşündürmää iilää. Kalmêêr bir tarafa okuyucular da. Okuyucuları düşündürer bu tema, onnar istâmeerlär, ani yaşamaklarında olsun bu yanmak, nesoy peetçinin üreendä olmuş, yada isteerlär onnardan da olsun bölä derin sevda, angısı onnarı düşündürecek hem doorudacek iilää. Kimsä alêr yazıcıların peetlerindän örnek kendinä.

Var nicä sölemää, ani peetçi yazarkana peedi tamannêêr üç dava: 1) geçirer duygularını kiyada; 2) tanıştirêr okuyucuyu türlü durumnarlan hem yapêr çıkış osoy yada busoy yaptaa, angısından okuyucu var nasıl alsın örnek; 3) sevgili insannarı düşündürer kaaviletsinnär kendi sevdasını, yakmasınnar biri-birini. Yazmaa peet sevda için var nicä çok. Bu derin haşlak duygu yok nasıl geçsin, çıksın insanın arasından, zerä o kaplêêr üreemizi, brakmayıp raada düşünmeklerimizi. Bu betereä peetçilerimiz, duyup, ani onnara sarmaştı, dürttü bu duygu, yazêrlar peet, ki ilinnenmää deyni, yada çalışêrlar sevdalarına göstermää kiyatta, nicä onnar zeetlenerlär, açan onnardan atılêrlar.

Alacez Konstantin Vasilioglunun şiirini “**Sevda için çok yazılı**” [2, 14]. Peettä avtor çalışêr annatmaa, ani sevda – o tanınmış duygu, angısı için “*çok yazılı türkü hem şiir*”. Kendi sevdasına o çalışêr çalmaa taa bir türkü, metedip onu. Söleer, ani sevdalı insanın “*örüyüüşü gözâl*”, “*boyu kıvrak*”, “*türküsi dä ölä*”, “*meraklı, ki sesleer onu bütün sokak*”. Sevdası – bir genç kız, “*açan geçer sokaktan, lüzgâr durêr*”, ona mayıl olêr çocuklar da, bakıp bu kıza onnarın “*enseleri buruk kalêr*”. “*Gözleri sä kara hem derin da onnarın dibi görünmâz*”, “*kaşları da sarfoş eder*”, “*pembä tatlı dudakları da sarfoş eder*”. Peetçi çalışêr göstermää, ani onun duygusu okadar gözâl hem haşlak, ani kayıl bu kıızı kucak taşımaa. Sevdasını “*gördüynän, peetçi kanaatlanêr*” hem “*öptüynän, sarfoş olêr*”. Şiiri okumaktan sora annêêrız, ani peetçinin sevdası pek derin hem haşlak, da o bütün ürektän meteder sevdasını, kullanıp türlü artistic özelliklerini. Sevdası ona deyni bir büyük yardımcı yaşamakta. Bu şiirin ideyası – göstermää sevdanın derinniini, güzelliini.

Peetçi kullanêr busoy dil hem literatūra kolaylıklarını: **metafora** – *sokak sesleer, enseleri buruk kalêr, lüzgâr durêr, kaşlar sarfoş eder, dudaklar saalık verer*; **yaraştırmak** – *kara gözlerin güven gibi*; **epitet** – *gaytan kaşlar, tatlı dudakların*.

Taa bir gagauz peetçinin Todur Zanetin peedi “**Tersim döner laflarından**” [1, 144] alacez. Herbir insanın sevdası olêr ya kısmetli yada güçlü, da herbiri türlü-türlü onu geçirer. Bezbelli, Todur Zanet pek aar düşünmeklerindän zor geçirdi sevdasını. Bu peedindä biz duyêrız, ani onun sevdası yanık, ama bakmadaan buna, Todur söleer, ani o sevdasına diil duşman, da isteer sevdası inansın onu. O hesap alêr, ani bu duygudan kazanmamış ne raatlık, ne kanaatlık, ne dost, yapmamış ikram duygularına. En bitki sıralarda o danışêr sevdasına, koyup bir soruş, angısı dolaştırêr herbir insanı: *Sölä, sevdam,*

Annat, be can:

İlaç olur mu zihirdän?..

Bu peettä avtor kaldırêr bir büyük problem – yakmasın birkerä dä insanı sevda, zerä o büyük zehir bütün yaşamaya. Peettä dil hem literatūra kolaylıkları: **metafora** – *tersim döner*; **danışmak** – *sevdam, can.*

Todur Marinoglu da “**Düşlerimä hergün gelersin**” [1, 132] peedindä pek gözâl sevda duygusunu açıklêêr. Sevda duyguları kaplêêr canımızı da, açan sevdalı insan brakêr bizi, biz tez duyêrız yalnızlı. Bu darsık yalnızlı avtor gösterer kendi peedindä. Peetçi, bezbelli, çoktan ayırılmış sevdasınnan, da kendi peedindä gösterer yalnızlı taa ilk sıralardan:

Seni gecä-gündüz aarêêrim,



*Gecä-gündüz aklım yolda.
Gökü param-parça yapêrim –
Bana uzaksın yakında.*

Günnär dä ona uzun, “yıldızlar da göktä yanmêêrlar”, “içersi dä dolu kahırlan”, yazıcının da ürää dolu kahırlan. Peetçi darsıyêr sevdası için, umutlanêr, ani gelecek düşlerine “feneñlän elindä”, ama “umut verärkän”, sevdası kaybeler, da genä konêr gecä. Peettä yazıcı gösterer, ani sevdasız yaşamak kahırlı, güç, da okuyuculara deyni o sansın çalıñêr yapmaa bir çıkış – korusunnar sevdasını. Peettä dil hem literatūra kolaylıkları: **metafora** – *gökü param-parça yapêrim, içer dolu kahırlan, gecä konêr, dalgalar susêrlar, yaşêrsın üreemdä; danışmak* – *sevdam*.

Şimdi alacez Nikolay Baboglundun peedini “**Sevda**” [1, 273]. Sevda kimär kerä ansızdan peydalanêr aramızda. Biz hiç duymêêrız da. Bu sevdanın peydalanmasını açıklêêr bu peedindä Peetçi açıklêêr, ani sevda peydalanmış “*bir masal gibi*”, “*eşermiş bir fidan gibi*”, “*kışın ortasında*”. Hepsı sanmışlar artık, ani “*gelmiş yaz*”. Ama güç te o, ani hepsicii olmuş hem dönmüş başka tarafa da sevda olmamış. Bunu peetçi gösterer bitki sıracıklardan:

*Sevilmedik, öpülmedik
Sevda da olmaz.*

Bezbelli, ani bir parça vakıt peetçinin üreendä yaşardı sevda, angısı sora braktı onu da bu beterä o kaldı sevilmedik. Peettä dil hem literatūra kolaylıkları: **yaşaştırmak** – *masal gibi peydalandı, fidan gibi o eşerdi, çiçeklendi; metafora* – *meyva sevilmedik, öpülmedik, sevda bakılmadık, sulanmadık*.

Dmitriy Kara Çoban da peetlerindä sevda temasını açıklardı. Sevda o bir duygu, angısı bir zaman da brakmêêr insanı, da onu yok nicä kötümää. Peetindä “**Sanda**” [34, 31] avtor bu problemayı kaldırêr. Peetçi şaşêr kendi sevdasına – Sandaya da çalıñêr bizä göstermää, ani nesoy da Sanda olsa, peetçi beener onu da herkerä meteder: “*Ne yalpak bu Sanda!*” Peetçi gösterer kendi derin duygusunu sevdasına, bezbelli, o bütün üreektän onu sever, meteder.

Petri Çebotar da sevda teması açıkladı “**Bakış**” [6, 78] peedindä. Yaşamakta olêr ölä, ani sevdamız yakêr bizi. Bu kahr büyük. O doldurêr bizim üreemizi hem düşündürer, brakıp yaslı. Olêr ölä, ani bir bakıştan da var nicä annamaa, lafsız sevdanın istediini ayırılmaa. Bu yanıklı Petri Çebotar peetindä gösterer bizä. Sade bir bakış brakmış onu “*kısmetsiz*” da herbir yıl zamanında kışın yada yazın o hep unudamêêr bu bakışı. Onnar sevdasının suulmuşlar biri-birindän, ama peetçi hep çaarêr sevdasını, gelsin geeri. O annêêr, ani neyi herkerä “*sayardı şaka*”, “*çıktı aslı*”, ama gençlik tä gider. Bunu annamış pek geç. Vakıt ta gider, ama o bakış unutulmaz. Peetçi kaldırêr bu problemayı, ani nesoy da olsa yaşamakta, suuduynan da biri-birinä, diil lääzım yakmaa sevdayı, bakıp biri-birinä aykırı, zerä bu bakış yapmêêr taa ii insanı, o kalêr, nicä bir aar taş insanın üreendä, brakmayıp onu raada bütün yaşamak. Peettä kaarşı geleriz busoy dil hem literatūra kolaylıklarınan: **epitet** – *suuk yalın; metafora* – *baş urmaa; yaşaştırmak* – *yıldız gibi uzak*.

Gagauz prozasında da gagauz yazıcıları yäriyâ sevgiyi açıklardı yaratmalarında.

Alacez Mariya Kuyumcunun annatması “**Bir yudum kıvılcını kraa**” [4, 78]. Yaşamamızda olêr türlü olaylar. Biz severiz sevgili insanı. Ama nesoy acı hem güç kimär kerä getirer bizä sevda, angısı bitki-bitkiyâ olêr diil haliz. Bölä sevdadan yanêr çok insan. Mariya Kuyumcunun yaratmalarında görüner, ani o duymuş yaşamayı, bütündän dadıp hem duyup acıyı. O kaldırêr bir önemni problemayı. Annatma çekeder Ayranın hem Sandanın tanışmasından biri-birinnän. Sandaya lääzımış folklor toplamaa. Tanıştıynan, onnar beenerlär biri-birini, ama Sandayı dürter onun uşacı, çocuun da anası azetmeer bu sevdadan. Sanda yanık insan.

Avtor verer Sandanın süretini, gösterip onun küsülüünü, gök gibi maavi gözlerini, angılarında yanmaazmış şafk. Bezbelli, yandıynan, insan duyêr kendini kısmetsiz, kaybeder umudunu hem kaybeder inanmasını sevdaya. Ama Ayran, bakmadan bişeyä, arkalêêr onu, kuvetlendirer, isteyip evlenmää ona, makar olsa uşaa da. Ayranın laflarından göreriz, ani çocuk bümüş bobasız da, görüp zorlukları, çalıñêr ensemää onnarı hem yapmaa iilik, yardımnamaa te o insannara, angıları zeeçekerlär, duyêrlar yalnızlı, yanıklı. Onun sevdası bütün üreektän, ama anası, bilip, ani Sandanın var evladı, vermeer kayıllık genç çocuuna evlenmää Sandaya. Ayranın sevdası belli olêr, açan o çok

yalvarêr Sandaya, kalsın makar birkaç günä, zerä o isteer taa islää tanışmaa onunnan. Ama Sanda kalmêêr. O biler, ani onun var evladı. Bakmadan buna, çocuk verer ona para yola, yalvarıp, beklesin onu. Sanda daalêr kendi düşünmeklerinä, getirip aklına nelâr geçirmiş. O getirer aklısına, nicä üürenärkän tanışêr bir genç çocuklan, angısı çiiiner, bozêr onun yaşamasını. Burada annadılêr bir vakıt derin, haşlak sevda için, ama sora geler bir büyük bela da kısmet insandan uzaklaşêr. O beterä Sandanın ürää kırılêr. O duyêr kendini çiiinenmiş, kanaatlı biter, umutları kesiler. Bu çocuk alêr onun bütün kuvedini, güzelliini. Yaşayıp büün, o düşünmeer, ne olacek ileri dooru. O cuvap etmeer kendi cansız yaptıkları için. Sanda çok işlâr geçirer, ama kalkınêr ayaa yabancı insannarın hatırınnan. Onun umutları kaavileşer eni tanınmış çocuklan – Yuraylan, angısı kurtarêr onu hem onun uşaanı. Duudurtukça da Yura brakmêêr onu, gelip pek sık dolaşmaa çiçeklârlân. Dançu sa tanımêêr kabaatını. Onun yaptıı pek hayırsız hem cuvapsız. Bulunup bolniçada, o hasta Sandanın önündä yamanêr başka kıza. Burada gösteriler onun hesapsızlı. Bu aklısına getirmektän sora Sanda beklârdi Ayrarı, biraz vakıttan sora annêêr, ani o gelmeyecek. O bilmâzdi, ani bir büyük bela kaplamış Ayrarı. Çocuk aktarılêr traktorlan. Sanda, bişey bilmeyip, gider Ayrana evä. Görüp birkaç insan kendi önündä mumnarlan, o sordu, ne oldu. Da kabledip cuvabı, ani Ayrarı öldü, Sandayı sarêr bir çirkin duygu. O uşacınnan geler Ayrana evä, neredä anası dizârmış da, görüp Sandayı, o istemiş sölemää çocuuna kalksın, zerä geldi onun sevdası, gelini. Greka yalvarêr Sandaya, kalsın yaşamaa onunnan, zerä görer, ani insanın yok yurtluu. Sanda kayıl olêr kalmaa yaşamaa Grekada. Geçer vakıt, da çocu onun büyüyer, bulunarkan türküçüykän yanında, olêr bir talantlı çok bilân uşak. Dançu sa çok yıl bulunmuş bolniçada. Onu hepsi gülârmış, ani o braamış karıyı uşaklan. Bu beterä ona urmuş psihik hastalı. Geçer vakıt da Dançu kalêr yalnız, dostları onu saymêêrlar. Günnâr ona deyni geçêrlâr tunuk. Sanda hem onun oolu kaybetmeerlâr umudu yaşamaa. Çalışıp toplamaa türkü, onnar yıl-yıldan gösterêrlâr kendi talantını, pay alıp festivallerdä. Dançu insannardan işider Sanda için hem oolu için. Görüp onnarı, Dançu paralêr kendini da, kabaatlı duyup kendini, yaklaşêr Sandaya, sarmaşêr ona, da isteer prost etsin.

Natura yazdırılması yardım eder avtora açıklamaa personajların iç duygularını, onnarın kahırlarını, düşünmeklerini: “... *Dançuyı kapladı sevinmelik. Gözâl lülâkalı toprak onu suvazlardı naazlı elinnän. O yınanmazdı, ani bu toprak onun, ani o büüdü bu gül-fatma sallangaçta. İlin kannan o yattı otlar içinä arkası üstü. Bakar kaldı gökâ: orada kara benzâr bulutlar oynardılar meleşka. Ba olurdular dokurcun, ba dönürdülâr deveyä, beygirä, sora da hepsi darmadan olurdular bütün gökâ. Dançu attı bakış taa yakına: yaban gülün çiçeklerindä vızlardılar kuvannar. Ondan gelirdi gül kokusu, ani serinnedirdi eriği...*”

“... *Bir gözâl lazur may avşamıydı...*”

“... *Gecäydi. Kolaçlı ay göktä hem birkaç kara bulut yoldaştlar insana...*”

Artistik yazdırmaların yardımınnan avtor gösterer evin hem içêrlerin tertipliini:

“... *Sän bakma, ani bizim ev sazlan örtülü...*”

“... *İçerdä asılıydı birkaç pandal kuru kara üzüm çıldırkıylan, onnardan da gelirdi nezetli koku. Aralarında vardı sarı ayva da. Meyvalar asılıydı çıldırkıysınnan, da kızın aklısına geldi babusun içêrleri...*”

“... *Sanda siireder yukarda, köşedä kara kurumnu, silinmiş boyadan, ikonayı...*”

“... *Burada kırnaktı da içersi maavi tavannardan, birkaç aaç maavi direktän halizdän benzârdi gökâ. Onnar käämil usta elinnän yazılıydı türlü kıvırdalı resimnârlân. Bütün zalada yoktu bir dä köşä fantastikasız...*”

Bu annatma pek uyêr bizim yaşamamıza, neçinki büünkü gündä pek çok olêr bölä hırsızlık, cansızlık. Sayêrız, ani M. Kuyumcu çalışêr kurtarmaa hepsi delikannıları bu beladan, zerä en ilk insannarın arasında läözüm olsun cuvaplar yaptıkları için, insannık hem annaşmak. Annatmasında M. Kuyumcu gösterer kendi duygularını hem düşünmeklerini. Belli, ani yazıcı bütün annatmayı geçirmiş kendindän, onuştan okuyarkana biz duymêêriz köstekleri, neçin deyni annatma yazılı annaşılı, kolay dillân.

Annatmasında yazıcı kullanêr türlü dil hem literatura kolaylıklarını: *metafora* – *akıl vermää, canını yısıtmaa, bakışı kaldı; yaraştırmak* – *duman nicä bir sündük, gök gibi maavi gözlär, kızarırdı nicä bir ateş; epitet* – *sıcak canı, haşlak laflar, gözäl laflar, tatlı sevda avşamnarı; peyzaj*.

Nikolay Baboglu annatmasında “**Dünürçülük**” [1, 210] hep kaldırêr sevda problemasını, ama o diil kısmetli sevda, neçin ki bu ayledä, neredä duumuş Nida, insannar zengin, varlıklı, ama onun yavklusu fukaara çocuk Gençlerin arasında var gözäl annaşmak, ama Nidanın anası hem bobası hiç istämeerlär işitmää bu iş için. Onnar takazalêrlar Nidayı, sayıp onu taa üstün, ama kız bakmadan bişeyä, herkerä durêr kendi lafinda, neçinki onun sevdası derin, o yok nicä atılsın ondan. Zengin insan herkerä tamah, nicä dä olsa, onu kendi bakışı düşündürer, bakmadan hem seslämedän başkasının düşünmeklerini, o hep kendi dediini yapêr.

Annatmanın ilerlemesinde yazıcı açıklêr bizä busoy resimi: Terziyka, angısı diker Nidaya fistannarı, laflaşêr bir musaafirlän aşırıdan. Annadêr ona Nida için hem onun fukaara yavklusu için, gösterip laflarınnan Nidanın güzelliini, zenginniini, angısına fukaara oolu, nicä sayêr Terziyka, diilmiş eş. Aşırılyka çok düşünmeyip, gittiynän küüyä, evdä annadêr adamına bu işi, neetlenip yollamaa kendi çocuunu dünürlää. Onun çocuu irmi edi yaşındaymış, sakatmış hem atılmıştı kızların çoyu ondan, açan gidärmiş dünürlää. Bu iş kapladı bir büyük hazırlamak yola deyni. Çocu giidirmişlär en gözäl, en paalı rubalara, koşmuşlar faetonu. İzmetçiyi dä giidirmişlär en paalı rubalara. Geldiynän saabinin evinä, onnar konuşêrlar. Onnarın arasında bulunarmış iki küülü hırsız, içkici adam. Bu avşam onnar taa tanışmadan gelinnän, isteerlär, ki bobası kayıl olsun vermää onu. Bobası deer, ani läüzim vakit düşünmää deyni. Büyük rolü alêr bu annaşmakta kaynata olacaa, angısı duyup ev saabilisinin tamahlını, paraylan bakêr aldatmaa svatuyu, adayıp 60 gektar toprak. Ama bununnan bitmeer. Svatu neetlendirer onnarı, deyip, ani gençlär var nicä tanışsınnar horuda. Nida işittiynän bunu, pek gücener, da annadêr bu amanı Yaniyâ. Yani da söyler ona çocuun kusurluu için: “*Şeytana benzeer, - dedi Yani, - gözleri hobalak, çenesi dä uzun, önündä var bir kamburu, arkasında da bir*”.

Horuda Nida duyêr insannarın bakışlarını da ona gelir büyük utanmak, ani bu çirkin adam olacek onun eşi, da o läüzim gitsin yannaşık. O gelir evä da söleer anasınnan bobasına, ani gitmeyecek bu çocaa. Ama bakmadan buna, dünürçülär ikincilää gelerlär istemää onu. Bobası, düşünüp, kayıl olmêr vermää kızını, da söleer, gelsinnär bir haftadan sora. Rada da, hesap aldıynan bu çocuun kusurluunu, kayıl olmêr vermää gözäl kızını. Kaynata olacaa duydu, ani sade bir işlän var nicä ensesin hem tarasın svatuyu – paraylan, zerä o annadı svatunun tamahlını zenginnää. Üçüncü kerä geldiynän, onnar duyêrlar bir köstek – tokatlar kitliydi da onnarı salvermêrdilär içerinä. Dünürçülär çekederlär düümää tokatları, da önündä peydalanêr kızının tamaa bobası, angısı biraz kavgalık ettiynän kolverer onnarı içeri. Şalvir kaynata olacaa, içtiynän birkaç filcan, başlamış çıkarmaa altınları. Bu altınları gördüynän, svatunun gözleri obalanmış. Onu dürtärmış iki türlü duygu: hem tamahlık, hem dä boba duygusu. Ama enseer tamahlık. O kayıl olêr. Sora annaşêrlar da gelinnän – güveya vererlär taa 50 ektar toprak. Kaynata olacaa görüp svatunun tamahlını, bollanêr, verip taa 300 altın, yapıp masada bir tepecik altınnardan. Anası da gördüynän bu zenginnii, diştirdi bakışını da kayıl oldu o da satmaa kızını. Nida kayıl olmêr gitmää bu çocaa, zerä onu dürtêr derin sevda duygusu Yaniyâ. Ama anası hem bobası satêrlar onu. Düün günündä, dünürçülär geldiynän, onnarı dürtêr bir görölmedik iş dünnedä – kaybeler gelin. Onnar çekeder çekişmää bu üzerä. Nidanın bobası yok ne yapsın, üfkedän koolêr onnarı. Nida sa kaçêr kendi yavklusuna Yaniyâ, zerä onu çeker sevda duyguları, diil zenginnik. Onnar çekederlär gitmää yayan senselelerinä kasabaya. Dünürçülär dä kaybetmeerlär umudu bu paalı gülä. Onnar etişerlär gençleri da büyük bir çirkin düüş olêr. Çocu düüyêrlär taa ölüncä. Kız sa kaybeder kendini da kalêr bu duşmannarın ellerindä. Onnar getirerlär Nidayı bobasının auluna, Birkaç gündän sora kız gelir kendinä da duyup, ani var kuvedi, çıkêr sokaa. Sokakta o işitti, nicä insannar lafedêrdilär Yaninin geçinmesi için. Nida girer içeri, giyer kara rubalarını, koyêr hepsi altınlarını, da , bakıp aynaya, görer, ani pek gözäl. O çıkêr dama da asılêr.

Bölä tragik başarêr kendi annatmasını yazıcı, koyup bir çetin annamak bizim önümüzde, ani para kısmeti kurtarmaz hem onunnan sevda olmaz. Annatmada yazıcı kaldırêr busoy problemayı – kısmetsiz sevda. Açık gösterer taman insannarın tabeetlerini, angıları için zor cuvap eder uşaklar.



Altın için boba satêr kendi uşaanı o çirkin kusurlu çocaa, bakmadan haşlık sevdasına Yaniyâ. Yazıcı açıklêêr bir çetin hem lääzımnı annamak yaşamaya.

Annatmada karşı geleriz butakım dil hem literatūra kolaylıklarınnan: *metafora* – *delikannılık sürmää*, *kurulu kalmaa*, *aazından lafi almaa*, *sevda sürmää*, *laf diişmää*, *gençlii çinemä*, *aaçlık çekmää*, *köstek çıktı*; *epitet* – *pak sevda*, *derin laf*; *yaraştırma* – *kesti nicä makazlan*, *musaafirlär üüştülär aula*, *nicä susuz mal dereyâ*, *içki duruktu*, *nicä turna gözü*; *gül gibi kız*.

İsteeriz sölemää, ani açıklamadık bitkiyâdan sevda duygusunu bütün literatürada, neçinki yaratmalar sevda temasında kaplêêrlar en büyük eri gagauz literatürasında. Bakılmadık kaldı sevda duygusunun özellikleri prozada hem poeziyada hem kullanılan artistik kolaylıkları. Biz savaştık aaraştırmaa sevda duygusunu o yazıcıların yaratmalarında, angıları girdilär gagauz literatüranın birinci hem ikinci evlad boyların bölümnerinä: Konstantin Vasilioglu, Nikolay Baboglu, Mariya Kuyumcu, Petri Çebotar, Todur Zanet, Todur Marinoglu. Bizim neetimizdi – belli etmää gagauz literatürasında o yaratmaları, angılarında avtorlar taa geniş hem taa uygun açıklayabildilär bitkisiz hem en interesli bir temayı insanın yaşamasından – gözellik, sevda, sevgi, kısmet.

Butakım, gagauz literatürasında sevda duygusu için türlü janrada yaratmalar var, herbiri dä onlardan paalı boncuk gibi donaklêêr bütün literatüramızı. Bu yaratmalarda genişän gösterili insanın sevdası. Gagauz avtorları uygun gösterdilär halkımızın ruh zenginini, ani gagauzlar cömert ürekli, acızgan, gözelli sevän hem koruyan bir halk. Laf ustaları, yazıcılar hem şairlär, yaratmanın janrasına görä genişän kullandılar artistik kolaylıklarını: lafin kıynaş maanalarını, metaforaları, epitetleri, yaraştırmaları, yazdımları h.b. Bu literatūra kolaylıkların yardımınan çok dalgalı hem süretli yaratmalar düzülerlär. Var nicä demää, ani gagauz literatürası da şiir düzgünnüündän, artistik tarafından, kompozitiya formalarından üüsek uura kalkêr.

Bibliografiya:

1. Baboglu N.İ., Baboglu İ.İ. Gagauz literatürası. Hristomatiya X-cu – XI-ci klaslar için. 1997. Chişnau. 335 s.
2. Marinoglu T. Folkromuzda hem yazılı literatüramızda lirika janrası // Halk Birlii. – Komrat, 2002. – № 7. – s. 3.
3. Vasilioglu K. Sevgilim. – Chişnău, Ştiința, 1998. – 95 s.
4. Куйумжу М. Томсуз тарлада йабан гүллери (Дикие розы полей): Рассказы. – Кишинэу, Hyperion, 1991. – 155 с.
5. Мещерюк И., Колца Е., Тукан Б. Художественное слово гагаузского народа // Днестр, 1960. – № 3. – С. 62-65.
6. Чеботарь П. Гагаузская художественная литература (50-80-е гг. XX в.). Очерки. – Кишинэу, Штиинца, 1993. – 120 с.

UDC 37.091.2:811.512.165'272

<https://orcid.org/0000-0002-9001-0485>

ANA DİLİNİ KORUMAKTA ARAŞTIRMA-İZLEMÄ İŞİN ÖNEMNİ

Kiosä Elena

Birinci didaktik uurunda Gagauz dili hem literatūra üüredicisi
Çeşmäküü teoretik lişeyi
e-mail: kiosyae@mail.ru
orcid id: 0000-0002-9001-0485

Abstract. The article discusses the importance of competent using of research methods in curricular and extracurricular lessons and activities. These methods help children to improve the



knowledge of their native language and strengthen the love to motherland. The research work is an essential mechanism in the education of pupil's cultural identity. The main goal of the educational and research work is teaching pupils to find own ways to learn in order to shape their personality. This study helps children to realize their ethnic identity, national belonging and the responsibility to protect Gagauz language. The practice of research works in educational process develops pupils' language skills, emotional intelligence and creativity.

Keywords: research work, project, educational process, mother tongue, lexicon, vocabulary, multicultural environment, cultural identity, traditions.

Şkola- o üretim hem terbiyetmek sistemnerin merkezi, neredä uşaan hem üretmek projesi, hem dä soşial terbiyetmesi gerçekleştiriler: cümnä paahlılıkları, vatandaşlık annamaları oluşturulêr, insannarlan sözleşmenin kuralları hem kolaylıkları belliediler. Şkolanın önündä durêr büyük bir daava-büütmää hem hazırlamaa cümneyä öğrenik, hertarafça geliştirilmiş hem üüsek kültürel insannarı, angıları yaşayabilecekler hem işleyebilecekler çokdilli hem polikültürel ortamda, seveceklêr hem hatır güdeceklêr nicä kendi halkının, olä dä başka komuşu halkların kültürasına hem dilinä. Üüsek uurda kültürel, namuzlu hem hesaplı insan-o ölä insan, kim paaya koyêr, koruyêr, evlad boydan-boya dedelerdän kalma ariflii, bilgileri brakêr, hem o insan, angısı başka halkların kültürasını da hep ölä sayêr, nicä kendinin.

Akıllı, öğrenik, kültürel, namuzlu, cömert, acızgan, lafçı insan terbiyetilmesindä ön er kaplêr ÜÜREDİCİ. Ki büütmää hem terbiyetmää butakım insanı, läüzüm pek derindän öğrenmää kendi ana dilini, kendi halkının kültürasını hem adetlerini; bilmää yazıcıları, onnarın yaratmalarını. Uşak, sevärsä kendi ana dilini, bilärsä kendi halkının istoriyasını, kültürasını, adetlerini, sevecek hem sayacak başka halkları da, onnarın dilini dä, adetlerini dä. Bu üzerä, üretici kendi çalışmasında läüzüm türlü üretim kolaylıklarını hem araçlarını kullansın. Sıradan hem klastan dış uroklarda kullanılan metodların hem formaların biri- araştırmak, izlemek işi. Benimcesinä, araştırmak-izlemek işi- o üreticinin kimniini oluşturmakta önemni bir pay. Üretim-terbiyetmek projesin baş neeti- bilgi verän: üretmää uşakları kendibaşına öğrenmää, araştırıp-bilgi kazanmaa hem üretim projesindä kendi kimniini oluşturmaa. Araştırma çalışması en çok yardımcı olêr:

- 1) öğrenilän disiplinaya-Gagauz dilinä- meraklı derinnetmää, havezlendirmää;
- 2) yaratıcı, kreatif düşünän, hertarafça olgun, kritikali düşünän kişiyi oluşturmaa;
- 3) komunikativ becermelerini geliştirmää;
- 4) girişimcili, insannaa doorudulu kişilik kalitelerini oluşturmaa;
- 5) becermää kendibaşına karar vermää;
- 6) üretimin derinniinä dalmaa.

Araştırma iş yardım eder uşaa annamaa kendi çalışmanın önemniini, üretmek koymaa kendinä konkret neetleri, daavaları hem bulmaa onnarın çözülmesindä en uygun yolları. Butakım iş alıştırêr üreticileri bilim uurunda çalışmaa hem kurmaa kendi işini. Onnar üreticiler izlemek metodikalarinnan işlemää, läüzümni materialı dooru toplamaa, analiz ona yapmaa, sora da sonuçlara görä çıkış yapmaa.

Üretim araştırması, üreticiler bilgi kabletmää deyni türlü yollara, debreştirer kendibaşına oluşturulmaya, kendi-kendini toparlamaya, kendi-kendini kantarlamaya. Bunnar hepsi zamandaj yaşamakta insanın öz kaliteleriydir. Bilim-araştırma iş üreticilerde çalışmakta hem sözleşmektä soşial görgüyü geliştirer. Bilim – izlemek çalışması üreticinin ustalını üüsek uura kaldırêr.

Benimcesinä, üretim araştırması ana dilini üretmektä faydalı olêr diil sade uşaan yaratmalı işlerde aktiv çalışmasına, ama yardım eder üreticilerä bilgi kabletmää deyni dooru yolu bulmaa hem üretmektä kişili geliştirmää; araştırmak işi yardım eder üreticinin öz kimniini, halkın bir parçası annamasını, milletin, cümnenin önündä, ana dilinin korumasında sorumlunu oluşturmaa.



Aaraştırmak işi üürenicilerin sözüünü ilerleder, laf zebilliini genişleder; terbiieder hem yaşamaya yaratıcı insan hazırlêêr. Taa aaraştırma işi üüreder saymaa hem sevmää ana dilini-gagauz dilini, kâr şindiki vakıttta, açan gagauz dili bulunêr kayıplık yolunda, görmää dilin güzelliini hem özelliini. Butakım çalışmada üürenicilâr üürenerlâr dalmaa literatura yaratmaların derinniinä, izlemää artistik kolaylıkların kullanılmasını, uydurmaa hem kritika düşünmelerini oluşturmaa.

Bilim-aaraştırma proekt işlerinnän üürenicilerinnän zanaatlanêrim artık birkaç yıl. Uroklarda, aaraştırma elementlerini kullanıp, çalışêrim üürenicilerimi kendibaşına dili üürenmää alıştırmaa, yaratıcı düşgütmelerini uyandırmaa, ki komunikativ becermekleri olsun taa uygun hem olgun. Savaşêrim terbiitmää çalışkan, kritikali hem derin düşünân cannarı.

Ggagauz dili hem literatura uroklarında aaraştırma elementlerinnän çeşitli sınışlar ana dilini taa derindän üürenmää havezlendirêrlâr. Üüretim aaraştırmakları «taazeledeêrlâr» dersleri, meraklandırêrlâr uşakları.

Ama, ana dilini üürenmeyä üürenicilerdä yaratıcı yaklaşımla oluşturmaa deyni, sade uroklar az, kâr büyük klaslarda taa da pek. Bu üzerä üürenicilerinnän klastan dış zamanda zanaatlanêrim aaraştırma proektlêrlân, Bilim-praktika konferenşiyalarda pay almaa deyni. Kısadan duruklanacam üürenicilerimin aaraştırma proektlerindä, hazırlanmış bilim-praktika konferenşiyasına «Aaraştırmak. İzlemek. Açıklamak». Onnarın bu işleri taa bir kerä inandırêrlâr açıklamayı, ani «Ana dili, olur üürenilsin hem korunsun aaraştırmak çalışmaylan zanaatlanarkan».[8.s.6–11]. Kendi izlemeklerimizdä bakêrim gagauz yazıcıların yaratmalarında «Yol» hem «Su» lafların süretlerini, onnarın maanalarını. Deyelim, işleyêrkân temaylan «Gagauz yazıcıların, peetçilerin yaratmalarında Yolun süreti» (gagauz literaturasında Yol teması izlenilmedik. Eveldän taa Yol kaplêêr hem çeker insanı eni kolaylıklarlan, taazä duygularlan, meraklı diişilmeklêrlân) ilkin vererim individual iş: herkezi açıklasın kendiyesinä, nicä annêêr lafı «yol», ama işlâr hepsi lääzım olsun kreatif(yaratma, resim, googl-formada test). Sora teklif ederim izlemää gagauz yazıcıların yaratmalarında bu soruşları:

- Yol süretin simvolika fonkşiyasını. Aaraştırip, üürenicilâr açıklêêrlâr kendilerine, ani Yol-o evelki süret-nışan, angısının ötmesi pek geniş hem çeşitli. Taa sık yolun süreti yaratmada annaşılêr, kablediler nicä personajın, halkın yada bütün devletin yaşamak yolu. Sözdä, dildä «Yaşamak yolu»- o bir metafora, angısını kendi yaratmalarında gagauz klasiklerin çooyu kullanêr: Dmitriy Kara Çoban, Gavril Gaydarcı, Nikolay Baboglu, Kostı Vasilioglu. Yol taa sayılêr nicä bir işlem, aaraştırmak, denemäk, enilenmäk. Dmitriy Kara Çobanın annatmasında «Yolda karı» yol gösterer XX asirin çeketmesindä karıların hem hepsi gagauzların zor yaşamasını.[3.s.170-171]. Gavril Gaydarcı şiirindä «Çatırık yolda» kullanêr yolu, ki göstermää lirika geroyun naturaylan garmoniyda bulunmasını, birleşmesini. „Çatırık yolda” şiirindä G. Gaydarcı büyük sevgiyân yazêr kendi ana küüyü için. «Çatırıkta» olêr eceli kararlayan buluşmaklar. Literaturada çatırık baalı «Yol» temasınan da genä süret-metafora personajların ecelini diişirmäk simvolu sayılêr.[3.s.188]. Sonunda genç aaraştırmacılar gelerlâr çıkışa, ani literaturada Yol –o nışan, simvol, onuştan herkezi yazıcılar, okuyucular annêêrlâr hem kabledêrlâr onu kendiyesinä, açarak bu süretin eni benizlerini.

- Yol-o süretin maana-kompozışıya rolu. İzleyêrkân Kostı Vasilioglunun şiirlerini, üürenicilâr denerlâr, ani o çalışêr kaplamaa yaşamayı bütündän. Avtora deyni yok ufak-tefek problemalar. Yolu kendi yaratıcılında avtor gösterer nicä bir «güdücü». «Yollar» şiirdä herbir adamı, sansın, büüleyip, çaarêrlâr hem götürêrlâr uzaklara. [3.s.205] Bölä izlemeklerdän sora gelerlâr çıkışa: Yol- o hepsi yazıcılar boylarınnan kullanılma süret. Duuması onun derin evellerdän- folklordan, taa sora da ilerlener XX-XXI asırlardä yazıcıların yaratmalarında, büünkü gün dä unudulmêêr.

Butakım işlâr derinnederlâr üürenicilerin literaturada bilgileri, üürederlâr görmää, duymaa dilin zebilliini, açıklamaa hem inandırmaa kendi bakışını.

Meraklı geldi işlemää ikinci proektlân «Nikolay Baboglunun lirika yaratmaların süjet kurumunda Suyun süreti». Aaraştırdık da bölä sonuçlara geldik:



1. Su –o yaşamak. Literatura –yaşamanın görüntüsü. Yok nasıl bir-iki sayfada diil aaraştırmaa, ama sıralamaa da hepsi yaratmaları, neredä cannandırılêr, anılêr, uydurulêr türlü durumlarda su. Deneyselim, sade dokunmaa bu ayozlu literatura süretinä.[4.s.186-202]
2. Su - o nişan. Taa evelki deyimmerdä suyun süreti nişannêêr dolaşık yoldan aylanmayı, gösterer sınırsız kuvedi. Kural gibi, herbir folklor janrasında su-o gerçektän hem büülü dünneleri ayıran bir iki önnü ayna. Suyun nişannı gösterili miflerdä, angılarında göllär ayırêrlar dirileri ölülerdän. Fena kuvettän dä kurtulmaa deyni, lääzim suylan serpmää yada su içinä atmaa [5.s.171 - 180].
3. Su-o göz yaşı. «Su» lafin etimologiyası kesnik belli edilmiş diil. O peydalandı taa derin evellerdä, da o zamannardan herbir «diri» sulu işä «Su» deerlär, nesiz yok nasıl ne insan, ne dä tabiat yaşasın. Su-o ömür baaşlayan natura kuvedi. Su var nasıl diişsin, aksın, haberi korusun, demäk, aklında tutsun. O diil sade nesä ii hem faydalı insana deyni, ama taa yaşamanın özü dä (çeketmesi, sızıntısı). «Göktän dilim! Gözäl dilim! Dolgun, duruk senin selin!» (M.Mercanka) Özelliklän çizgilener sade insana uyan, yakışan su- «Göz yaşı...» Neylän sade onnar uydurulmêêrlar: yaamurlan, saçak damnalarinnan, çiiylän («Çiili gözlän kapuda, Can, canımsın, öz ana!» (N.Babaoglu «Anama» [2,s.198]; «...ihtiärın gözlerindä yaşlar peydalandılar...» (G.Gaydarçı: «İki ool») [2,s.200-201]; nasıl da onnarı peetçilär adlamasalar, hep okadar bu «tuzlu su» insannarın kahr hem acı nişanı kalacak. Hepsi bu işlerin sonuçları (emişleri) oldu bukletlär, googl formada testlär hem Elektron kiyadı. Buklet olur kullanılsın üürenicilärlän hem üüredicilärlän üüretim kurumnarında, bibliotekalarda, ki gagauz okuyucusunu meraklandırmaa deyni. Googl formada testlär üürederlär dooru cuvap etmää, kritikalı, logikayca dooru düşünmää da çıkış yapmaa, eni tehnologiyalar aşırısı ana dilini üürenmää. Elektron (interaktiv) kiyadı(StoryJumper-servis) -universal bir produkt, angısını var nasıl yaratsın nicä üüredicilär, olä üürenicilär dä; okusun ana-bobalar, hepsi ana dilindä okumaa sevennär.[10] Sonunda isteerim çizgilemää, ani bän inkär etmeerim başka üüretmäk metodlarını, ama zamandaş şkolanın üüretmäk proşesindä üüredici aaraştırmak işini (proektleri) mutlak lääzim kullansın.

Bibliografiya:

1. Baboglu N.I., Baboglu I.I. Gagauzça -rusça hem rusça-gagauzça şkola sözlüü Кишинев, 1993.
2. Bankova I.D., Baboglu I.I., Stoletnăya A.I., Vasilioglu K.K., Baboglu N.I. Gagauz dili hem literatura okumakları 5 klas. Ştiința, 2015.S.200-201.
3. Bankova I.D., Stoletnăya A.I., Vasilioglu K.K., Baboglu I.I., Baboglu N.I. Gagauz dili hem literatura 7 klas. Ştiința, 2018.S.188, 170-171, 205.
4. Bankova I.D., Stoletnăya A.I., Vasilioglu K.K., Baboglu I.I., Baboglu N.I. Gagauz dili hem literatura 8 klas. Ştiința, 2019.S.186-202.
5. Bankova I.D., Stoletnăya A.I., Vasilioglu K.K., Baboglu I.I., Baboglu N.I. Gagauz dili hem literatura 9 klas. Ştiința, 2016.S.171-180,
6. Васильев В.В., Анохина Г.М. Современные педагогические технологии. – Воронеж, 2003.
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. 3-е изд. - М.: Просвещение, 1991
8. Головизнина Н.Л. Учебно-исследовательская деятельность как перспек- тивное средство воспитания творческой личности // Дополнительное образова- ние. 2002. №8. С. 6–11.
9. Ляшко Л.Ю. Технологическое обеспечение работы педагога дополни- тельного образования в объединениях юных исследователей // Дополнительное образование. 2002.№6. С. 8–18.
10. Озеров А.Г. Исследовательская деятельность учащихся. М.: ЦДЮТиК МО РФ, 2004. С. 17.
11. <https://www.storyjumper.com/book/read/152188701/6418aed823018>



УДК 373.3.016:811.512.165

<https://orcid.org/0009-0007-5169-2261>

ÜÜRENİCİLERİN PSİHOLOGİYA-PEDAGOGİKA SÖZKULTURASININ ÖZELLİKLERİ GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURA UROKLARINDA

Racovçena Sofiya

II didaktika uurunda Gagauz

dili hem literatura üüredicisi, magistr

Gagauziyanın şannı üüredicisi

PK M.Tanasoglu adına gimnaziya, Kirsovo k.

e-mail: racovcena@mail.ru

orcid id: 0009-0007-5169-2261

Abstract. This article discusses the psychological and pedagogical features of speech development in younger schoolchildren during Gagauz language and literature classes. Speech activity is a process of active, purposeful, language-mediated communication, influenced by the communication situation, reception, and delivery of speech messages in the interaction between people. Speech activity is a process that takes place during human communication. The essence of the process is the creation of a message for one person and his/her perception for another. The author concludes in the article that proper, thoughtful planning by the teacher helps in developing the speech skills of schoolchildren.

Keywords: speech activity, psychological and pedagogical features, speaking, listening, verbal and written speech.

1. Söz kultasının ilerlemäk istoriyasından

Söz kultasını için üürenmektä var uzun hem diil kolay istoriya. Eski Greçiyada hem Rimdä artık ilerleyärmış ana lafin kultasını. Söz kultasını için üürenmäk duumuş dilbaz incä zanaatlın teoriesinde hem praktikasında. Eski dünnä büütmüş en ii şayırları, yazıcıları, dramaturgları- artistik sözün ustalarını. Bu dünnä baaşladı istoriyaya anılmış dil azalarını, angıları koyardılar hem çözüldiler önemni soruşları söz ustalında. Cümnedä büüyärdi annamak ii sözün faydalı hem läüzümnü için, kaavileşärdi saygı onnara, kim bilärdi başarılı kullanmaa ana dilini. Dilin örnekli kullanılmasının çalımnarı üürenilärmış özel şkolalarda.

Kaavileşärmış bilinç, ani söz - en büyük kuvet, açan insan isteer hem becerer onu kullanmaa. Bu bilinç olarmış taa annaşılı hem konkret, nekadar taa başarılı hem geniş ilerleyärmış artistik hem publiştistik literaturası.

Gramatika, nicä bilim, üürener dilin gramatika sıralını. Bunun ardından sora, bu bilim yardım eder insannara kullanmaa gramatika kurallarını hem kanunnarını, kulanmaa bitkisiz gramatika sıralın söz kaynaklarını.

Bu nişannêr, ani adam, angısı üürenmiş gramatikayı, onun rekomenaşıyalarını biler, becerer zenginnetmää kendi sözünü, yapmaa onu taa kaavi hem demekli.

Zor kär temsil etmää, nekadar önemni, dooru sözün rolu şkolanın işindä.

Üüredici yok nicä versin dooru urok, sölemää uşaklara bilgi, meraklandırmaa onnarı, doorutmaa onnarın fikirini, eer sölärsä diil dooru, diil sıravardı kuru hem nicä delikli resim kalıbı. Ama zengin hem dooru söz diil sade nicä çaaare geçirmää bilgileri üüredicidän üüreniciyä: o bir siläh bilgilerin özünü annamakta, angısını herkerä kullanêr şkolacı.

Anılmış üüredicilər çok dikkat edermişlä uşaan söz ilerlemesinä, onun söz kultasının elementar becermelerinin haşılmasına. Anılmış pedagog Yan Amos Komenskiy inandırarmış, ani açan olmayacak sistemalı iş uşakların söz ilerlemesindä, yok nicä büütmää kulturalı hem bilgili vatandaş. O sölemiş bir aktual fikir, ani sade açan halk üürener kendi dilini, ozaman da olêr onun naşional birlii.



Anılmış rus pedagogu K.D. Uşinskiy sayarmış, ani ana dili oynarmış önemni predmetin rolunu. Dilin yardımınnan uşak ürener görmää, bakmaa, toplamaa, araştırmaa. K.D. Uşinskiy sayarmış, ani ana lafı, o herbir fikir ilerlemesinin temeli hem hepsi bilgilerin zenginii.

Üreniciyâ islää dili bilmäk läüzim, deyni kapmaa bilgi, hızlı hem dooru annamaa üredicinin lafını. Şkolacının söz kultasının uuru gözükür onun ürenmesindä. Ana sözü, becerikli kullanılmış, - o islää bir siläh evlad boyların terbedilmesindä. Uşinskiyin inanmasına görä dildä görürer bütün halk hem onun Vatanı, onda gösteriler diil sade tabiatı ana memleketi, ama bütün istoriyası halkın ruh yaşaması... Dil - o diri, en kaavi baalantı, angısı ekleer geçmiş, yaşayan hem gelecek evlad boylarını halkın bir büyük, diri istoriyasına. O göstermer sade halkın yaşamasını, ama haliz kendisi o yaşamak" [52].

L.N. Tolstoyun köteşiyasında büyük dikkatlik gösterili uşaan söz ilerlemesinä. Annayarak uşaan söz ilerlemesini nicä bir zor yaratıcılık projesi annamakların fikirlemesindä, anılmış yazıcı göstermiş läüzimnını üredicinin koruntulu ilgilerini uşaan iç yaşamasına, bütün ürektän sözleşmeyä onnarın arasında, özel ayırarak diri artistik lafın dokunmasını emoşiyalara, duygulara, fikirinä uşaan.

Çok asirlär ürenmäk söz kultasını için taşıyarmış teoretik karakterini. O may hiç geçmäämiş praktikaya hem sade diil çoktan olmuş şkola ürenmäk programaların bir payı.

2. «Söz kultasını» annayışı

Söz işitmesinin gelişmesi - bir temelli şart üsek uurda sözü ilerletmää. En ilk annamaa kendi läüzimnün annamasını "söz işitmesi".

Söz işitmesindä bölä karakteristikta var nicä vermää nicä becermäk algılamaa hem ürenip-annatmaa seslenän sözü, başka türlü demää seslemää, tanımaa hem aktarmaa hepsi fonologiyalı dil kolaylıklarını hem araştırmaa onnarı normalarlan.

Ama bu kuralı läüzim diil salt açıklamaa, onu bütündän argumentlemää, deyni zamandaş metodikasında hem lingvistikada läüzim urgulamaa söz işitmesini fonetikaylan. İlk läüzim inandırmaa, ki söz işitmesi - o kolaylık.

İnsan duumuş "kafada programaylan" sözü söylemää hem sözü annamaa. Sovet Birliin psikologları, ilerlederek becermeklerin hem vergiliin problemasını, geldilär çıkışa, ani genetikalı vergilär sayılêr psihofizyologiyalı çekimnar, ama becermäk yok nicä var olsun başka türlü, nicä ileri sürmäk, ilerlemäk, hem sayılêr aktiv işlemin produktu.

Söz işitmesinin temel komponentleri.

Birinci, fizika işitmesi, bu kolaylık algılamaa seslenän sözü türlü ses diapazonunda;

İkinci, fonematikalı işitmäk, becermäk ayırmaa hem üretim-annamaa hepsi söz seslerini.

Üçüncü, ritma duygusu sıkı birleşmektä tempı duyarak, kolaylıklar duymaa hem üretim-annatmaa sözdä läüzimnı situatıyaya görä temp hem ritm.

Söz işitmesinin hepsi bu komponentleri, angıları az mı, çok mu ilerledelär, bitki-bitkiyâ ilerledelär gelişmenin durumunu söz işlemin.

Söz işitmesini läüzim ilerletmää hem käämillendirmää taa küçüktän, açan uşak sadece çekeder tanışmaa gramotaylan, araştırmak sesleri hem bukvaları. Bu aralıkta çok önemni ilerletmää işitmäk-sölemenin aparatını, hazırlayarak onnarı käämillenmenin taa üsek döneminä.

Söz işitmesinin ilerletmäk projesi läüzim ilerlesin şkolayı başarmak.

"Söz işitmesini var nicä hem läüzim ilerletmää herbir urokta, neredä var er gözletmeye sesin hem intonaşyanın ardından. Şkola predmetlerindän burayı var nicä götürmää ana dilini hem literaturayı, yabancı dili hem türkü çalmasını (muzika). Bu predmetlerin baalantısını gösterdilär taa geçän asirin metodistleri [35].

Söz işitmesinin ilerlemäk metodikası, nicä dä ilerlemäk başka dil özelliklerindä, läüzim dayansın metodika printiplerine, kanonnardan akan ana dilinin ürenmesindä.

Deyni düzmää bilimä dayanan metodika sistemasını söz işitmesinin käämillesindä läüzim:

1) Herbir ürenicinin söz işitmesinin durumunu ürenmää, analiz yaparak onun vergisinä, bölmää uşakları grupalara ölä, ani kolay olsun işi götürmää diferensial, ki söz işitmesini käämillendirmää;



2) Hererdä üürenicilerin söz işitmesini herbir etapta käämillemä, neredä var gözletmäk intonaşıyanın, sesin söz tarafına;

3) Düzeräk bütün söz işitmesinin käämillemäk sistemasını sert tutmaa sırayı gözletmektän fikirlemeyä hem üüretmäk proşesindä kullanmaa hepsi çeşitli tedarıkları, özel zamandaş tehnika kolaylıklarını;

4) Söz kultura becermeklerin neetli oluşturmada herkerä üüretmä üürenicilerin işitmäk-sölemäk organnarını: herbir urokta dikat olmaa diil salt üürenicilerin sölemenin içindeliinä, ama onun formasına da, intonaşıyalı, sesli oluşturmada düzülmesinä;

5) Dikkatlı kendinä hem aalemin sözünä terbiyeleräk, intonaşıyalı, sesli oluşturmada düzülmesinä, önemni uşakların dikkatını çekmä monolog sözünü düzeräk, erleştirerek lafetmäk stilindä, neredä en çok şaflı belli ediler söz uurun ilerlemesi.

Sistemalı käämillendirmäk söz işitmesini üüselder efektif üürenmeyi ana dilinä hem literaturasına, düzer temel oluşturma söz kultasını, nicä aazdan, ölä dä yazılı, yardım eder üürenicilerin orfografiya hem punktuşa becermeklerini oluşturma hem ilerletmä onnarın individual becermeklerini.

3. Üürenicilerin sözünä istedikler

Nicä biliner, adamın kultura uuru, fikiri, intelekti sayılêr söz. Psikolog N.I. Jinkin sayêr, ani söz - o intelekti ilerletmä sızıntı yolu. Nekadar ileri dilin temeli koyulacak, okadar ilin hem doludan bilgilär olacek [59]. Bizim cümmemizä läüzümni düşünän insannar, geniş ilerlenmiş fikirinnän, yaradıcılıkta hem novatorlukta.

Söz kultası - o lingvistika bölümü, angısı üürener cümmenin söz yaşamasını bir belli devremdä hem angısı koyêr bilim temelinä kuralları dilin kullanmasında.

Yaraştırmak türlü aazdan hem yazılı söz formalarını, literatür dilin normalarını açıklamak hepsi uurları söz sistemasında (sölemektä, leksika-frazeologiyalı material, gramatika konstruktşiyaları) vererlär kolaylık diil salt ilerletmä, ama bu proşesi işlettirmä, çalışmaa real literatür dilin söz praktika normalarını gerçekleştirmä.

Büünkü gündä kultura uuru okadar büüdü, ani çoyu insannarın, bakmayarak zanaatına, yaşına, fikir süretinä arzulanêrlar üürenmä kendi ana dilini, sökeräk o zorlukları, angıları bileräk dilin bütün varlığını, onnarın önündä kalkêr.

.Dil - önemni kultura komponenti. Ana dilini dä läüzüm korumaa hepsindän, ne onu korkudêr yok etmä. Dil nicä yaşayış hem nicä kultura, dil nicä dünnenin süreti, angısınan buluşêrız üz-üzä. Dil nicä stil zamandaş adamın kendisini götürmektä.

Bir efektif sınış baalantılı sözün ilerlemesindä sayılêr iş deformaşıyalı tekstlän (yannış düzülü)

Metodların birinci grupasına (üüretim-birlik çalışmasını düzgünnemä) girer te bu metodlar:

- aazdan, görgülü (gözledili) hem praktikalı;
- reproduktiv-açıklamak hem informaşon-araştırmacılı metodları;
- induktiv hem deduktiv, analiz hem sintez metodları (birliin logikalı strukturası);
- üürenicilerin birlik çalışmasında kullanmak hem kendini kullanmak metodlar:

Metodların ikinci grupasına (ön vermäk hem özendirmäk üüretim çalışmasını) girer:

- birlikli meraklık oluşturmak;
- birlikli oynar;
- üüretim sözleşmäk (diskusiya);
- başarılı situaşıyalı düzmäk;
- üüretinmi istediklerä dokument gösterän;
- ön vermäk, kabartmak hem cezalamak.

Gagauz dili hem literatür üüretmä metodikasına başlankı şkolada en yakışıklı sayılêr üüretmä metodların o klasifaşıyası, angısını düzdü T.A. İlyina [35]. Klasifaşıyanın temelinä girer uroon didaktika neetleri hem kullanılan üüretmä çareleri:

- eni bilgileri vermä deyni kullanılan metodlar; annatmak, açıklamak, şkola lekşıyası;



-eni bilgileri edinmāk, kazanmak, kaaviletmāk hem becermekleri, sınaşmakları düzgünnemää: konuşmak, sözleşmāk, soruş-cuwap, eksperiment, laborator işi; kendibaşına iş kiyatlan, danışma kitabınan, gazetalarlan, dergilärlän; oyun; sınış;

-kompyuter kullanmasında metodlar.

İlk urokların neeti programaya görä "Söz", onun funktiyaları:

-söz önemni sözleşmāk kolaylı sayılêr, fikir diişmāk kolaylı hem insan arasında duygular;

-söz sayılêr kolaylık vermää hem kabletmää informaııyayı, insannın kolektiv görgüsünü;

-söz sayılêr düzülmāk hem plannamak işlem kolaylı;

-söz sayılêr fikir etkilemesi, duygu hem kendini kullanmak kolaylı.

Uşaklar lääzım annasın, ani onnarın işi uroklarda sözü ilerletmektä, var önemni maana insanın yaşamasında. Sözü ilerledeklär türlü sınışları kullanarak, üüredici düşer koysun te bu neetleri: uşaan sözünü ölä laflarlan zebillemä, laf çevirtmelerinnän, uygun sözlärlän, konstruktıyalarlan, angıları lääzımın insan arasında hergünkü yaşamamızda.

Uşakların sözünü ilerletmāk sayılmêr salt aktiv sözlüün sırasını, sayısını zenginnetmä, bu iş isteer dikkatlı terbietmāk, düşünecli ilişkilär lafların sözdä kullanmasında, becermāk ayırmaa söz kolaylıkları, en çok lääzımın konkret söz situaııyasında...

Türlü sınışlar uşaan dikkatlını lääzım çeksinnär ona, nesoy mutlak laflar hem uygun sözlär yakışêr o yada başka razgelişä. Taa sık bu sınışlar temsil ederlär kendinnän soruş yada allahlı söz daavasını, angısını lääzım söksün üürenici.

Üüredicinin önemni daavası - hazırlamaa üüreniciyi sökmää koyulu soruşu hem söz problemasını.

Herbir urokta sınışlar aazdan baalantılı sözlän lääzım olsunar.

Genel sertliklär, angıları koyulu sözä, mutlaklı, da onnara lääzım cuwap etsin nicä aazdan, ölä dä yazılı söz.

1. Annatmaya "dooru söz" girer literatıra dilin kullanması, dooru

koymak urguyu, lafların sırasını tutmak kurallara görä. Dooru söz- o söz, angısı düzülü gramatikanın hem orfoografiyanın kurallarına görä.

2. Dooruluklu, halizlikli söz- o en ilk lafların dooru kullanması sözdä, onun içindeliindä.

Dooru söz - o söz, angısı en halizli fikiri verer, predmetin karakterini yazdırêr.

3. Söz var nicä olsun annaşılı, eer biz bilirsäk onu, ne için lafedeez, eer zenginsä söz zebillii hem bilärsäk gramatikayı. Sözünnän annaşılması bozulêr lafın diil dooru, yanlış kullanmasınan.

4. Pak söz - o söz, angısında yok zeedä laflar.

4. Özendirmäk hem söz normaları

Söz peydalanêr, deyni isteniler sölemää, ama sölemeklär insanda duuêrlar maasuz uyanmaklarlan. Söz halizliin bu tarafını psikologlar sayêrlar söz özendirmesi, motivaııyası. "Söz özendirmesinin varlı gösterer, ani üürenicidä diil salt fikirlär hem duygular var, angılarını o var nicä gösterebilirsin, ama o taa isteer paylaşmaa, onun var içindän istedikleri ona, ki kendi fikirlerini hem duygularını açıklamaa" [37].

Söz özendirmesi uşakta peydalanêr varkan emoııya, şafklı duygu baalantıları, meraklılık o işä, angısını verer üüredici[6,109].

Uşaklar dooru lafetsinnär deyni, diri, emoııyalı, ki onnar çalışsınar ilerletmää kendi sözünü, lääzım "giriştirmää üürenicileri annadıcının meraklı roluna, angısı becerer aktarmaa düşünölmüşü sadä laflar r, temsil etmää o erleri, o kişileri, angıları için söyleniler.

Bir gösterim uuru insanın söz kulturasında sayılêr dilin orfoepiya normalarını, kurallarını tutmak, literatıra dilindä lafetmāk. Salt dooru lafederäk, insannar kolay annêr biri-birini, bu ilinneder sözleşmeyi.

Te neçin dooru sölemenin becermekleri mutlak herbir zanaatta kulturalı insana lääzımın. Sözü zorlan üüretmää yok nicä, üüretmää dooru sözä var nicä salt ozaman, açan üürediciya uyêr koymaa sözün zor gramatika formalarını, yaparak üürenicilärlän türlü meraklı sınışları



5. Söz becermeklerini oluşturmak

Jinkin N.I. baalantılı söz teoriyasına dayanarak, T.A. Ladijenskaya böldü özel becermekleri, angılarına lääzım üüretmää şkolada uşakları, üürenicilerin baalantılı sözün becermeklerini ilerlederäk, hem angıları lääzım yardım etsinnär lafedenä (yazana), teksti düzeräk, sesleyenin (okuyucunun) bakışına konmaa, gerçekteştirsin, halizä çıksın kendi en ii düşünmekleri. Bunnar ileri dooru komunikativ becermekleri:

- 1) Sölemenin temasını açıklamaa becermäk;
- 2) Sölemenin öz fikirini açıklamaa becermäk;
- 3) Sölemeyä material toplamaa becermäk;
- 4) Sölemeyä toplanmış meteriala sistemataziya yapmak;
- 5) Yazılmışı käämillendirmää (yazılı söz için) becermäk;
- 6) Sölenmiş maasuz kompozitiya formasında düzmää becermäk;
- 7) Kendi fikirlerini dooru açıklamaa (literatura dilin normalarına görä) becermäk, halizli, açıklı, şafklı.

Sözü ilerletmää - o belli edili söz becermeklerini oluşturmaa:

a) Söz situatıyanın durumunda gezinmää becermäk, belli etmäk kimä, neçin, ne için söyleyecek yada yazacak;

ä) Sölenmiş plannamaa becermäk, farkında olmak, nicä söyleycäm yada yazacam (kısadan mı, osa sıradan mı, emoşiyalı yada uslu mu), angı sırada fikirleri annadacam;

b) Kendi düşünmeni gerçekteştirmää becermäk, sölemää yada yazmaa temaya görä sıkı, varlıklayarak fikir ilerlemesini, kullanarak türlü demeklik kolaylıklarını, araçlarını;

c) Sözün ardından kontrolü farkında etmää becermäk, kurulmuş sölemeyä lääzımını diişilmeklär yapmaa.

İ biliner o rol, angısını aazdan söz oynêêr nicä lafetmäk kolaylı hem kızıştırmak silähı kişilerä. "Biz annadanı 100 kerä sesleyeriz, ani okuyacez onun yazılmışını. Artık bundan belli olêr, ani lafetmää becermäk en önemni hepsindän, - yazardı taa F.İ. Buslayev [28, s. 55].

Büük maanayı kaplêêr iş uşakların aazdan söz becermeklerini oluşturmakta herbir taraftan ilerlederäk, onnarın logika fikirini geliştirmäk, dolay görgüsünü genişletmäk, vatandaşlık hem estetika duygularını terbiyetmäk, kendi-kendinä üüretim becermeklerini ilerletmäk. Uşaklar üürener dikkatlı seslemää hem izlemää lafedenin fikirini, üürenerlär önemniyi yazmaa, annamaa hem taa ötä dooru informaşiyayı vermää.

Şkolada bütündan iş problemasını sözü ilerletmektä çözmää deyni - o annamaa, neyä lääzım üüretmää, hesaba alarak üürenicilerin baalantılı aazdan sözünü, angı becermeklerä, angı sırada hem nicä

A.A. Leontyevin kuralına görä, söz- diil bitnik işlem, sadece söz işlemlerin topluluu, angıların var aradaki neetleri, seslettirän halizli işlemi [41].

Söz kulturasının urokları üürediciyä vererlär kolaylık insan kişiliini oluşturmaa, angısı cümnä yaşamasında, kişilik arasında, lafederäk, var nicä dooru informaşiyayı algılasın, annamaa onu, onnarı saran insannarın fikirlerini hem duygularını işlettirmää, kendi bakışını inandırmaa hem saymaa başkasının da bakışını.

Bibliografiya:

- 1.Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка.-Л.,1941
- 2.Ильина Т.А. Педагогика. -М.,1984
- 3.Ладыженская Т.А. Речь.Речь.Речь. -М.,1983
- 4.Ушинский К.Д. Человек как предмет как предмет воспитания.



УДК 373.24

<https://orcid.org/0009-0004-5028-2728>

UŞAKLARIN SÖZ İLERLEMESİ BILMEYCELERİN YARDIMINAN

Zabun Svetlana

«Gün duuması» uşak başçasının
direktoru, Etulia k.

e-mail. vosho25@rambler.ru

orcid id : 0009-0004-5028-2728

Abstract. In the article, the author examines the folklore genre of riddles. How you can use riddles to develop your native speech. Preschool age is the most favorable for replenishing a child's passive and active vocabulary. The article provides methodological recommendations for working with riddles. The practical application of riddles when working with children is given. The author concludes that when using riddles in working with children, not only the child's vocabulary is enriched, but the child learns to notice the world around him, describe it, and argue. This article may be useful for educators and teachers of the Gagauz language.

Keywords: speech development, riddles, methods of working with riddles, native language, use of riddles in classes and routine moments.

Söz ilerlemesi – zor yaratmak projesi. Onuştan uşak lääzım nekadar taa erken edinsin ana sözünü, lafetsin dooru hem gözäl. Sayılêr, ani nekadar taa erken (yaş özelliklerinä görä) üüretmää uşaa lafetmää dooru, okadar o taa serbest duyacak kendini insan arasında. Üüsek uurda söz – gösterer, ani uşak her taraftan geliştirilmiş. Nekadar zengin hem dooru uşaan sözü okadar ona kolay olacek söylemää kendi fikirini. Bân sayêrım, ki konuşmamız ana dilindä ilerleyecek ozaman, açan kullanılacaklar türlü kolaylıklar. Bu kolaylıklardan biri-folklor yaratmaları.

Folklor yaratmaları-parlak, duygusal, halkın yaşamasından olaylar. Türkülär, Masallar, Legendalar, Fıkralar, Maanelär, Söleyişlär, Deyimnär, Bilmeycelär, Dastannar he m taa birkaç başka janralar - hepsi folklor yaratmalarıdır.

Bilmeycelär - bu folklor janrası, angısında düşünölmüş işi saklayıp, sölerlär sade kimi nişannarı, ölä, ki sesleyici kafa düüsün onu bulmaa. Bilmeycelär en yayınnanmış hem en sevdi uşakların folklor janrası. Uşaklar pek beenerlär çözmää bilmeyceleri. Bilmeycelär zenginnederlär uşakların sözlüünü, yardım ederlär görmää lafin ikincili maanasını, kurêrlar lafin yan maanasını. Çözärkän bilmeyceyi ilerler uşakların analiz becermekleri : üürenerlär kendibaşına yapmaa çıkış, ayırmaa predmetlerin nişannarını, ilerler uşakların poetika bakışları yaşamaya. [10, s.79]

Ü.G. Illarionova görä bilmeycelär ilerlederlär uşakların becermeklerini- argumentlemää hem yazdırmaa. Becermää argumentlemää- o becermää söylemää kendi fikirini. [18, s.110]

Çözärkän bilmeyceleri uşaa lääzım koymaa konkret neet: diil salt çözmää bilmeyceleri, ama argumentlemää, ani çözülmesi dooru.

Öncä lääzım tanıştırmaa predmetlärän hem olaylarlan, angıları için verilecek bilmeycedä. Ozaman argumentlär olaceklar dolu. Birkaç bilmeycä lääzım söylemää bir predmet yada olay için, ki göstermää uşaklara, ani predmet yada olay için var nicä söylemää türlü-türlü.

Bilmeycä o bir logika davası: yaratırêr türlü predmetlerin nişannarını, bulêr neylän benzeşerlär, klasifikaşıya hem analiz predmetä yapêr. Bilmeycä uşaan fikirini ilerleder, uşaan bilgilerini natura için zenginneder, insanın yaşaması için, uşaan gözletmesini ilerleder. Nekadar uşak becerer gözletmää, okadar o kolay çözer bilmeyceleri. Rifmanın hem ritmanın yardımınan bilmeycelär kolay üürenilerlär. Düzülü bilmeycelär ölä, ani laflar, lafbirleşmelär yada cümlelär tekrarlanêr. Bölä struktura yardım eder çabuk lafları tutmaa aklında. Var nicä karşı gelmää laflarlan küçüldek-yalpak formasında.

Bilmeycelär uşakların sözlüünü ilerlederlär. Bilmeycedän uşak annêr:



- bildii lafların maanalarını;
- uşaaan sözündä antonimnär hem sinonimnär genişlener;
- dooru lafları kullanmaa sözdä.

Bilmeycelärlän tanışmak metodikası

I etap .Üüretmää uşakları annamaa bilmeycelerin içindeliini ,annamaa onnarı.

II etap. Uşakların dikatini çekmää gösterärkan bilmeycelerin şıralı,renkli dilini,üüretmää annamaa neredä bilmeyceleri var nicä kullanmaa.Bunun için teklif etmää uşaklara iki bilmeyceyi araştırmaa,sormaa angısı onnardan ikisindän taa beenildi hem neçin.Teklif etmää bulmaa belliedilän lafi,angısı gösterer bilmeycenin çözmelerini.

III etap. Nezaman uşaklar bilmeycelerin özelliklerini annayacaklar,ozaman terbiedici teklif eder uşaklara kurmaa bilmeyceleri predmetlär hem olaylar için.

Ayırdan bilmeyceyi ,terbiedici uşakların bakişından olur baksın onu çözmää,hepsi mi bilmeycenin içindeliindän uşaa annaşılı olacak.Eer terbiedici görärsä,ani ayırı lafbirleşmelerini yada lafları uşaklar annamayacaklar,da onnar engeledeceklär bilmeyceyi annamaa hem çözmää ,ozaman var nicä kullanmaa bölä işi: okarkan bilmeyceyi durmadan eni lafın maanasını sölemää sinonimnän yada kısa frazaylan. Örnek:

Bir sarı fıçı saplan,dolu içi bir sürü hergeleyleän. "Hergelä-at,beygir" (kaun)

Kimär-kerä uşaklar annasınar deyni bilmeyceleri, läüzüm onnarı hazırlamaa: danışmaa onnarın kendi opıtına, aklılarına getirsinär deyni gözletmekleri hem etkileri,yada öncä annatmaa olaylar için, angıları yardım edeceklär çözmää bilmeyceleri.Göstermää resim,angıları baalı bilmeycenin tekstinnän.

Bilmecä-o bir test. Bilmeyceylän uşak üürener çözmää logika davasını hem tanışê ana dilinnän.

Üürenärkan uşaklaarlan bilmeyceleri läüzüm büyük saburluk , hazırlık işi hem ana dilini bilmää.Hazırlık işi geçsin oyun formasında.Terbiedici läüzüm uşakların yannışlıklarını çözürkän bilmeyceleri bilsin:

• uşaklar alatléêrlar sölemää cuvabı ,bitkiyä kadar seslemeerlär,aklında tutmêrlar hepsi ayrıntıları;

• uşaklar ilkin birkaç ikincili obyekt ayırêrlar,baş obyektini kaçırêrlar;

• uşaklar bileräk kaçırêrlar baş obyektini bilmeycedä,diyştirerlär onu o obyektlän,angısını sayêrlar dooru.

İşlärkän bilmeycelärlän var nicä bölä soruşları kullanmaa:

"Beendiniz mi bilmeyceyi?","Angı laflan bilmeycä çekeder?","Angı laflan bilmeycä biter?","Ne bu bilmeycedä annamêrsınız?" h.b.

Bu soruşlar da ilerledeerlär uşaaan sözüni.Bilmeycelär kullanmalı zanaatın çeketmesindä-zanaatın temasını çözmää deyni hem rejim momentlerindä.

Sabaa imeendä:

1.Bir fıçı dolu iki türlü içkiylän(yımırta)

2.Bir kızçaaz var içerdä,gelän-geçän onu öpär.(çaşka)

Giynärkan dışarı:

1.Adamdan üüsek,tauktan alçak.(kalpak)

2.Saa yanında zümbül,
Bän süleyim da sen bul.(cep)

Naturayı siyredärkän:

1.Kıpır-kıpır kıpırdıy,
Onnan balık tutulıy.(solcaan)

2.Atatay-matatay-
İnce belli karat ay.(karımca)

3.Yazı-kışı bir boyada,
Eşil donaklan sokakta.(çam)

Yıkanarkan:

1.Saçak altında iki dizi sedef.(dişler)



2. Yaalı kaşık duvarda yapışık.(kulak)

Bilmeyceleri çözdüktän sora,predmeti läüzım göstermää yada uşaklar ona diysin , ozaman taa kolay annaycaklar o verilmiş bilgileri bilmeycedä.

Var bir dädu kat-kat giimni.

Kim onu soyundurêr,bakırlan yaş döker.(suvan)

Göstermää suvanın katlarını,soyundurarkan suvanı uşaklar yaş dökeceklär da ozaman bilmeycenin maanasını derindän annaycaklar.

Konfuşiy däardı: “Ne bän işiderim-bän unudêrım,

Ne bän görerim- bän aklımda tutêrım,

Ne bän yapêrım- bän annêrım.”

Uşak ta aklında tutacak,açan derindän predmeti inceleycek,arayrak o nişannarı angıları yardım ettilär bulmaa predmeti.

Işlärkän bilmeyceylän önemni diil çabuk mu uşak bilmeyceyi çözdü ,önemni – uşaan interesini çekmää,yaraştırmaa, dartışmaa, incelemää, aaramaa bilmeycenin çözmesini. Soruşlar,zaanetmeklär,dartışmaklar- bu da olêr söz ilerlemesi.

Библиография:

1. Baboglu N.,Baboglu I. Gagauz literaturası 8-9 kl. .Ch.: Ştiința,1997.-279s.
2. Zanet T. Gagauz türküleri, söyleşileri, bilmeyceleri. Ch.: Pontos,2017.-656p.
3. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки, детский фольклор. М.: Учпедгиз,1957. 240с.
4. Бабоглу Н.И., Бабоглу И.И. Гагаузско-русский и русско-гагаузский школьный словарь. Кишинев:Vivat, 1993. с237.
5. Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки.-М.:Просвещение, 1976. 127с.
6. Куррикулум по воспитанию детей раннего и дошкольного возраста (1-7 лет) в Республике Молдова, Ch.:2008,-108с

УДК 811.512.165’373.6

<https://orcid.org/0000-0003-0902-6664>

НАЗВАНИЯ ПАСХАЛЬНЫХ ИЗДЕЛИЙ В ДИАЛЕКТАХ ГАГАУЗСКОГО ЯЗЫКА: ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

Сорочяну Евдокия

доктор филологии, конференциар университетар
ст.н.с. Сектора «Этнология гагаузов»

ИКН, Кишинев, РМ

e-mail: sevdokia@mail.ru

orcid id: 0000-0003-0902-6664

Abstract. Article "Names of Easter products in the dialects of the Gagauz language: etymological notes" is dedicated to revealing the etymology of the names of Easter breads in Gagauz language and history of development of the meanings of borrowed lexemes. The etiology of lexemes *paska*, *kozonak*, *kukla*, *guguşçuk*, *bublik*, *dermi*, *çevrä* is considered. The nature of the persistence speaks about relatively late appearance in the Gagauz dialects of the Moldavian/Romanian and Slavic names of Easter products. For Greek words, the intermediary languages are the Bulgarian and Romanian languages, with which the Gagauz people had contacts throughout the history of the development path.

Key words: ethnolinguistics, Gagauz, Easter bread, *paska*, *kozonak*, *kukla*, *guguşçuk*, *bublik*, *dermi*, *çevrä*.



Пасха является самым важным христианским праздником у гагаузов, он обозначен множеством ритуальных действий и большим количеством пасхальных хлебов и булочных изделий [16]. По их названиям прослеживается история гагаузского народа, его связи, взаимовлияния и взаимодействия с другими этносами. В данной статье мы рассмотрим этимологию имеющихся в гагаузских говорах названий праздничных пасхальных хлебов и попытаемся раскрыть пути их заимствования.

Основным пасхальным хлебом является кулич, называемый лексемой *páska*. Он имеет форму, близкую к цилиндрической, т.е. круглую и высокую, и формируется из одного куска сдобного теста. Отметим, что обычай приготовления к Пасхе цилиндрического хлеба связан с церковным хлебом-просфорой *артос* (круглый высокий хлеб с изображением креста и тернового венца). Артос в храме означает самого Христа, жертву за людей [15], в народном же переосмыслении *артос* является пасхальным хлебом, который символизирует невидимое присутствие Иисуса Христа. Лексемой *páska* также называют пасхальный хлеб с творогом. И обрядовый хлеб, и его наименование заимствовано гагаузами в Бессарабии из молдавского языка (*pásca*). В Молдове данное наименование в значении 'пасхальный кулич' или 'пасхальный хлеб с творогом' распространено как среди молдаван [20], так и среди гагаузов, болгар, украинцев и русских [22]. Лексема восходит к древнееврейскому *pēsah* 'выходить, переходить', первоначально обозначавшим праздник исхода евреев из Египта, а фонетически измененная форма *páskā* в значении 'сладкий хлеб' является вторичной и через греческий (Πάσχα) восходит к христианскому празднику Пасха. В названиях видов пасхального кулича отражается характерный вкус начинки (повидло, джем – сходство вкуса с медом) – *balli paska* или техника изготовления плетеного кулича – *örülü paska*.

Наряду с термином *paska* в центральных гагаузских говорах употребляется и термин *kozonač* (*kozanač*), распространенный также в Болгарии, в Македонии, Румынии и у нас в Молдове. И это наименование пасхального кулича заимствовано гагаузами в Бессарабии у молдаван. К такому выводу нас подводит история этого кондитерского изделия (сладкого хлеба), которое появилось во Франции в XVII в. и быстро распространилось в странах Западной Европы в качестве традиционного пасхального лакомства. Из Греции данный вид пасхального хлеба и его наименование распространились в соседних странах: в Болгарии, Македонии, Сербии, а также в Румынии и Молдове. Что касается Болгарии, то первое упоминание о нем находим в начале XIX в. в болгарских кулинарных книгах, а затем в сборнике В. Чолакова («Български народен сборник») в 1872 г. [3, с. 526] и в Словаре болгарского языка А. Дювернуа [10]. В известный Словарь Найдена Герова [8], наиболее полный для своего времени, слово *козунак* (*козонак*) не вошло. По мнению болгарских этнографов, пасхальный кулич *козонак* / *козунак* / *козинак* становится традиционным болгарским пасхальным хлебом только в начале XX в. До того времени ко дню Пасхи в Болгарии пекли другие обрядовые хлебы: великденски колак, кравай, яйчелник, паска, чупник, пармак, кукулник, великденска кукла, плетеница и др. [12, с. 121; 1, с. 189-197]. По утверждению болгарских лингвистов, лексема *козонак* была заимствована болгарским языком из румынского [3, с. 526], и произошло это после переселения части болгар в Бессарабию. Этим объясняется отсутствие у болгар-переселенцев термина *козонак*, который в настоящее время является основным названием традиционного пасхального кулича в Болгарии. В бессарабских болгарских селах для обозначения пасхального хлеба используется термин *паска* (*паскен кравай*), который они заимствовали, по нашему мнению, у местных молдаван. Обоснованием нашего вывода может послужить проведенный нами анализ наименований пасхального кулича у болгар Болгарии, а также сравнительное исследование календарной обрядности болгар на примере «материнских» и «дочерних» поселений, проведенное А. И. Коваловым [13, с. 148].

По мнению основателя румынской этимологии, лингвиста Александру Чихак, название *cozonac* в значении ‘пирог с изюмом в форме куклы’ является заимствованием из греческого языка, где *κοσώνα* означает ‘кукла’ [23]. Кроме этого, болгарские этимологи допускают, что лексема *козонак* (*козунак / козинак*) могла быть заимствована болгарскими непосредственно из новогреческого языка [11, с. 245; 5, с. 1045], и полагают, что хлеб *kuzunaki* (в переводе с греч. – колокольчик) получил свое наименование в связи с его сходством по форме: хлеб имел форму колокольчика [3, с. 526]. На наш взгляд, наиболее вероятной является версия происхождения слова *козонак* румынского лингвиста, так как у многих народов до сих пор обрядовые хлебцы антропоморфной формы (*куклы*) являются



в с.

обязательными пасхальными изделиями. В различных гагаузских селах и сегодня пекут обрядовые булочки антропоморфной формы, в форме цифры 8 (или незавершенной восьмерки) или крученые, витые,



Фото 2. Пасхальная кукла в с. Дезгинжа.

плетеные кренделя. Выпекают куклы/куколки (*ku'kla*, *ku'klasik*) на различные праздники: день сорока мучеников, по субботам великого поста, в день Св. Лазаря, на Пасху, на Радоницу, на день Св. Василия и др. (Фото 1 и Фото 2). Подобный вид обрядового хлеба известен и славянам. По мнению этимологов, слово *кукла* в значении ‘обрядовый хлеб’ является исконно славянским, вероятно от праслав. **kukъla* [19, с. 94-95; 4, с. 91—92; 17, с. 405]. Оно широко распространено в славянских языках. Этимологи обращают внимание на то, что славянские народные названия хлеба круглой формы (а также холма, глыбы, крюковатой палки и др.) связаны не с распространенным заимствованным названием куклы из греч.

коўкла (< лат. *puppa*), а с исконнославянским **kuka* (крюк, изгиб, поворот), от которого с помощью суффикса -л произведено слово **kukъla*. Сравним также в лит. *kukulys* (клецка), латв. *kukulis* (буханка хлеба) [19, с. 86, 94-95; 4, с. 91]. Поэтому, вероятнее всего, что лексема была заимствована гагаузами у болгар еще на Балканах. В настоящее время в гагаузском языке лексема *kukla* известна в двух значениях: ‘игрушка’ и ‘обрядовый хлеб’.

Обрядовые булочки *куклы* раздают девочкам, для мальчиков же пекут булочки в форме голубка – *gúguşçuk*. *Gúguşçuk* (букв. голубок) является уменьшительно-ласкательной формой лексемы *gúguş*, употребляемой в гагаузском языке в значениях ‘голубь’, ‘голубка’. Это звукоподражательное образование от гу-гу (звук, издаваемый голубями). На Балканах оно известно в различных формах (с разными суффиксами) в двух значениях – ‘голубь’ и ‘кукуруза’. По версии Болгарского этимологического словаря, языком-донором является болгарский язык, из которого заимствуется корень в албанский (*guguçe* ‘голубица’), румынский (*guguştiucă* ‘голубица’), арумынский (*guguçe* ‘дикий голубь’, *guguçiu* ‘кукуруза’), молдавский (*guguştiuc* ‘дикий голубь’) языки, а также в турецкие диалекты (*gugucuk*, *gugutçuk*, *gugute*, *gugusku*). Форма *гугушчук* встречается на территории юго-западной Болгарии [2, с. 292]. Заметим, что в гагаузском языке сохраняется и исконнотюркская лексема *güvercin* в значениях ‘голубь’, ‘сизый голубь’, ‘голубь с черной грудью’. Ср.: тур. *güvercin*, азерб. *göyərçin* > др.-тюрк. *köker* (*göğermek*) + *-çin* ‘становиться синим, цвета неба’ > *kök* ‘синий’ + *-ar* > *gök* ‘небо’ [25].

Особый интерес представляет семантическое развитие лексемы *бублик* в гагаузских диалектах. Здесь она употребляется в двух значениях: ‘хлебное кольцо, обваренное в воде и затем запеченное в печи’ и ‘пасхальный калач (элемент пасхального дара *dermi / çevră*), составленный из десятка витых кренделей, узелков’. По данным этимологических словарей, данная лексема является украинской и обозначает в языке-источнике ‘хлебное кольцо, крендель, большой баранок; пшеничное тесто кольцом, сваренное в воде, а потом запеченное’ [18; 9]. Определить историю наименования хлебного калачика из обваренного теста в виде кольца сложно. Возможно, наименование *sulu kolaççık* (букв. калачик, обваренный в воде) является первичным (номинация по способу приготовления), а бублик – более поздним украинским заимствованием, а возможно, и наоборот. Ввиду того, что эти названия зафиксированы в различных селах, каждое из них могло появиться в диалекте своим путем. Кроме того, закреплению в речи гагаузов лексемы *бублик* содействовала широкая продажа в магазинах русских *баранок*, известных как *бублики*.



В некоторых гагаузских селах (Бешалма, Конгаз) *бубликом* называют пасхальный каравай, состоящий из множества свернутых из теста узелков (Фото 3 и Фото 4). По традиции на Пасху разговлялись «бубликами», ранним утром, после освящения в церкви, хозяин дома отламывал по одному «голубку» и раздавал каждому из домочадцев. Кроме того, один из таких «бубликов» входил в состав пасхального дара (*dermi / çevră*), предназначенного для посаженных родителей или крестных. В этой связи интересно рассмотреть этимологию лексем, называющих данный вид пасхального дара.



Фото 4. Пасхальный *бублик* в с. Бешалма.

В с. Бешалма составленная из трех разных пасхальных хлебов конструкция в форме пирамиды называется *dermi*. Поверх большого плетеного каравая из хлебного теста (*örülü kolaç*) укладывается сдобный калач из завитков (*bublik*), на него, в свою очередь, кладут пасхальный кулич цилиндрической формы, а по краям – крашеные яйца. Все это сначала завязывают в платок, а затем в вышитую салфетку, которую, собственно, и называют лексемой *dermi* (Фото 5). Здесь данная лексема употребляется только в значении ‘вышитая квадратная салфетка, в которую укладываются пасхальные дары’. Слово *dermi* не зафиксировано ни в одном гагаузском словаре, кроме Гагаузско-русского школьного словаря, составленного Н. И. Бабоглу и И. И. Бабоглу, где оно указано в значении ‘круглый, равный, квадратный’ с пометой *геом.* [6, с. 47]. Естественно, подобное толкование значения слова

в геометрии вызывает недоумение. Дополнительное разъяснение вносит Г. А. Гайдаржи. Он указывает на два значения слова *dermi* в гагаузском языке: обыденное значение – ‘прямой угол’ и математическое – ‘квадрат’ [7]. В современном турецком языке существует слово *derme*, оно употребляется в значении ‘смешанные в единое целое разнородные предметы’ [24, s. 1148].

Очень возможно, что именно это значение являлось первичным у гагаузской лексемы *dermi*, обозначающей пасхальный дар, состоящий из различных по вкусу и форме хлебов. Впоследствии форма салфетки (квадратная), в которую складывали хлеб (круглый) стала основанием для использования данного термина в математике в различных значениях – ‘круглый, равный, квадратный’ (Н. И. Бабоглу), ‘прямой угол’, ‘квадрат’ (Г. А. Гайдаржи).

В Конгазе пасхальные дары (кулич, крашеные яйца, конфеты, печенье), уложенные в вышитую квадратную салфетку, называют *çevrâ*. Лексема *çevrâ* тюркского происхождения (корень *çevir-* ‘круг’) [25], от которого образованы и другие значения, в частности, ‘края, кайма’, которое впоследствии закрепилось за названием вышитого по краям головного платка [21, с. 146]. По аналогии стали называть и вышитую по краям салфетку, а затем уже название салфетки, в которую заворачивали пасхальные дары, дало название всему этому пасхальному дару (метонимический перенос названия салфетки на наименование всего пасхального дара).

Фото 5. Пасхальные дары, увитые в *dermi* / *çevrâ*.

Подобный пасхальный дар из различных видов обрядовых хлебов, предназначенный в дар кумовьям, известен во фракийской части Болгарии [14, с. 186], поэтому использование славянского наименования *бублик* в значении ‘пасхальный каравай в виде завитков, узелков, шишек, голубков’ могло быть заимствовано еще на Балканах (см. этимологию слова *бублик* в южнославянских языках: [18]).



Проведенный этимологический и этнолингвистический анализ наименований пасхальных хлебных изделий в гагаузских диалектах показал, что большинство из них заимствованы из болгарского и румынского/молдавского языков, с которыми у гагаузов были контакты на протяжении всего исторического пути развития. Для греческих слов языком-посредником мог быть как болгарский, так и молдавский язык, а характер заимствований говорит об относительно позднем их появлении в гагаузских диалектах.

Библиография:

1. Бизеранова С. Названия на българските Великденски хлябове // Тракиецът и неговият свят. Материали от VIII-та Национална конференция на българските етнологии. Хасково '95. Хасково: Етнографски институт с музей, БАН, 1997, с. 189-197.
2. Български етимологичен речник. Т. 1. Съст. В. Георгиев, И. Гълъбов, Й. Заимов, Ст. Илчев. София: БАН, 1971. 777 с.
3. 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.
4. 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.



5. Български тълковен речник. Режим доступа: <http://talkoven.onlinerechnik.com;https://rechnik.chitanka.info>
6. Гагаузско-русский и русско-гагаузский школьный словарь. Составители Н. И. Бабоглу и И. И. Бабоглу. Кишинев: Штиинца, 1996. 367 с.
7. Гайдаржи Г. А. Рукописное наследие, хранящееся в архиве В. А. Сырфа.
8. Геров Н. Речникъ на бльгарскый языкъ. Ч. 2. Пловдив: Съгласие, 1897. 638 с.
Режимдоступа:https://www.academia.edu/nayden_gerov_the_dictionary_of_the_bulgarianlanguage_volume_2.
9. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Режим доступа: <http://slovardalja.net>
10. Дювернуа А. Словарь болгарского языка по памятникам народной словесности и произведениям новейшей печати. Т. I. А–Н. Москва, 1889. 1483 с. Режим доступа: http://enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/89496_Slovar_bolgarskogo_yazyka_po_pamyatnikam_narodnoy_slovesnosti_i_proizvedeniyam_noveyshey_pechati_A-N
11. Етимологически и правописен речник на българския книжовен език. Младенов Ст. София: Христо Г. Данов, 1941. 704 с.
12. Етнография на България. Т. III. Духовна култура. София: БАН, 1985. 388 с.
13. Ковалов А. И. Календарная обрядность болгар Республики Молдова. Кишинев, 2017. 260 с
14. Костадинова Е. Великденски хлябове от селища по Долна Тунджа и Западна Странджа // Тракиецът и неговият свят. Материали от 8-та Национална конференция на българските етнологии. Хасково, 1995. София: БАН, 1997, с. 181-188.
15. Православная энциклопедия. Режим доступа: <https://www.pravenc.ru/index.html>
16. Сорочяну Е. Хлеб в народной культуре гагаузов: этнолингвистическое исследование. Кишинев: «LEXON-PRIM», 2020. 364 с.
17. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. II. Москва: Прогресс, 1986. 671 с.
18. Этимологический онлайн-словарь русского языка М. Фасмера. Режим доступа: <https://vasmer.lexicography.online/>; <http://enc-dic.com/>; <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-1306.htm>
19. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Вып. 13. Под ред. О. Н. Трубачева. Москва: Наука, 1987.
20. Buzilă V. Pâine aliment și simbol: Experiența sacrului. Chișinău: Știința, 1999. 373 p.
21. Gagauzça-Rusça-Romınca Sözlük = Гагаузско-русско-румынский словарь = Dicționar găgăuz-rus-român. Alc. P. Cebotari, I. Dron. Chișinău: Pontos, 2002. 740 p.
22. Dicționar Român Explicativ Online. Режим доступа: <https://dexonline.ro/>; <https://dexonline.net>
23. Dictionnaire d'étymologie daco-romane. A. Cihac. Frankfurt pe Main & Berlin & București, 1870, 1879.
24. Rusça-Türkçe, Türkçe-Rusça Büyük Sözlük. İstanbul: Fono yayınları, 2008. 1871 s.
25. Türkçe Etimolojik Kelime İncelemeleri. Режим доступа: <http://www.etimolojiturkce.com/>



УДК 811.135374

<https://orcid.org/0000-0001-8782-7497>

О КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ РУССКО-ГАГАУЗСКОГО ИДЕОГРАФИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ УЧЕБНОГО ТИПА

Банкова Иванна

доктор филолог. наук, конференциар-университар

Комратский государственный университет

Комрат, РМ

e-mail: bankir54@mail.ru

orcid id: 0000-0001-8782-7497

Abstract. This article discusses the need to create a complex Russian-Gagauz thematic dictionary of a new type - the ideographic one. The novelty of the objective is conditioned by the necessity of semantic systematization of the modern Gagauz language vocabulary, as well as by the needs of those interested in studying the Gagauz language. We have made an attempt to develop and present the conceptual basis of an ideographic educational dictionary, to identify the principles and forms for creating it within the ideographic paradigmatics in the system of three spheres: the universe, a man, a man and the universe.

Keywords: the Gagauz language, bilingualism, ideographic dictionary, communication, thematic vocabulary, the Russian language, semantic field, thematic group, educational dictionary, linguistic picture.

В контексте полиэтничной и многоязычной Молдовы и полилингвального пространства АТО Гагаузия уже сегодня актуальным становится вопрос разработки новых подходов и поиска новых инструментов и технологий обучения гагаузскому языку. Необходимы новые учебные программы, новые учебники и учебно-методические пособия, специально составленные для изучения одного или двух языков. В процессе многолетней преподавательской деятельности и переводческой практики неоднократно приходилось сталкиваться с отсутствием в изданных словарях нужной тематической лексики на гагаузском языке. Тематические словари востребованы в СМИ, общественно-политической жизни, в образовательной сфере для обучения всем видам речевой деятельности.

Подходящим инструментом может стать «учебный тематический словарь», специально предназначенный для оказания помощи в изучении языка как средства передачи своих и восприятия чужих информационных состояний. Особую ценность имеет функциональная направленность учебного словаря на выработку коммуникативной компетентности, которая в наиболее полной мере отвечает современным требованиям к результату образования. Для формирования коммуникативных компетенций у слушателей, изучающих гагаузский язык, считаем существенным усвоение не только отдельных лексем языка, но и пополнение активного словаря обучающегося наиболее употребительными речевыми фразами и синтаксическими конструкциями разного типа. Для этого нужен словарь, в котором слова будут расположены тематически, альтернативный алфавитному. В алфавитном словаре, по мнению В. И. Даля, «Самые близкие и сродные речения... разносятся далеко врозь и томятся тут и там в одиночестве; всякая живая связь речи разорвана и утрачена ... ум наш требует во всем какой-нибудь разумной связи, постепенности и последовательности» [4]. Альтернативой алфавитному расположению слов является размещение их по смысловой близости. Словари, в которых лексика располагается на основании этого критерия, получили название **идеографических** (от греч. *idea* – понятие, идея, образ и *grapho* – пишу). Основой идеографического словаря являются смысловые отношения слов языка, расположенные,



подобно тому, как организована экстралингвистическая действительность, в виде многоярусной структуры. Единицей такого словаря служит не отдельное слово, а определённое семантическое поле [5, с. 79]. Идеографический словарь представляет собой собрание слов какого-либо языка, или двух языков, сгруппированных в крупные тематические классы/категории. Эти классы подразделяются на подклассы. В рамках этих подклассов выделяются более мелкие подклассы и т. д., вплоть до самых мелких или отдельных слов. Тематическая группа напоминает семантическое поле (микрополе) – совокупность языковых единиц, объединённых общностью содержания и отражающих сходство обозначаемых ими явлений. В качестве оптимального способа описания лексики принимается ее систематизация в тематическом словаре тезаурусного типа, где возможен наиболее полный охват лексики и представление ее по подобию устройства мира, то есть достаточно объемно и объективно отражая языковую картину мира.

Интерес автора к разработке концепции и последующего составления подобного типа словаря с тематической организацией лексики гагаузского языка сформировался в связи с лингводидактическими проблемами овладения гагаузским языком. Опыт преподавательской деятельности и участие в составлении, подготовке и издании первого учебного гагаузско-русского тематического словаря [1], пользующегося спросом в образовательной среде, побуждает к дальнейшему поиску эффективных инструментов для активизации познавательной деятельности на родном языке. И идеографический учебный словарь как инструмент и средство обучения языку в этом случае вполне уместен. Известный лексикограф Морковкин В.В. подчеркивает, что такая книга, «предоставив в наше распоряжение всю совокупность слов, объединённых той или иной идеей, облегчила бы активное владение языком (идеографический словарь)» [6].

Словарь идеографического типа совмещает в себе черты алфавитного и смыслового расположения лексики и позволяет представить лексико-семантические уровни языковой системы, и таким образом пользователь будет иметь возможность увидеть целостную картину мира на гагаузском языке. Нами поставлена задача попытаться создать подобный русско-гагаузский **идеографический учебный словарь**. Данный **учебный словарь представляет собой такой** лингвистический словарь, в котором лексический состав языка отражен в виде систематизированных групп слов, в той или иной степени близких в смысловом отношении. Основная задача такого словаря – давать совокупности слов, объединённых общим понятием; в определенной системе выстроенный смысловый континуум облегчит читателю выбор наиболее подходящих средств для адекватного выражения мысли и послужит и средством, и пособием для более эффективного усвоения гагаузского языка.

На этапе отбора материала для включения в словарь определены основные источники – письменные литературные тексты, устные высказывания носителей языка или диалекта, различного рода справочники и словари и т.п. Словник включает список слов на русском языке (с переводом на гагаузский), но с учётом обязательного наличия понятия с соответствующей адекватной семантикой во втором языке и максимального охвата и отражения семантической лексики гагаузского языка.

Структура предлагаемого нами лексикографического источника следующая: вводная часть, план классификации понятий (или содержание), словники и заключительная часть. Во вводной части разъясняется структура словаря, особенности оформления, порядка и организация классификационных групп, состоящих из слов, объединяемых на основании общих свойств и признаков, а также алгоритм поиска нужной информации.

Поиск плана классификации понятий и определение структуры, а именно, концептуальной модели, самого словаря для автора оказался особенно затруднительным. Проработав основные теоретико-прикладные изыскания по данной тематике [2; 3; 5; 6; 7; 13], мы нашли наиболее подходящий план-схему – опыт авторов Р. Халлига и В. фон Вартбурга, создавших классификацию понятий применительно к французскому языку. По мнению авторов, действительно научная лексикография должна решительно оставить алфавитное

расположение слов, преследующее чисто утилитарные цели, и обратиться к размещению лексики по группам, связанным смысловыми узлами [2]. Идея, выдвинутая в свое время немецкими учеными-лексикографами Р. Халлигом и В. фон Вартбургом, находит все больше сторонников и служит примером классификационного подхода при описании лексики в современности, в том числе и тюркских языков. Это подтверждает, что классификация понятий по Р. Халлигу и В. фон Вартбургу весьма разумна, убедительна и достаточно эффективна при практическом применении. Так, например, при построении тематической схемы данного типа авторы «Русско-якутского тематического словаря» использовали классификационные схемы наиболее известных идеографических словарей, в том числе известных немецких лингвистов [12]. При описании диалектологической лексики тюркских языков Урало-Поволжья в контексте алтайской языковой общности Асмондьяров В. Н. также использует указанную идеографическую схему [3].

«Идеографический способ представления лексического материала, по словам известного лексикографа Дубичинского В.В., даёт возможность построить систему логических связей, что повышает методический эффект при обучении и подчёркивает учебный характер идеографических словарей [5, с. 79]. Названная система размещения лексики по группам, связанным смысловыми узлами и ядром которого является логическое понятие, на наш взгляд, полностью отвечает потребностям современной двуязычной гагаузской аудитории в разных областях научной и педагогической деятельности.

Мы также решили попробовать подобную форму в качестве исходной структуры при разработке будущего словаря, но с внесением определенных изменений. В отличие от других идеографических словарей в предлагаемом варианте не даётся ни толкование значения, ни описание, ни какие-либо грамматические пометки слова. Главные цели разрабатываемого словаря таковы: 1) тематически представить лексику гагаузского языка в наиболее полном виде (по возможности) в русско-гагаузском переводе; 2) дать семантические категории, упорядоченные с помощью классификации, и слова, выражающие данную категорию; 3) предлагаемый словарь как методическое средство обучения будет иметь учебную направленность и соответствовать современным методическим подходам в обучении.

В предлагаемом словаре представлены 3 крупных тематических класса слов: I. Вселенная *Dünnä*. 1.1. Небо и небесные тела *Gök hem gök obyektleri*. 1.2. Земля *Toprak*. 1.3. Растительный мир *Büüyüm dünnesi*. 1.4. Животный мир *Hayvan dünnesi*. II. Человек *Adam*. 2.1. Человек как живое существо *Adam bir diri candır*. 2.2. Душа и разум *Can hem fikir*. 2.3. Человек как общественное существо *İnsan bir cümnä yaratımı*. 2.4. Социальная организация и социальные институты *Soşial düzeni hem soşial institutları*. III. Человек и Вселенная *Adam hem Dünnä*. 3.1. *a priori*. 3.2. Наука и техника *Bilim hem tehnika*.

Эти три больших класса слов и терминов делятся на 10 подклассов соответственно. Далее эти 10 подклассов подразделяются на 75 подгрупп, а далее – ещё на более мелкие тематические группы, а также отдельные слова и термины и т.д.

В нашем идеографическом словаре учебного типа будет использовано смешанное упорядочение слов – и по значению, и по алфавиту: слова распределены по темам, и в пределах каждой темы заголовочные слова расположены в основном по алфавиту. Следует подчеркнуть, что мы не будем жёстко придерживаться именно алфавитного следования ключевых слов поскольку считаем, что содержательная и формальная сторона конкретной тематической группы слов должна определяться лексико-семантическим фактором. Построенная таким образом схема наглядно отражает наивную картину мира, запечатленную в семантической структуре гагаузского языка. Кроме того, при тематическо-алфавитном представлении лексики сама понятийная сетка становится носителем культурной информации, так как репрезентирует способ категоризации мира, принятый в гагаузском языковом сообществе в том числе. Помимо разбиения слов на тематические группы мы вводим в словарь раздел предложений с этими словами и лексемами данного семантического поля, поскольку, по нашему мнению, только в контексте слова выполняют свою основную функцию средств коммуникации мысли.



В тематическом словаре весь словник разбит на две части: опорные слова составляют меньшую часть – они являются заголовками конечных тематических групп. Большая часть словника состоит из слов, входящих в эти тематические группы. Исходя из этого, нам представляется, что наиболее удобным будет предлагаемая 5-компонентная структура словарной статьи, включающей не только отдельные слова, но и сочетания слов и целые речевые штампы. Таким образом, словарная статья будет состоять из таких элементов:

Заголовочное слово/опорное слово/ключевое слово (понятие) – центр смысловой структуры семантического поля – (дается заглавными буквами) и его перевод на гагаузский язык; слова русского и гагаузского языков даются в исходной форме (для существительных в форме именительного падежа единственного числа, иногда множественного числа); опорные слова могут представлять собой однословные термины-существительные (ядра), однокомпонентный термин или двухкомпонентные словосочетания (терминологические сочетания), обозначающие одно понятие;

1-ая часть: ● лексические единицы семантического поля – отдельные слова, однословные термины-существительные или однокомпонентный термин, сложное слово; в основном это имена существительные, однокоренные слова, собранные в микрогруппы в алфавитном порядке.

Далее 2-ая и 3-ья части словарной статьи состоят из нескольких позиций, в которых даются свободные словосочетания или термины-словосочетания, образующие периферию семантического ядра, и разделяются знаком #; кроме того, иногда появляется необходимость дифференцировать отдельные семантические микрогруппы, в таких случаях лексемы или сочетаемостные позиции конструкций в словарной статье разделяются также знаком #.

2-ая часть: ☀ Позиция 1 – тематически близкие однословные одиночные определения (прилагательные, причастия, числительные и др.); Позиция 2 – # определительные словосочетания прилагательных, причастий (и/или числительных, местоимений и др.) в функции определения с заголовочным словом/термином; Позиция 3 – # заголовочное слово или слова данного семантического поля с зависимыми существительными в различных падежах (с предлогом и без предлогов); приведение терминологической и нетерминологической сочетаемости слова/слов или термина/терминов с различными именными частями речи (именные синтаксические конструкции) с переводными эквивалентами; Позиция 4 – # заголовочное слово или лексические единицы данного семантического поля является зависимым членом в словосочетании;

3-я часть: Δ Позиция 1 – одиночные глаголы; Позиция 2 – # заголовочное слово/термин или лексические единицы данного семантического поля с управляющими ими глаголами в форме инфинитива (глагольные синтаксические конструкции с инфинитивом); Позиция 3 – # для более выразительной иллюстрации иногда в гагаузском переводе даётся конструкция с глаголом в личной форме);

4-ая часть: ★ – иллюстративная позиция, в которой представлены предложения из различных источников с переводными эквивалентами, которые помогут учащимся употреблять описываемые понятия в речи, в живом общении на гагаузском языке. Фразы и предложения, как правило, демонстрируют примеры употребления лексических единиц из семантического поля данной словарной статьи;

5-ая часть: ◆ – для носителей языка в некоторых случаях в конце словарной статьи даются на гагаузском языке без перевода пословицы, поговорки, фразеологизмы, содержащие словоупотребления с данной семантикой.

Иллюстративные предложения и примеры выделяются курсивом.

Данный переводной (двуязычный) сочетаемостный тематический словарь (включая терминологические и фразеологические элементы), по мысли автора, должен быть не просто словарем, но в не меньшей степени и учебным пособием по лексике, которое может использоваться как непосредственно на уроке, так и при изучении гагаузского языка без помощи преподавателя. Он также представляет собой основу для создания больших учебных



словарей по различным специальностям, для текстовых учебных комплексов, сборников упражнений, составляют методическую базу для дальнейших исследований по языку специальности. Задуманный автором комплексный тематический двуязычный русско-гагаузский словарь, содержащий определённые пласты лексики гагаузского языка, будет в состоянии выполнить учебную, систематизирующую, справочную и нормативную функции. Предлагаемый нами тип идеографического учебного словаря является первой попыткой создания лексикографического произведения подобного жанра, поэтому он не претендует ни на завершенность, ни на полноту, ни на единственность предложенных решений. Допускаем, что в процессе работы над словарем возможны несущественные изменения. Это опыт, который является поводом к дальнейшим поискам, дискуссиям и работе по созданию новых словарей.

Библиография:

1. Gagauzça-rusça öğrenimlik tematika sözlüğü = Учебный гагаузско-русский тематический словарь. S.Z. Koca, İ.D. Bankova. – Komrat: НИЦ Гагаузии им. М.В. Маруневич, 2017. – 264 p.
2. R. Halling und W. von Wartburg. Begriffssystem als Grundlage für die Lexicographie. https://rifmovnik.ru/ideog_book2.htm#t44 (дата обращения 24.11.2023.)
3. Асмондяров В. Н. Аспекты идеографического осмысления диалектологической лексики тюркских языков Урало-Поволжья в контексте алтайской языковой общности // Ислам и тюркский мир: проблемы образования, языка, литературы, истории и религии. Материалы VIII Международной тюркологической конференции, 22.04.2016-22.04.2016. – С. 166-168.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. т. 1. М., ГИС, 1955, стр. XVIII.
5. Дубичинский В.В. Теоретическая и практическая лексикография. – Вена-Харьков 1998. – 160 с.
6. Морковкин В. В. Идеографические словари. https://rifmovnik.ru/ideog_book1.htm (дата обращения 24.11.2023).
7. Опыт идеографического описания языков (история вопроса) / А.Я. Мартынюк, Г.Ю. Богданович // Культура народов Причерноморья. – 2003. – № 37. – С. 140-149.
8. Саяхова Л. Г. Языковая картина мира и проблема систематизации лексики в современной словарной форме // Российский гуманитарный журнал. 2013. Том 2. № 4. – С. 368-374. http://libartrus.com/arch/files/2013/4/_10_Sayakhova.pdf
9. Савчиц А.С. Методика составления учебного двуязычного словаря-гlossария лингводидактических терминов // <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-metodika-sostavleniya-uchebnogo-dvuyazychnogo-slovarya-glossariya-lingvodidakticheskikh-terminov> (дата обращения 25.11.2023)
10. Сайт Научно-исследовательского центра АТО Гагаузия им. М.В. Маруневич <http://gbm.md/index.php/novye-knigi>
11. Словари гагаузского языка [https://library.kdu.md/web/viewer.html?file=%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B8_%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B5%D0%BD%D1%82_2023%20\(pdf.io\).pdf](https://library.kdu.md/web/viewer.html?file=%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B8_%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B5%D0%BD%D1%82_2023%20(pdf.io).pdf) (дата обращения: 28.01.2024).
12. Тарабукина М. В., Тарабукин В. А. Русско-якутский тематический словарь. – Якутск, Издательский дом СВФУ, 2012. – 420 с.
13. Тарабукина М. В. «Русско-якутский тематический словарь» и аспекты описания лексики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 2701–2705. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54804.htm>.
14. Харламова М.А. О проекте нового диалектного словаря // Грани русистики: Сборник статей, посвященный 70-летию профессора В.В. Колесова. СПб., 2006. С. 545-551.



15. Харламова М. А. Концепция диалектного понятийно-тематического словаря // Вестник ННГУ. 2010. №4-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-dialektного-ponyatiyno-tematicheskogo-slovarya> (дата обращения: 27.01.2024).
16. Шишкина Т. А. Финский язык. Тематический словарь. 20 000 слов и предложений. С транскрипцией финских слов. С рус. и фин. указателями. – М., 2018. – 256 с.

УДК 394.24

<https://orcid.org/0000-0001-7269-7909>

ПОСИДЕЛКИ КАК ВИД КОЛЛЕКТИВНОГО ДОСУГА ГАГАУЗОВ

Сырф Виталий

доктор филологии

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: vsirf.64@gmail.com

orcid id: 0000-0001-7269-7909

Abstract. This article focuses on such a traditional form of collective cultural leisure of the Gagauz people as gatherings in terms of the variety of implementation, functional orientation and norms of manifestation. There are given variants of their names in the Gagauz language depending on the local dialects. In comparative terms, examples of this form of mass pastime among neighboring peoples are used. A characteristic feature of the gatherings is noted that in almost all cases, despite the fact that they involved entertainment and play, their participants are associated with work activities.

Keywords: gatherings, variant names, collective leisure time, Gagauz, comparative research, work activity.

Настоящая статья рассматривает впервые в гагаузоведении такой традиционный вид коллективного культурного досуга гагаузов, как посиделки с точки зрения разнообразия форм их проведения, функциональной направленности и норм проявления.

В былые времена после завершения полевых работ досуг гагаузских крестьян отличался относительно небольшим разнообразием. Большая часть свободного времени отводилась женщинами на воспитание детей, однако довольно часто случалось так, что женщины, а с ними и девушки, по предварительной договоренности, собирались в одном из семейств на помочи. В разных местах проживания такие собрания называются по-своему: *oturmak*, *oturuş*, *perdänka*, *sidänka* (последние две лексемы заимствованы из болгарского языка), где их участницы сообща и добровольно выполняли различную неоплачиваемую работу: перебирали или пряли шерсть, ткали, перемалывали вручную кочаны кукурузы в зерно и т. п. От них надо отличать следующие коллективные посиделки: *dernek* (сидячее собрание женщин в летнее время в воскресный или праздничный день после полудня у дома кого-либо из присутствующих, на котором обсуждаются все новости села; такое же собрание мужчин у дома одного из них, т. е. это – своего рода посиделки, но без работы), *mänga* (лексема имеет, на наш взгляд, итальянское происхождение, обозначает то же, что и *dernek*, но в вулканештском диалекте имеет еще одно значение – «веселое зрелище»).

В процессе работы женщины делились между собой новостями сельской жизни, исполняли песни (*türkü*) и лирические куплеты (*maani*), рассказывали разные истории из жизни, анекдоты, байки; девушек отвлекали от работы парни, заигрывая с ними. Такого рода посиделки в благоприятное время года устраивались прямо на улице, у ворот дома одной из



женщин. Кроме того, на традиционных посиделках уже в долгие зимние вечера звучали не только вышперечисленные виды устного народного творчества, но и пословицы, поговорки, загадки, когда сельские мастерицы рукодельничали и ткали ковровые изделия, а молодые люди приходили к ним в гости. Вот что по этому поводу утверждает молдавский этнограф С. С. Курогло: «Составной частью фольклора являлись загадки („билмейжă”), употребляемые на посиделках, работах по взаимной помощи („ортаклык”, „межи”), на собраниях молодежи» [4, с. 97]. Надо сказать, что все эти традиционные формы проведения досуга являлись достаточно массовыми, вписывались в сложившуюся веками и испытанную рядом поколений систему трудового и эстетического воспитания одновременно.

Приведем далее примерный сценарий подобного досуга у гагаузов, записанный на одном из таких собраний в селе Бешалма Комратского района.

В один из позднесенних вечеров, согласно традиции, около одного из домов, поближе к входу во двор и вдоль забора собирается группа молодых девушек, среди которых присутствует и несколько замужних женщин. Все они, усевшись на домотканых дорожках, одеты в нарядные платья с жилеткой, в теплые платки с бахромой на голове, с ремнем на поясе, с ожерельями бус на шее, с браслетами на запястьях и кольцами на пальцах, с цветочком за ухом. Несмотря на время досуга, они заняты каким-нибудь полезным делом: вышивают, прядут шерстяную нить, вычесывают шерсть (следует отметить, что часть продельываемой работы предназначалась хозяйке дома, которая собрала всех их по своей инициативе на посиделки). Наряду со всем этим собравшиеся поют песни и/или лирические куплеты, рассказывают сказки, небылицы и разные занятные истории, беседуют с прохожими, в первую очередь с парнями, особенно с теми, которым они симпатизируют.

Группа холостых парней в свою очередь тоже одета в соответствующую моменту одежду: в домотканые жилетки, рубашки, на головах шапка или шляпа, на ногах – туфли или ботинки. Один из парней затягивает какую-нибудь популярную народную песню (например, под названием «Саша»), которую подхватывают девушки, после чего к ним подходят все парни и рассаживаются попарно.

Вслед за первой песней следуют другие, не менее популярные, но все они о любви.

К образовавшемуся кружку подходит прохожий пастух, возвращающийся с работы. У него в руке чабанский посох, одет он в кожух, под которым виднеется рубашка, в штаны домашнего производства, на голове шапка набекрень, а на ногах сапоги. Он здоровается с сидящими, затем хозяйка дома, около которого проходят посиделки, угощает пастуха стаканом вина. Пастух произносит тост, выпивает и в знак благодарности рассказывает комического содержания увлекательную байку:

– *Gidärdim, nestä, geçennerdä, gelän haftada, yolca da buldum kavalsız hem kundaksız bir tüfek. Urdum tüfää omuzuma da başladım gitmää nereyi gözüm görer. Neredän nereyi bir gümä altından, ani taa çıkmamıştı, fırladı kos-koca bir tavşam, ani taa duumamıştı.*

Yaklaştırdım tüfää gözlerinä: tr-r-a-a-h!.. Cingilttim o tavşamı erä. Aldım onu, koydum torbama da gittim yılmaların yılmalarından, yamaçların yamaçlarından siiredeyim gökün üüsekliini, da görerim çayırda bir büüük küü. Girdim küü içinä, may kaybeleceydim – küüdä vardı sade üç ev: birisi örtüsüz, öbürü duvarsız, üçüncüsü dä temelsiz. Urêrim bän tokada da çaarêrim çorbacıyı. Evlerdän çıktı bir sürü insan – sade üç kari: birisi dul, öbürü kocasız, üçüncüsü dä evlenmemiş.

– *Ayol insancıklar, – deerim bän, – getirseniz bana bir çaun – yapayım bir tavşam kaurması!*

Karılar kaçarak daalıştılar da bir çaunun erinä getirdilär bana üç çaun: birisi dipsiz, öbürü kulupsuz, üçüncüsü dä dipsiz hem kulupsuz. Koydum bän tavşamı ateşä da kaurdum onu okadar çok, ani ondan hiç bişey kalmadı. Sora oturdum sofraya da idim, ikramnandım – ne sakalımı bulaştırdım, ne dudaklarımı. [10, с. 102-104, см. также: 9, с. 37-38].



(– Шел, значит, я на днях, на будущей неделе, по дороге и нашел ружье без ствола и без приклада. Положил ружье себе на плечо и стал идти куда глаза глядят. Откуда ни возьмись из-под куста, что еще не вырос, выскочил огромный заяц, что еще не родился.

Приблизил свое ружье к его глазам: тр-р-а-а-х!.. Опрокинул того зайца на землю. Взял его, положил в сумку и направился через холмистые бугры, через обрывистые пропасти посмотреть высоту небес, и вижу на лугу большое село. Вошел в него, чуть было не потерялся – всего в нем было три дома: один – без крыши, другой – без стен, третий – без фундамента. Стучу я в ворота и зову хозяина. Из дома вышла куча народу – всего три женщины: одна – вдова, другая – безмужняя, а третья – еще не вышла замуж.

– Милые бабоньки, – говорю я, – принесите-ка мне котел – приготовлю жаркое из зайца!

Женщины по-быстрому разошлись и вместо одного котла принесли мне целых три: один – без дна, другой – без рукоятки, а третий – без дна и без рукоятки. Поставил я зайца на огонь и жарил его так долго, что от него ничего не осталось. Затем сел за стол и поел, угостился – ни бороды, ни губ не замарал.)

Парни смеются в ответ, а женщины с девушками перешептываются.

Один из парней с платочком в руке от возлюбленной сообщает собравшимся о своей женитьбе и приглашает их на свадебное торжество, при этом предлагает каждому поочередно пригубить домашнего вина из фляги.

Перед тем как расстаться весь кружок исполняет еще одну народную песню.

Хозяйка посиделок объявляет об их окончании, девушки и женщины отдают хозяйке наработанную шерсть, после чего все расходятся по домам).

В качестве еще одного иллюстративного примера того, как проходили в середине XX века посиделки у бессарабских гагаузов, приведем материал, зафиксированный молдавским и израильским диалектологом Б. П. Туканом в его переводе с языка оригинала:

«Скажу вам несколько слов (о том), как проходят у нас посиделки. Вечером собираются девушки вместе, пять-шесть девушек, сидят в доме. Собираются, делают свою (ручную) работу. Подходят к окнам парни. Подойдя к окну, здороваются с девушками. Если кто-нибудь из них пожелает, девушки разрешают войти. Когда девушки пустят их в дом, парни садятся на скамейки. Когда усядутся, то если у девушек есть цветы, каждый из парней у своей милой просит цветок. Дают девушки, если пожелают, если нравятся им парни, дают (им) цветы. Отдав (цветы), потом девушки поют частушки (*маане*), а парни рассказывают сказки. А если это происходит на рождество, (то) парни поют колядки, сидят (еще) немного, учтиво разговаривают (с девушками) и, попрощавшись, уходят домой [8, с. 328-329].

Приведем еще один красочный пример проведения посиделок у бессарабских гагаузов (с. Конгазчик Комратского района, Гагаузия, Республика Молдова): «Амбарлар долу екиннән, маазалар – ешилликлән. Гелер кыш, евелки гагауз адетлеринә гөрә кызлар топланэрлар сидянкайа. Йавашыжык, гөзәл акэр түркү:

Эх, кардашым, ба кардаш,

Вар бир кыз бана бойдаш.

Гөз алмээр, бана бакэр,

Аазчаазындан бал акэр.

Түркү чаларак, узун чичекли фистаннарнан гиимни кызлар дикерләр алажа, өрерләр тантели. Саат 10-11 авшамнен пейдаланэрлар деликаннылар, бакэрлар пенчередән, сора гирерләр ичери. Чекедерләр бакышмаа херкези кенди севгисиннән. Кыз верер чожаа басма йада үзүк.

Чожуклар даалышэрлар, кызлар таа калэрлар отурмаа.

Сидянкалара гелерләр карылар да, анмаа кенди генчлиини.



Бу топланмак олэр бир бүүк евдä, нääнда херзаман пак, гозäl. Дүзүлү ичерси палаларлан, килимнән, бурда кызын чиизи да булунэр» [3].

(Амбары полны зерном, подвалы – зеленью. Наступает зима, согласно старинным гагаузским обычаям, девушки собираются на посиделки. Тихонько, красиво звучит песня:

Эх, братец ты мой, братец,
Есть девушка с меня ростом.
Глаз не отводит, на меня глядит,
Из уст ее слова, как мед текут.

Исполняя песню, девушки, одетые в длинные цветастые платья, вышивают, вяжут кружева. В 10-11 часов вечера появляются парни, смотрят через окно, затем входят вовнутрь. Принимаются они переглядываться каждый со своей возлюбленной. Девушка дает своему парню платочек или кольцо.

Парни расходятся по домам, а девушки еще остаются на посиделках.

На посиделки приходят и женщины, чтобы вспомнить свою молодость.

Подобное собрание бывает в гостиной комнате, где всегда чисто, красиво убрано, наряжено половиками, коврами, здесь же находится и приданое девушки).

Посиделки проводились и среди гагаузов Приазовья: «Посиделки (*sidänka*) устраивали по окончании работ. Кто вышивал, кто вязал, кто пряд. Собирались в доме одной из подруг. Иногда – вплоть до десяти человек. Парни тоже приходили. Каждый из них садился рядом с девушкой, которая нравилась, помогая ей в работе. По завершении посиделок ... парни провожали девушек домой» [1, с. 157].

О том, как проходили посиделки у болгар Новороссии, их классификацию мы узнаем из труда выдающегося российского и советского слависта Н. С. Державина, посвященного болгарским колониям Российской империи:

«Вместе с окончанием полевых работ в сентябре месяце среди улиц по вечерам прежде устраивались *седянки* или *пупрелки* (Феод. у.). Вокруг костров собиралась молодежь обоего пола, девушки с работой, парни с веселыми разговорами; в работах девушек принимали участие и замужние женщины.

С наступлением холодов *седянки* переносились в комнаты. Собрания одних только девушек с работой для себя без права парней присутствовать на этих собраниях в Феодосийском уезде называются *дружини*.

Наконец, третий вид собрания молодежи носит название – *тлăка* (Берд. у.) или *межă* (Феод. у.). Это – собрание девушек по приглашению хозяйки дома для исполнения общими силами какой-либо ее работы, обыкновенно пряжи шерсти, за что хозяйка обязывается угостить собравшихся девушек. На этих собраниях присутствуют и парни. В Феодосийском уезде при входе парней в комнату девушки подымаются со своих мест. На эти собрания молодежь является в лучших своих костюмах, а парни приносят с собой и десерт для девушек: пряники, орехи. В ответ на угощения парня в с. Кашлоу девушка целует его руку. Время проходит в пении, танцах, разговорах, загадках на темы о предметах сердца» [2, с. 124-125].

Рассматривая вышеописанные посиделки в сравнении, мы видим, что они во многом схожи у таврических болгар и бессарабских гагаузов. Стоит также заметить, что по прошествии столетия после издания данных материалов Н. С. Державина мы наблюдаем картину забвения традиционной культуры не только бессарабских и новороссийских болгар, но и буджакских гагаузов, происходившей со второй половины XX века.

Примерно такая же картина наблюдается и среди молдаван:

«В осенне-зимний период у крестьян, занимающихся в основном земледелием, после завершения сельскохозяйственных работ увеличивалось количество свободного времени.



Одним из наиболее популярных видов досуга в это время были молодежные посиделки (*șezătoare*). <...>

Различают зимние и летние посиделки. Зимние посиделки были менее массовыми. В них участвовала молодежь, еще не вступившая в брак. Инициаторами посиделок были девушки, живущие по соседству. Каждый вечер в селе устраивалось несколько *șezătoare*. В старину *șezătoare* проводились только для девочек или молодых девушек, отдельно для каждой возрастной группы. Мужчины в них участия не принимали. Впоследствии половозрастное деление исчезает. На посиделки стали собираться женщины всех возрастов. Однако основные их участницы прежние – девушки и молодые женщины.

<...>

В теплые времена года посиделки были более массовыми, без половозрастных условностей и более близкими по своему характеру к народным гуляньям, так как устраивались под открытым небом. Как правило, летние *șezătoare* организовывались у ворот какого-нибудь дома, на перекрестке улиц или на краю села. Собирались у горящего костра, поэтому эти посиделки назывались *la foc* (у огня). Женщины приносили фрукты, овощи. Мужчины – хворост для костра и, вместо скамеек, обрубки толстых бревен для наиболее уважаемых гостей. Девушки занимались рукоделием, а мужчины пекли картошку, кукурузу и т. д.» [5, с. 262-264].

Нечто подобное можно увидеть и среди румын Буковины:

«Посиделки (*șezătoare*) в большинстве румыноязычных сел проходили вечером и заканчивались глубокой ночью. Для этого выбирали просторный дом гостеприимной семьи, где хорошо знали обычаи. Главными организаторами мероприятия выступали девушки, их матери и родственницы, которые создавали своеобразную инициативную группу. На посиделках девушки шили и вязали, также приглашались и парни, что, собственно говоря, и было одной из задач посиделок. Юноши, объединенные в ватаги, выбирали посиделки на свой вкус и по желанию могли переходить от одного дома к другому.

Посиделки предоставляли возможность парням и девушкам познакомиться, сблизиться. Юноши могли убедиться в трудолюбии, скромном поведении девушек, их умении поддержать разговор, петь, танцевать и др.» [6, с. 270-271].

Как показывают полевые материалы по украинскому селу Мусаит Тараклийского района Республики Молдова, собранные этнологом В. П. Степановым, традиционные посиделки имели некоторое различие между собой в зависимости от обстоятельств:

«*”Вечорниця”* обычно проходили в осенне-зимний период, у кого-нибудь в хате. На них, как правило, собиралась молодежь улицы или магалы. Традиционно девушки приходили раньше, парни собирались позже. <...> Часто на *”вечорницях”* молодежь работала: девушки готовили себе приданое или просто выполняли какую-нибудь женскую работу – вышивали, ткали. Юноши помогали им или, наоборот, мешали, устраивая возню, забирая клубки, выдергивая иголки, чем прогоняли сон. Работа на посиделках показывала хозяйственность и прилежание девушки, нрав участников *”вечорниця”*. Это было очень важным моментом, ведь навыки вести хозяйство, наряду с остроумием и смекалкой, были очень важной характеристикой девушки на выданье, впрочем, это касалось и парубков (парней). Работа часто сопровождалась песнями под гармошку или просто без аккомпанемента. Парубки общались и между собой, иногда играли в карты» [7, с. 174-175].

И далее: «Часто к помощи незамужних девушек прибегали хозяйки, когда нужно было напрядь пряжи или, к примеру, налущить фасоли и т. п. <...> Отказывать было не принято. Девчата приходили со своим инструментом, пряли, пели песни. Хозяйка должна была их



накормить. Такие посиделки, вероятно, под влиянием проживающих по соседству болгар, иногда назывались в селе "сідянки"» [7, с. 178].

Таким образом, рассмотрев бытование в прошлом одного из популярных видов коллективного досуга сельского населения Карпато-Дунайского ареала, Бессарабии и Новороссии, каковым являлись посиделки, можно заключить следующее:

1) будучи привязанными к определенным временам года, посиделки имели как хозяйственное, так и воспитательное значение, подготавливая молодежь к хозяйственной и супружеской жизни;

2) в основном они имели три варианта проявления: а) в теплое время года – на улице с участием как девушек, так и парней, обычно с развлекательной целью; б) в холодное время года – в одной из комнат дома, предоставленной хозяйкой девушкам для работы для себя (например, по приготовлению приданого), без участия парней; в) в любое время года – как разновидность коллективной помощи по приглашению хозяйки дома для исполнения какой-либо ее работы, за что хозяйка обязывается угостить собравшихся девушек, с участием парней;

3) посиделки у гагаузов имеют варианты названий в зависимости от диалектов и говоров населенных пунктов;

4) в сравнительном плане посиделки имеют как общие элементы, так некоторые особенности среди гагаузов и соседних с ними народов;

5) как правило, участники посиделок, несмотря на то что они предполагали досуг, и на них продолжали заниматься трудовой деятельностью.

Библиография:

1. Гагаузы Украины. В 2 книгах: Книга 1. Гагаузы украинской части Буджака / Авт. Л. Чимпоеш, Е. Банкова; Книга 2. Гагаузы Приазовья / Сост. Л. Чимпоеш, Е. Банкова, Т. Арнаут. Киев: Издательский дом Дмитрия Бурого, 2016.
2. Державин Н. С. Болгарские колонии в России (Таврическая, Херсонская и Бессарабская губернии): Материалы по славянской этнографии. // Сборник за народни умотворения и народопис. Кн. XXIX. София, 1914.
3. Икизли С. Сидянка // Ленинское слово. Комрат, 1969, 8 марта.
4. Курогло С. С., Маруневич М. В. Социалистические преобразования в быту и культуре гагаузского населения МССР. Кишинев: Штиинца, 1983.
5. Маруневич М. В., Попович Ю. В. Формы проведения досуга // Молдаване. Очерки истории, этнографии, искусствоведения. Ред. коллегия: Я. С. Гросул (отв. ред.), А. М. Лазарев, В. С. Зеленчук. Кишинев: Штиинца, 1977, с. 262-265.
6. Мойсей А. Элементы досвадебной обрядности в календарных праздниках молдаван и румын Буковины // Курсом развивающейся Молдовы. Т. 5. Составители: Н. А. Дубова, Л. В. Федотова. М.: Старый сад, 2009, с. 270-276.
7. Степанов В. Традиционный досуг и досвадебные отношения молодежи в селе Мусаит Тараклийского района Республики Молдова в XX – начале XXI веков // Simpozionul științific internațional în memoria academicianului Constantin Popovici „Relațiile etnoculturale moldo-ucrainene” = „Українсько-молдовські етнокультурні зв'язки”: Culegere de articole științifice. Vol. II: Probleme actuale de istorie, limbă și cultură a ucrainenilor din Moldova și moldovenilor din Ucraina = Актуальні питання історії, мови та культури українців Молдови та молдован України / aut.-ed.: V. Cojohari, E. Cojohari. Кишинів, 2016, с. 169-183.
8. Тукан Б. П. Вулканештский диалект гагаузского языка: Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Кишинев; М., 1964.



9. Фрумос е ла шезэтоаре (Селекциунь дин реперториул фестивалулуй ал II-ля фолклорик републикан «Ла ватра хорелор»). Ед. ынгриж. де Г. Ботезату, Н. Бэешу. Кишинэу: Литература артистикэ, 1983.
10. Stepan Kuroglo. T. I. Gagauz folkloru: aaraştırmalar hem materiallar / hazırlayannar: P. Çebotar, V. Sırf. Komrat: S. n., 2022.

УДК 811.512.165

<https://orcid.org/0000-0001-7444-0728>

«НУЖНЫЕ» И «НЕНУЖНЫЕ» ЯЗЫКИ. ГАГАУЗСКОМУ НА ЗАМЕТКУ

Федоринчик Артём

кандидат филол. наук, конференциар
независимый исследователь, г. Киев, Украина

e-mail: artem.fedorinqyk@gmail.com

orcid id: 0000-0001-7444-0728

Abstract. In spite of common globalization processes in the world, we see that sometimes “small” languages’ destinies can be radically different. The article inspects some factors that influence people’s preferences to use some language over others, namely the role of education, career possibilities, content and interconnections between them.

Keywords: Gagauz language, motivation, education, language policy, content, language infrastructure.

В последнее время много говорят о глобализации и неизбежном исчезновении так называемых «малых» языков (см., например, [Blommaert 2010]). Однако, очевидным образом, ситуация с разными языками различна: численность носителей исландского – немногим более трёхсот тысяч, но исландский продолжает активно использоваться в публичном пространстве, в то время как положение белорусского языка с примерно семью миллионами намного менее устойчиво. Очевидно, что за решением людей использовать тот или иной язык часто стоит гораздо более сложный набор факторов, чем простой учёт меньшей или большей распространённости.

Предположим, родители изначально решили говорить со своим ребёнком по-гагаузски. Часто им это удаётся без особых сложностей, но как только ребёнок начинает ходить в детский сад, где доминирует русскоязычная среда, его языковые привычки начинают, образно говоря, конкурировать между собой. Марийский языковой активист Андрей Чемышев рассказывал, как его дочка, день за днём идя в детский сад утром, отвечала ему по-марийски, а возвращаясь из детского сада – по-русски. Само собой разумеется, что не любой семье легко справиться с таким постоянным языковым давлением, особенно если учесть, что современные дети часто проводят в детских садах намного больше времени, чем с занятыми разными рабочими и бытовыми вопросами родителями [Возвращение 2016]. Кроме того, к сожалению и по объективным причинам, часто и сами родители знают язык недостаточно хорошо.

Детский сад, среди прочего, обеспечивает подготовку к школьному образованию, а школьное – к высшему. Выбор же языков преподавания в школах и вузах логичным образом ориентирован на их применение в последующей жизни. Вполне релевантной для гагаузского может быть ситуация с баскским языком в Испании: «Баскская языковая политика убедила большинство родителей и школьников выбирать обучение на баскском языке, поскольку это не



вредит знанию испанского языка и других предметов, а, напротив, открывает больше возможностей для общения и работы, благодаря лучшему владению баскским языком» [Алос-и-Фонт 2015, с. 292].

В настоящее время в Гагаузии используется полилингвальная модель обучения, и такая ситуация отнюдь не уникальна (подобная практика распространена, например, в Эстонии и Каталонии [Алос-и-Фонт 2015, с. 311]). Тем не менее, с учётом текущих политических реалий, в социальных сетях (в частности в группе «Ana dilim tatlı bal» на «Фейсбуке», посвящённой гагаузскому языку) звучат мнения о возможности полного перехода на румынский. Что может помочь сохранить гагаузский как язык преподавания?

Конкретным реализациям языковой политики в современном мире посвящена уже довольно значительная литература (ср., например, [Spolsky 2021]). Приведём лишь несколько примеров: если французское СМИ не выполняет квоту на использование французского языка, оно лишается лицензии; в Квебеке учреждения не получают разрешения на работу, если на их вывесках отсутствует французский язык; в меню заведений общественного питания в Каталонии обязателен каталанский; ввоз в Монголию товаров без маркировки на монгольском языке запрещён.

Безусловно, специфика языковой ситуации в Гагаузии (хотя двух полностью идентичных языковых ситуаций не бывает в принципе) в том, что гагаузский, как и другие языки постсоветского пространства, делит сферы использования с гораздо более «сильным» русским (а также румынским). Однако примеров «защитных механизмов» на постсоветском пространстве тоже немало: в частности в Латвии нужно сдавать экзамен по латышскому языку (и истории) для получения латвийского гражданства, в Эстонии использование эстонского на ряде должностей дополнительно поощряется материально, а в Кыргызстане кыргызский является обязательным языком документооборота.

Строго говоря, в Законе АТО Гагаузия №30 «О расширении сферы применения гагаузского языка» от 26-го октября 2018-го года также предусмотрен ряд соответствующих мер: в частности использование гагаузского языка в качестве рабочего во время официальных собраний, заседаний и рабочих совещаний органов власти (статья 24), на официальных и культурных мероприятиях в населённых пунктах Гагаузии (статья 17). Гагаузский должен присутствовать на указателях и вывесках в общественных местах (статья 21), предшествовать молдавскому и русскому (статья 22), а у потребителей есть право получать информацию и обслуживание на гагаузском языке в сфере торговли (статья 23). Тем не менее ни одна из перечисленных статей не предусматривает какого-либо материального поощрения за соблюдение этих норм либо же ответственности за несоблюдение, что, естественным образом, во многих случаях ведёт к игнорированию данного закона.

Ещё один аспект, которого хотелось бы коснуться, – связь объёма и качества языкового контента (в частности медийного) с желанием людей использовать язык. Существует распространённое (и, к сожалению, ошибочное) мнение, что для появления устойчивого интереса к языку достаточно создать уникальные «бомбовые» продукты на нём, и как только, например, гагаузским телевизионщикам, блогерам, музыкантам или писателям это удастся, гагаузский язык триумфально вернётся в публичное пространство автоматически.

Разумеется, верно, что с точки зрения престижа и возможности практиковать язык такие продукты будут не лишними, но благодаря технологическому развитию человечество уже сейчас обеспечено таким массивом контента, что выдерживать с ним конкуренцию в условиях ограниченного количества ресурсов довольно затруднительно. Кроме того, иногда соответствующие творения (например, захватывающую книгу или фильм) не так уж сложно



перевести на другие языки, так что с точки зрения мотивации результат будет весьма краткосрочным.

Рассмотрим несколько иллюстраций. Существует огромное количество контента на японском языке (в том числе получившее мировое признание аниме), однако людей, говорящих по-японски или хотя бы желающих выучить японский, не так уж много (за пределами Японии, разумеется). «Бурановские бабушки» из Удмуртии, представлявшие Россию на «Евровидении» в 2012-м году, серьёзно поспособствовали всплеску интереса ко всему удмуртскому, однако по данным всероссийских переписей 2010-го и 2020-2021-х годов, число говорящих по-удмуртски за соответствующий период сократилось с 324-х тысяч до 256-ти тысяч (причём младшее поколение в подавляющем большинстве говорит только по-русски). Несколько лет назад автор данной статьи помогал озвучивать мультфильмы из серии «Гора самоцветов» на чувашский язык, мы привлекли к процессу артистов из Чувашского драмтеатра и результаты получились довольно качественными, но итоговое количество просмотров на «Ютубе» у каждого из соответствующих мультфильмов составляет всего несколько сотен (общее количество носителей чувашского – примерно 700 тысяч). Наконец, несмотря на появление крутейшей видеоигры «Never alone» с активным использованием инупиатского языка, созданной в результате сотрудничества студии E-Line Media и племенного совета Залива Кука, инупиатский не смог покинуть категорию языков под угрозой исчезновения.

На это можно возразить, что англоязычный контент пользуется спросом по всему миру, и тем самым активно способствует продвижению английского языка. Это, конечно, так, однако первичная зависимость здесь скорее обратная: именно благодаря тому, что многие люди понимают, как можно использовать английский для достижения последующих «карьерных» задач, они предпочитают слушать английскую музыку (а не, например, французскую или испанскую, часто не менее качественную) и смотреть английские фильмы (а не, например, немецкие) даже тогда, когда плохо понимают язык оригинала.

Разумеется, сложно ожидать, что гагаузский язык (по крайней мере в ближайшее время) начнёт использоваться в самых передовых информационных сферах, однако ровно в такой же ситуации находится подавляющее большинство языков мира. С другой стороны, возможности решать с помощью гагаузского даже самые базовые задачи, связанные с трудоустройством, несомненно поспособствуют его возвращению в общественное пространство. При этом важно не потерять слишком много времени: уход полноценно владеющих языком поколений (особенно в нынешнюю, «цифровую», эпоху) значительно затруднит последующие «восстановительные» работы.

Легко ответить и на «вечный» аргумент о том, что внедрение гагаузского во многие сферы невозможно, пока не разработана соответствующая терминология, документация и вообще инфраструктура (одно из направлений работы НИЦ Гагаузии им. М.В. Маруневич). Опыт других регионов (в частности Казахстана, Уэльса, Каталонии [Алос-и-Фонт 2015, с. 314-316]) показывает, что наиболее активно работа над соответствующими прикладными продуктами (современные словари, качественные учебные материалы, электронный инструментарий и так далее) ведётся именно при наличии запроса на их последующее использование, по крайней мере в обозримой перспективе.

Библиография:

1. Алос-и-Фонт Э. Исследование языковой ситуации в Чувашской Республике: сб. ст. / Э. Алос-и-Фонт; под ред. И.И. Бойко и А.В. Кузнецова. – Чебоксары: ЧГИГН, 2015. – 324 с.
2. Возвращение к двуязычию в детских садах России: опыт регионов / ред. Н. Антонова, Е. Протасова, Й. Сиркия. Helsinki: Suomi-Venäjä-Seura, 2016. С. 9–27.



3. Blommaert J. The Sociolinguistics of Globalization. New York: Cambridge University Press, 2010.
4. Spolsky B. Rethinking Language Policy. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2021.

УДК 929Топал

<https://orcid.org/0000-0001-8782-7497>

СЛОВО О ДРУГЕ
(Светлой памяти И. В. Топала)

Мирон Дерменжи
писатель-публицист
с. Кубей, Болградский район, Украина
e-mail: miron.dermenci@gmail.com
orcid id: 0000-0001-8782-7497

Abstract: In this article, the author provides reminiscences of his close friend Stepan Topal - publicist, prose writer, playwright, poet, public figure, literary critic, editor-in-chief of the newspaper "Açık göz".

Keywords: publicist, prose writer, playwright, poet, social activist, literary critic.

*Как в старину,
Так и теперь разлука
В сердца вселяет
Горечь и досаду.
Затем ли, чтоб узнать и скорбь и радость,
Нам расставаться и встречаться надо?
Синь Цицзи. Провожая друга. (1140–1207)
Пер. с китайского – Мих. Басманов*

Написать о нём намеревался давно – лет 25 назад, когда приступил к воплощению в реальность задуманного ещё в начале 90-х цикла информационно-познавательных, или репрезентативных, статей о деятелях гагаузской культуры, прежде всего литераторах, языковедах, историках. Не такие уж объёмные и глубокие по содержанию, но определённую положительную роль в плане общего «ликбеза» статьи эти всё же могли сыграть или оказать (а очень даже возможно, что оказали и сыграли) в тот период – вторая половина 90-х – первое пятилетие 2000-х, когда гагаузский язык и литература, да и гагаузская история здесь, на Болградщине, и далее – на Одессщине, да и на Украине вообще, медленно и осторожно, но в то же время упорно входили в русло новых реалий и завоёвывали признание и место в общекультурном пространстве...

Познакомились мы в середине 70-х случайно, даже неожиданно (как обыкновенно в подобных ситуациях и происходит), и состоялось наше знакомство в... Бешалминском музее. Учился я на филфаке Кишинёвского госуниверситета, был, вероятно, на 2-м курсе (я в те годы не фиксировал ещё, к сожалению, подобные моменты). Мой сокурсник Василий Кондов, болгарин из с. Кирютня (сегодня с. Кортен Тараклийского р-на), – с которым мы только что познакомились и который очень скоро стал и по сию пору является одним из лучших моих друзей, – зная, что я гагауз, предложил мне совершить экскурсию в Бешалминский музей. Он после завершения техникума какое-то время проработал в Комрате, сблизился с некоторыми тогдашними и будущими известными гагаузами, и ему несложно было организовать наш однодневный туристический вояж на юг Буджака – в нынешнюю Гагаузию (сегодня Василий Кондов – доктор болгарской филологии).



Знакомство с И. Топалом в то время не стало близким, глубоким, походило больше на вопрос-ответ: «Где находится?» или «Как пройти?», но оказалось в итоге оно прочным, знакомством на будущее, или на перспективу. (А перед этим мой друг познакомил меня с ещё одним талантливым гагаузом художником-графиком П. Н. Влахом, у которого по пути в Бешалму и обратно днём мы останавливались в Комрате. И тогда же состоялось моё знакомство с Великим гагаузом Д. Н. Карачобаном. Услышав о цели нашего приезда и узнав, откуда я родом, Дмитрий Николаевич для меня одного провёл экскурсию по музею, рассказав попутно и о моём родном селе Кубей... Мои статьи о Д. Н. Карачобане и П. Н. Влахе ожидают часа их написания.)

Скорого продолжения наше знакомство не имело, даже как-то заглохло, застопорилось. И всё же три года спустя, в апреле 1979 г., когда я впервые присутствовал на заседании Секции молодых гагаузских литераторов при СП Молдавии, оно возобновилось, а чуть позже, с осени 1981 г. (когда начались робкие ещё, крайне осторожные с моей стороны встречи и общение с ним и с другими деятелями гагаузского возрождения), и окрепло. Это было славное время, значимое и важное для меня: именно благодаря этим редким встречам и общению с И. Топалом, а параллельно и с некоторыми другими деятелями гагаузской культуры: языковедами, литераторами, историками, художниками старшего, среднего и молодого поколения – я более смело и уверенно стал приобщаться к гагаузскому миру, гагаузскости. И даже начал писать статьи об этом – небольшие по объёму, несовершенные по общему оформлению и изложению (стиль, слог, речь, лексика), где-то наивные или, напротив, пафосные, даже высокопарные. Но всё это произойдёт несколько позже...

(Прежде чем углубиться в славные 80-е, необходимо короткое отступление. После окончания университета в 1979 г. я около двух лет (ноябрь 1979 – июнь 1981) проработал учителем русского языка и литературы в молдавской (!) школе в Комратском районе. Казалось бы, практически рядом были те, с кем я недавно или только что, в том числе и с И. Топалом, познакомился, начал сближаться, общаться и обязан был закрепить, продолжить это знакомство и общение. Но получилось обратное: я оторвался от всех и всего, кто и что было мне близко, дорого, значимо для меня, – так тяжело, трудно, сложно, нудно начиналась моя профессиональная учительская деятельность; и не удивительно, а по-видимому, и не случайно, что очень скоро она драматически закончилась... (Я, однако, забежал вперед.)

В июле 1981 г. я возвратился в родное село Кубей, а с сентября опять, к сожалению, увяз в школьных делах. Моя оторванность от гагаузской общественности и культурной жизни возросла. Но именно Иван Топал снова вернул меня туда. Той же осенью (1981) от него пришло письмо, в котором он сообщил, что в декабре Бешалму посетит делегация гагаузов Болгарии. (Письма Ивана – отдельная страница в нашем общении. К моему огорчению, по сию пору мне не удалось разобрать их и систематизировать, хотя их не так уж и много...) Я, конечно же, загорелся желанием поехать на эту встречу. Чтобы наверняка получить на работе (в школе) разрешение или отгулы на поездку, я написал Д. Н. Карачобану письмо с просьбой прислать мне официальное приглашение. Очень скоро я получил его и поехал в Бешалму, и мне всё-таки удалось поприсутствовать на этом празднике-встрече. Общим результатом моей поездки стал большой заряд здоровых эмоций, масса положительных впечатлений, более близкое знакомство с некоторыми другими деятелями гагаузского возрождения, статья «Творческая встреча», которую я предложил Болградской и Чадыр-Лунгской районным газетам. Она стала одной из первых моих публикаций на гагаузскую тематику, и в этом есть заслуга и Ивана Топала, известившего об этой встрече, и Д. Н. Карачобана, любезно пригласившего меня туда.

Если в середине 70-х наше знакомство было мимолётным, мало что значащим, то, начиная с его письма-сообщения и моего вхождения в Секцию молодых гагаузских литераторов, которая активно заработала с 1982 г., наши встречи, переписка, хотя по-прежнему были редкими, но стали более стабильными, а отношения переросли в творческое общение и дружбу без высокопарных и пафосных слов. Само же творческое общение, честно должен



признать, больше напоминало улицу с односторонним движением: я в основном был слушателем, вставлявшим иногда отдельные реплики, и/или внимательным учеником, старавшимся ничего не пропустить из сказанного учителем.

В 1985 г. он впервые приехал в Кубей и посетил меня в моём доме. Середина 80-х, конец августа, в Кубее ежегодный спортивно-культурный праздник, который по сложившейся традиции пафосно величают фестивалем... Этот праздник, проводившийся на сельском стадионе, мы, понятно, не обошли вниманием. Иван, как я понял, наблюдая за его реакцией, приходил в восторг от отдельных номеров культурной и спортивной программы. И это действительно было так: несколько дней спустя после его отъезда от него пришло письмо, полное слов восторга, восхищения, здоровых эмоций.

Его первый визит в Кубей запомнился ещё одним важным для меня моментом: он преподнёс мне только что изданный буклет «Гагаузские и болгарские писатели Молдавии», который пришёлся очень ко времени: с начала 80-х я готовил статьи на гагаузскую тематику, в том числе о литературе, писателях, и информация в буклете помогла мне тогда изрядно. Вскоре я нанёс ответный визит к нему в Комрат. Важность подобных редких встреч и полезность общения с ним для меня были очевидны – у него многому можно было поучиться, и я учился: большая начитанность, широкая эрудиция, глубокие познания в литературе как таковой, умение ориентироваться в прочитанном, свой взгляд на любой предмет разговора, спора, независимость суждений, оценок, справедливые и верные замечания, здоровая критика...

Наступили сложные для меня 90-е, когда необходимо было как можно быстрее адаптироваться к новым реалиям. Мне трудно в деталях восстановить в памяти этот мрачный период, когда после искусственного развала Союза и дробления великого государства на новые «вольные», непонятно от кого и от чего не зависимые и в большинстве своём «мелкие княжества» народ был ввергнут в ситуацию самостоятельного или индивидуального выживания. На этом этапе у нас шло в основном эпистолярное общение, но не такое частое (или через случайных «курьеров», и тоже очень редкое): я иногда обращался к нему за какими-либо фактами, сведениями, информацией, сугубо по гагаузским вопросам, прежде всего литературным, книжным. К сожалению, в моём доме не было ещё телефонной связи, что осложняло мои действия и намерения. Этот пробел не позволил мне предупредить его, что я буду присутствовать (как зритель) на финале конкурса гагаузской народной песни в Комрате (март 1996). Это обстоятельство, по-видимому, и стало основной причиной, что мы разминулись, и нам не довелось свидеться. Были тогда у меня короткие минуты общения – на ходу, в движении – с М. В. Кёся, С. С. Куроглу, П. Н. Влахом; с И. Топалом же по неблагоприятному стечению обстоятельств встретиться не получилось.

Зато два года спустя, 28 апреля 1998 г., он нанёс мне очередной внезапный визит и остался у меня дома на ночёвку. Моя «физика» уже давала сбои, и мы, хотя был ещё световой день, никуда не вышли, общались в моей библиотеке. Иван, как и всегда по его обыкновению, рылся в книгах, не прерывая при этом общения. Так, в перелистывании книг и общении, и закончился световой день. После ужина, учитывая, что ему нужно было рано вставать, мы расположились на ночлег. Хотя был уже конец апреля, ночи стояли ещё прохладные; чтобы не тратить время на растопку плиты в соседней комнате, Иван попросил расстелить ему на раскладушке и тоже расположился в небольшой моей келье. Уже находясь в постели, мы продолжали общение. Понимая, что утром рано вставать, я предложил прерваться и постараться заснуть. Он мудро заметил, что в процессе разговора это произойдёт само собой, и очень быстро. Так и случилось. Утром, когда Иван простился и оставил наш дом, моя мама сказала, что мы так приятно, красиво разговаривали и тихо, спокойно уснули.

Начиная со второй половины 90-х подобные визиты его и других дорогих мне людей, даже когда они были кратковременны, непродолжительны, скоротечны, приносили мне много полезных минут и радостных мгновений: я чувствовал, понимал, ясно видел, что не смогу уже



ездить к ним даже редко и на самое короткое время, поэтому приезды тех, с кем я в 70–80-е так или иначе пересекался, были чрезвычайно важны, дороги, значимы для меня...

Особый период в наших отношениях – нулевые и начало десятых годов этого нового столетия, когда к очень редким личным встречам и эпистолярному общению добавилось и телефонное, после того как в моем доме была установлена проводная связь (1999). Я к телефону обращался, конечно, не так часто: в междугородних разговорах услуга эта не из дешёвых. Но вовсе обходиться без этого уже не мог: когда возникала необходимость оперативно что-либо уточнить, я прибегал не к письму, а уже к телефону.

Но в нулевые была и личная встреча, в Кубее. 24 апреля 2005 г. в моём доме появились Иван Топал и Иван Чебан. Я находился дома один, был уже «невыходным», не смог выйти и отпереть калитку. К моей радости, они быстро разобрались в несложном замочном механизме и оказались у двери моей комнаты. И. Топал сказал, что они проездом, ненадолго; заехали, чтобы передать определённую сумму денег как моральную компенсацию. Дело в том, что он попросил, чтобы из поступившей в Гагаузию партии инвалидных колясок в рамках благотворительной акции одну передали мне. Ему пообещали, что коляска будет предоставлена, но результат оказался отрицательным. Об этом он рассказал мне по телефону и сообщил, что подал иск в суд. Я просил не делать этого, ибо у него и без этого полно недоброжелателей. Но он пошёл до конца и выиграл процесс; в качестве моральной компенсации была выделена определённая сумма денег. Мысленно я занялся самобичеванием, самоедством за свою физическую неполноценность, деградацию, болезненное состояние, беспомощность, инвалидность; за то, что фактически подставил хорошего человека; из моих глаз невольно брызнули слёзы. Иван понял моё состояние, братски обнял, говорил дружеские слова, успокаивал, как мог.

Когда я успокоился, он преподнёс мне, а в сущности, подарил книгу «Гагаузы Бендерского уезда». Мы пообщались ещё несколько минут. Я искренне поблагодарил своих гостей за визит, хотя и по такому щепетильному для меня делу. Сожалея, что они не могут уделить мне больше времени, всё же не осмелился просить их задержаться хотя бы ещё на полчаса. Оставшись один, первым делом внёс в книгу дату её получения, что означало одновременно день их приезда, а потом перелистал её. Мне стало понятно, что она только что или совсем недавно издана и что Иван преподнёс мне бесценный дар. И ещё подумалось, что, если бы не приятельский жест Топала, я мог остаться без этого издания. (Забегая вперёд, скажу, что изданные отдельной книгой исследовательские материалы В. А. Мошкова весьма помогли мне, когда я готовил статью о нём, которую начал писать ещё в год его 195-летия (2007), справиться же удалось только в 2017 – в год его 165-летия...) Я не один раз уже писал и, по-видимому, не раз ещё буду повторяться: такие подарки, такие жесты, такое внимание дорогого стоят и не забываются...

Немаловажное место в нашем редком общении занимают, во всяком случае, для меня, всемирные конгрессы гагаузов (ВКГ), ни на одном из которых мне, по не зависящей от меня причине, побывать не довелось. Иван Топал фактически стал моим негласным информатором или, выражаясь более приземлённо, он был моим зрением и слухом. Уже о работе первого ВКГ (2006), на который он, к месту сказать, намеревался организовать мою поездку (о чём ниже я расскажу чуть более подробно), он сообщил мне в общих чертах в телефонном разговоре. По телефону за 8–10 минут детально поведать, конечно, невозможно, но общая картина конгресса для меня была видима, открыта, ясна; позже передал и книгу о первом ВКГ. И о не получившейся моей поездке на первый ВКГ. И. Топал готов был организовать транспорт для меня одного (!). Мне не сразу стало известно о его намерении, но, если даже знал бы заранее, всё равно, скорее всего, не смог бы поехать или, что более вероятно, не согласился бы. В то время моя «физика» дала уже сильный сбой, и поэтому я не смог бы поехать; а не согласился потому, что получилось бы два двойных рейса Комрат – Кубей – Комрат: сначала «туда», а



после такой же «сюда», и всё это ради одного человека – не слишком ли большая роскошь для единственной персоны...

Последний раз мы увиделись 18 октября 2012 г. в Кубее у меня дома. Это был очередной его внезапный приезд. Было 4–5 часов вечера, наступали сумерки; благо, дома находилась и моя старшая сестра. После традиционных приветствий Иван вдруг заявил, что он ненадолго, отдышится и сразу поедет обратно. Тут уже мы с сестрой практически одновременно запротестовали: «Куда на ночь глядя!». Сестра занялась приготовлением ужина, а мы с Иваном оккупировали мою библиотеку. Общение было на разные темы; попутно он преподнёс мне три книги разных авторов, оставив их без комментариев, порекомендовав, однако, непременно прочесть. Во время импровизированного ужина общение приобрело другой оттенок: к нам присоединилась моя старшая сестра Екатерина Колосова, очень начитанная, всесторонне развитая, филологически образованная женщина. Время за общением прошло незаметно, Ивану утром рано нужно было собраться в дорогу, и около полуночи мы уже пребывали в объятиях Морфея. В половине седьмого утра, после лёгкого завтрака, он оставил нас; выходя, сказал, что в следующем году постарается непременно приехать опять. Но сделать это он, по видимому, не смог, и встреча в октябре 2012 оказалась последней...

После этого в течение ноября 2012 – января 2014 у нас проходили редкие непродолжительные телефонные разговоры. Он, в частности, рассказал мне об октябрьском ВКГ-2012. По сложившейся традиции мы поздравляли друг друга с днём рождения, с новым годом, случались и незапланированные звонки по какому-либо случаю или событию. Такими были незначительные по содержанию и непродолжительные по времени наши контакты в этот период. Последний раз позвонил ему 14 января 2014 г.: я не смог поздравить его с Новым годом и решил сделать это по Православному летоисчислению, совместив с днём святого Василия Великого. Голос Ивана был грустный, или мне так только послышалось, однако традиционный объём времени в 6–8 минут мы проговорили. Разговор этот тоже оказался последним...

«Смерть всегда неожиданна, хотя и ожидаема», – сказал кто-то из великих или широко известных. И в памяти моей всегда всплывает это утверждение, когда приходит скорбная весть о внезапной кончине кого-либо из моих приятелей, знакомых или даже далёких от меня людей, но с кем я когда-то пересекался по жизни или по работе. Но в случае со смертью Ивана Топала известие это оказалось сверхнеожиданным именно потому, что этого я никогда не думал, что это может случиться с ним и... столь внезапно. Напротив, я жил ожиданием новой встречи и продолжением общения. Увы, жестокие парадоксы жизненного бытия...

О скоропостижной его смерти мне сообщил П. Чеботарь, когда в апреле 2014 г. я позвонил ему по одному вопросу. Разговор был непродолжительным, и я готов был попрощаться и прервать беседу, как вдруг он сказал, что Иван скончался. В ответ я сумел произнести только два вопросительных слова: как? когда? Оказывается, он покинул этот мир ещё месяц назад – в конце марта (звонил я Петру числа 25–26 апреля). Он добавил ещё, что сообщение о его смерти прошло и по Интернету. Я в очередной раз пожалел, что так и не сумел вписаться в новые реалии – в эру компьютерно-электронной экспансии. Хотя что бы это дало? Дорогого мне человека было уже не вернуть.

Скорбная эта весть потрясла меня, на некоторое время выбила из колеи. Я с трудом осознавал, с горечью соглашался, что его не стало, нет с нами и не будет уже никогда; не будет наших редких встреч, общения, его мудрых советов, братской поддержки, его доброжелательной иронии – он покинул нас навеки. Я потерял ещё одного близкого и дорогого мне человека; грамотного, эрудированного, интересного собеседника, талантливого литератора, критика, журналиста; надёжного товарища, приятеля, друга...

По прошествии одиннадцати лет с тех пор, как он в последний раз посетил меня в Кубее (октябрь 2012) и около десяти лет, как его не стало (март 2014), я часто вспоминал и вспоминаю его, думал и продолжаю думать о нём и наших отношениях. Нет, мы не были близки, как говорится, не разлей вода: слишком большое расстояние между нами было и географическое,



и возрастное, и во взглядах, и в эрудиции, и во многом ещё другом. Но по истечении этого десятилетия я всё явственнее вижу и понимаю, острее ощущаю и осознаю, как часто он помогал мне и поддерживал меня – морально, материально, творчески, профессионально и (зачем скрывать) финансово тоже, причем ни разу открыто не предложив эту помощь или поддержку – не сказав, не произнеся об этом вслух ни единого слова, а молча, братски ненавязчиво, дружески неожиданно, но всегда в самые нужные моменты и в важных для меня делах...

И ещё. Мы в устном общении, живом или эпистолярном, никогда не употребляли по отношению друг к другу, не произносили слова «друг», «дружба». Но у нас установились такие отношения, при которых слова эти не произносятся, они излишни, даже неуместны. Есть свободное общение, простое совпадение или, напротив, расхождение взглядов, мнений, суждений по тому или иному вопросу, событию, факту. Но нет, отсутствует, исключено, не может быть в принципе, априори давления или навязывания своего. И что ещё любопытно: Иван старше на восемь лет (по-гагаузски он по отношению ко мне батю), и это обстоятельство обычно смущало, сковывало меня, особенно первые годы, вместе с тем я быстро забывал об этом, наверное, пленённый его эрудицией, манерой общения на любую тему...

Что касается гагаузской литературы (ГЛ), взгляды наши где-то пересекались, были близки, а в чём-то расходились. Однажды (это было 28 апреля 1998 г. в Кубее) он заметил, что в ГЛ выделяется семь имён, но не назвал их. Меня это заинтересовало, но я не осмелился настоять и спросить, кого именно он подразумевает. В свою очередь, я сказал в ответ, что разделяю гагаузских авторов (поэтов и прозаиков) на три категории или уровня, а какие именно – не уточнил. Добавил, однако, что у каждого из них можно обнаружить несколько (или пусть даже одну!) заслуживающих внимания вещей. И подчеркнул ещё, что ГЛ интересуется и привлекает меня прежде и больше всего с точки зрения истории: возникновение или зарождение, становление, развитие, движение вперёд, перспективы. Впрочем, с моей стороны, повторюсь, присутствовали в основном внимание слушателя и фигура речи в форме умолчания. Я действительно заслушивался его речью, рассуждениями, изложением мыслей, хотя старался и поддерживать общение, вставляя отдельные реплики или фразы. И хотя я филолог по образованию, мне далеко было до его эрудиции, становилось иногда неловко от неспособности, неумения поддерживать тематическое общение или даже простой, обычный разговор. У него многому можно было поучиться и научиться; я и старался делать это, хотя наши встречи и общение вживую были крайне редки и непродолжительны...

Не могу пройти мимо его литературного дела. Оно известно мне слабо – моё упущение: один из так и не заданных мной ему вопросов касался его литературного творчества. И хотя оно, вероятнее всего, незначительное, необъёмное, но оно есть. Он проявил себя как публицист, прозаик, драматург и как поэт или стихотворец, думаю, тоже (хотя на последнем и не настаиваю, ибо не знаю наверняка). Но он прежде всего и больше всего талантливый литературный критик, любопытный, оригинальный, своеобразный, самобытный. Я знаком с некоторыми его статьями, две из них прочёл в республиканском журнале «Кодры» ещё в 70-е годы в бытность мою студентом. Поразили три его вещи на гагаузском языке в коллективном сборнике «Илк-йазтюркюсю» (1989) – прежде всего изящной, изысканной и в то же время свободной, доступной авторской речью, своеобразием слога, стиля изложения и повествования именно на литературном гагаузском языке. Предельно ёмко охарактеризовал он мою единственную на данный момент на гагаузском языке книжку лирических миниатюр «Итраф».

Его «Ход Ослом» замечательная литературная вещь, которая воспринималась, во всяком случае мною, не только с доброжелательной иронией, здоровым юмором, без всякого злорадства, но и говорю и пишу об этом много лет спустя честно, открыто, искренне – с большой долей грусти, сожаления: не всё благополучно в Гагаузском королевстве (таковы были, повторюсь, тогдашние – 18–20 лет назад – мои мысли).



Он, кроме всего, талантливый журналист, издатель и редактор газеты. Его независимая газета «Ачык гёз» – особая страница в его журналистско-публицистической деятельности. С первых номеров издания газеты он любыми путями старался переправлять её мне; пару раз, когда приезжал в Кубей, передавал газету лично. Однажды я предложил ему свою небольшую статью о Д. Н. Карачобане, и в одном из выпусков «АГ» он опубликовал-таки её, внося незначительную редакторскую коррекцию. (Газета «Ачык гёз» ждёт разбора и систематизации в моём «антиархиве»: многие, если не все, номера подписаны с указанием даты получения и от кого передан тот или иной из них; а это дополнительные факты, сведения, данные об И. Топале...) Во время одной из наших встреч – это было тоже в апреле 1998 г. у меня дома – он сказал, что намеревается составить книгу воспоминаний и/или публикаций о Д. Н. Карачобане. По истечении уже четверти века не могу передать его мысль наверняка, но речь шла именно о книге. Остаётся только сожалеть, что это его намерение осталось не реализовано. Но из всех публикаций о Карачобане (хотя их у меня не так уж и много) разных авторов в различных изданиях, с которыми мне довелось познакомиться, его (И. Топала) статьи наиболее интересны, содержательны, ярки. Здесь уместно привести оценку Людмилы Марин, директора Бешалминского музея, которая как-то заметила, что так, как Иван Топал, о Карачобане никто другой не написал...

Вместо заключения...

...Я в переулках памяти назад
гляжу на вереницы водопадов.

Луис Ортега, художник, поэт

...Статья не удалась или, во всяком случае, получилась не очень. И не следовало писать, наверное, – но и не написать было бы несправедливо: «память ума и сердца» (Тацит) и «сплохи прошлого» (М. Губогло) напоминают, призывают, обязывают, заставляют. И пока в памяти брезжат эти «сплохи прошлого» и в груди качается ещё маятник сердца, я буду не только «в переулках памяти» копать, искать, находить, но и рыться в её тихих, потаённых уголках, тайниках, запасниках, закутках и доставать спрятавшиеся там факты, сведения, данные и постараюсь успеть и сумею – сумею и успеть изложить их. Для себя хотя бы изложить! Тем более что многое визуально, или хранится в зрительной памяти, словно кадры документальной кинохроники, которые проносятся, мелькают в открытую, живую. И может быть, мне ещё удастся восстановить какие-то детали и подробности. И не только о И. Топале, С. Куроглу (о котором я написал три года назад по случаю его 80-летия), но и о некоторых других деятелях «золотого фонда» современной гагаузской истории, литературы, языка, просвещения, культуры в целом, политики, государственности, с кем пересекался в жизни, у кого учился ГАГАУЗСКОСТИ и о ком намереваюсь написать...

...И как покаяние

Вероятно, я оказался плохим товарищем, недостойным приятелем, ненадёжным другом, что так и не смог организовать и поехать в Комрат, хотя бы один раз, пусть на полдня, и увидеться с тобой, Иван. К моему большому огорчению и боли, я не сумел собрать волю, мужество, силы в кулак и совершить это. И если в нулевые, или в первое десятилетие этого нового века, я в любом случае не смог бы это осуществить – ни физически, ни финансово, ни технически (общественный транспорт был ещё слишком недоступен для меня именно из-за моей слабой «физики», а частный – финансово), то в 2011, 2012 и особенно в 2013 году получилось бы, могло получиться, должно было получиться: физически, хотя, казалось бы, я несколько постарел, стало сравнительно легче, нежели до этого; и с общественным транспортом относительно проще – появились дополнительные маршруты; оставалось только найти надёжного попугачика и заручиться его поддержкой. Не удалось... Не сумел... Не сложилось...

Я благодарен тебе за многое, Иван, многому научился у тебя, многое постиг, многое познал, хотя встречи наши были крайне редкими, а беседы более чем короткими...



Прости и прощай, Иван... Мир праху твоему... И вечная тебе память...

Библиография:

1. Жизнь редактора. // Ачык гез. № 70, 2015. с. 1, 3

УДК 929Яланжи:070

<https://orcid.org/00000-0002-9782-6983>

ЖИЗНЕННЫЙ И ТВОРЧЕСКИЙ ПУТЬ ЖУРНАЛИСТА, ПОЭТА П.Т.ЯЛАНЖИ (К 60-ТИЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

Калчева Татьяна

главный хранитель фондов
НГИЭМ им. Д. Кара Чобана

e-mail: tatianatihu@gmail.com

orcid id: 0000-0002-9782-6983

Abstract. In the article, the author shares his impressions of meeting the Gagauz writer, editor-in-chief of the newspaper, public figure Petr Yalanji. During his short life, the writer managed to do a lot for the Gagauz culture.

Keywords. gagauz writer, editor-in-Chief, newspaper, friend's memories.

У гагаузского народа – каждый человек – это – личность – талантливая, интересная, уникальная. Тема данного исследования – личность Петра Трифоновича Яланжи. Он прожил короткую, но яркую, очень насыщенную жизнь.

Родился Перт Трифонович 11 июля 1964 года в селе Кыпчак Чадыр-Лунского района. В семье он был четвертым – самым младшим ребёнком. Отец Трифон, как и дедушка, были работниками в церкви, поэтому Петрс детства знал, что такое духовность, справедливость и человечность. Мама работала в сельской больнице.

В своем родном селе Петр закончил среднюю школу.

В городе Сороки окончил музыкальное училище.

С ранних лет Петра привлекала поэзия, много читал, пробовал писать.

Свои первые стихи начал писать, когда ему было 10 лет, отправлял их в районную газету. Позже, его произведения печатались в молдавских газетах и журналах. Это настолько его увлекло, что он начал работать корреспондентом, писал для районных газет Чимишлии, Бессарабки и Тараклии.

В 1988 году поступил в Кишиневский Государственный Университет, а затем перевелся в Ростовский государственный университет на факультет журналистики, где проучился 6 лет.

Окончив учебу, он вернулся в свое родное село Копчак. Собирал литературу на гагаузском языке, информацию о гагаузах.

В 1990 году стал ответственным редактором Чадыр-Лунгской редакции районного радиовещания Госкомпании «Телерадио Молдова», ведущим гагаузских передач, где проработал 7 лет.

Писательская деятельность для Петра Трифоновича становится главным в его жизни.

Он мечтал о своём печатном издании, много для этого сделал, и, наконец, в 1994 году 17 мая в городе Чадыр-Лунга вышел в свет первый номер новой газеты на гагаузском языке «Gagauz Sesi». Главным редактором этой газеты стал Петр Яланжи. Эта газета, открыла еще одну страницу в жизни гагаузского народа.



По роду своей журналисткой деятельности Петр Трифонович всегда находился в гуще события, хорошо знал трудности и заботы народа, простых людей. Газета выходила еженедельно и исключительно на гагаузском языке. Он трудился над каждым номером своей газеты дни и ночи, писал свои размышления, пытался раскрывать все стороны жизни своего народа, показывать всю красоту культуры гагаузов. Он публиковал произведения как известных, так и начинающих поэтов, писателей. Он всегда был уверен, что земля гагаузская богата талантами и рано или поздно эти таланты проявят себя с большим энтузиазмом и горением.

В 1995 году газета начала печататься на латинской графике. Свою газету он сам бесплатно распространял по всем сёлам Гагаузии, по России, Украине, Румынии, Турции и т.д.

В 1995 году он дебютировал со своим первым сборником стихов «*Süümâz yıldızlar*», изданном в Кишиневе в издательстве «Hiperion».

А затем вышел в свет новый сборник «*İlkyaz türküsü*». Он писал стихи на своем родном языке. Преимущественно посвященной любви, трудностям жизни.

Главным помощником в работе у Петра Трифоновича была его супруга Родика. Она всячески помогала мужу и в комплектовании материала в номер, и в поисках денег на издание, была секретарём, другом, товарищем, и главное – матерью его троих детей: Севданы, Людмилы, Дениза. Севдана, как и отец, писала стихи, которые печатались в газете «GagauzSesi».

Помимо редакторской деятельности Петр Трифонович занимался общественной деятельностью - вопросами поддержки молодых дарований. В сентябре 1998 года в Казахстане, городе Туркестан, прошел 8-й Международный Конгресс молодежи тюркского мира. На этом конгрессе Петр Трифонович впервые представлял молодых журналистов Молдовы, а после этого, он начал принимать участие во многих международных мероприятиях, в качестве представителя гагаузской молодежи, и стал Председателем Союза молодёжи Тюркского Мира.

В 2000 году стал Председателем Союза Журналистов Гагаузии. 17 мая в городе Чадыр-Лунга состоялся первый Конгресс Союза журналистов Гагаузии.

В 2001 г. в Комрате состоялось учредительное собрание членов Союза Писателей Гагаузии, и Петр Трифонович был в составе учредительной комиссии.

Неимоверно много места занимает у Яланжи тема любви. Но не все свои стихи и рассказы он старался показать, потому что в планах у него было издание новых книг. Многие его стихи, посвященные его жене:

*Güneş şılardı yanıma,
Sân uuradın canıma.
Açtın birdän üreemi,
Yola koydun kefliymi.* **‘Rodikaya’**

28 октября 2002 года гагаузский народ понес невосполнимую утрату, ушёл из жизни Петр Трифонович Яланжи. Острой болью отозвалось это горькое известие.

Ему было всего 38 лет.

Прекрасный был у него взлет. Яркой, интенсивной, импульсивной была его деятельность. Он старался приносить счастье всем окружающим. Таким оптимистическим настроением и патриотизмом мало кто обладал. Петр Яланжи успел всем запомниться яркой, неординарной личностью, полной идей и энергии.

Опустел дом, осиротела семья.

Из воспоминаний М.П. Сиркели: «...Когда Пети не стало, я предложила его супруге передать материалы, собранные документы в фонд библиотеки Комратского Госуниверситета, но она наотрез отказалась, мотивировав тем, что будет продолжать дело мужа, выпускать его газету».



Родика Андреевна сдержала своё слово, в 2004 году был выпущен 131 номер газеты «Gagauz Sesi», в состав редколлегии которого входили Николай Бабоглу, Степан Булгар, Степан Курогло, Ольга Радова.

Но вскоре и Родики Андреевны не стало. Спустя 4 года, после ухода Петра Трифоновича, 05.08.2006 г., из жизни ушла и его спутница по жизни - жена – Родика, в день рождения своего малолетнего сына, которому едва исполнилось 5 лет.

Севда – старшая дочь в семье Яланжи, в 16 летнем возрасте стала кормилицей для сестры с братом. Вырастила, воспитала, в детдом не отдала.

Вспоминая Пера Яланжи, друзья, знакомые отмечают его самоотверженность, самоотдачу в любимом деле. В памяти многих он запомнился неповторимым журналистом со своим почерком, со своим жизнелюбием, со стремлением сделать Мир лучше, а гагаузов – добрее и сплоченнее.

В юбилейном выпуске газеты, посвященном 10-летию «Гагауз сеси», Севда Яланжи опубликовала стихотворение-посвящение своим родителям:

«Bobam hem anam»

*Anam, anam, anam
Ne gözälsin sän.
Kaldık biz bobasız,
Onu biz hiç unutmaycêz.
Canım acıyer hep ona,
Kayılım çırak olayım
Ama bobamız diri olsun-
Yanımda hem hep bilä.*

Sevda Yalancı

Библиография:

Газеты:

1. «Хаберляр» №2(55) 8 января 1994 год. Стр5.
2. «Gagauz sesi» cumaа, 15 yanvar, 1999 yıl.
3. «Anasözü» №1 27 yanvar 2003 yıl.
4. «Вести Гагаузии» №50 30.1998 (35 лет)
5. «Вести Гагаузии» №40 23.07.1999 г. (и песня лучшая еще не спета).
6. «Вести Гагаузии» №47(6641) (выборы)
7. «Вести Гагаузии» №94-97 39 сентября 2016 г.
8. «Вести Гагаузии» №44(6912) 11 июня 2004 год.
9. «Kurultay» 21eyulu 1998
10. «Anasözü» 5 ноября 1989 г 3 стр.
11. «Ana sözü» 14 kirazayı1995 2sayfa.
12. Подшивка газеты ‘Гагауз сеси’ из фонда музея им. Д. Кара Чобана

Журналы:

1. «Sabaayıldız» №1 1996 г. (стр 18-19)
2. «Sabaayıldız» 1999г. (стр. 7-12)
3. «Yesevi» 15/mart 1995 sayı 2.

1. Статья Н.Бфбогло 21 апреля 1999г.
2. Отчет хр. фондовКарадимитрова Е.П. 27 октября 2002г.
3. Лекция Кесея Матрены Ил. 28.12.2009 г.
4. Копия календаря 2000 г. П. Яланжи –наш депутат.



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

5. Краткая биография
6. Копии из книги «Süümäzyıldızlar»
7. Копия фотографии П. Яланжи

Интернет:

1. <https://ok.ru/gagauztoplusu/topic/65476775641313>
2. <http://old.gagauzmedia.md/index.php?newsid=8555>
3. <https://www.facebook.com/gullu.karanfil/posts/1237920256219513>



6.3. RUMIN FİLOLOGİYASI HEM UYGULAMA LİNGVİSTİKA/
6.3. FILOLOGIE ROMÂNĂ ȘI LINGVISTICĂ APLICATĂ/
6.3. ROMANIAN PHILOLOGY AND APPLIED LINGUISTICS/
6.3. РУМЫНСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ И ПРИКЛАДНАЯ ЛИНГВИСТИКА

CZU 82.09

<https://orcid.org/000-0002-6112-9073>

PERMANENȚE UMANE ÎN LITERATURA ARTISTICĂ

Balțatu Liudmila

Dr., conf. univ.

Universitatea de Stat

„B. P. Hasdeu” din Cahul

e-mail: ludmilabalta@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-9993-6735

Abstract. Literature represents a form of artistic creation. Literature of any nation is composed of two parts: written literature and folk literature. The purpose of it is to rise in the reader sentiments, make him experience certain feelings. From the treasures of our folklore there will be collected precious information about our old times, about our ancestors' way of being and thinking. Folklore has been a special source of inspiration for the writers of all times, among which we'll point out D. Bolintineanu, G. Coșbuc, D. Matcovschi, H. Dabija, G. Vieru. In the literary creation of the above mentioned maestros of the word the human values are treated in the light of the sentiment of patriotism, love for the native homelands, interest about our nation's glorious past.

Keywords: motherland, duty, love, nature, literature.

E binecunoscut faptul că literatura reprezintă prin sine un domeniu care a generat multiple controverse. Fenomenul dat nu e cauzat de apariția operelor pe care le-a oferit umanității, ci, mai întâi de toate, prin interferența ei cu alte discipline.

Dacă e să apelăm la definițiile date de *Dicționarul explicativ al limbii române*, vom deduce că literatura e o formă de creație artistică. În ea, prin intermediul limbii, sunt ilustrate fapte din realitatea care ne înconjoară, cât și imagini, idei, sentimente etc.

Deci, nu întâmplător, literatura este considerată de către savanții în domeniu o artă meditativă prin cuvânt.

În consecință, „... fiind realizată cu ajutorul cuvintelor, literatura are o dublă funcție: una de comunicare – implicând tranzitivitate și reflexivitate – și una estetică, implicând și funcția poetică” [1, p. 13].

În concordanță cu opiniile de mai sus, se cere de evidențiat faptul că literatura unui popor e constituită din două părți: cultă și populară. Scopul ei constă în a emoționa cititorul, în a trezi la el anumite stări sufletești. Cu alte cuvinte, ea are o valoare instructiv-educativă, fiindcă „... reprezintă aspectele vieții în complexitatea ei, ea oferă implicit modele de viață sau, dimpotrivă, exemple negative pe care micii cititori (și nu numai – n. a.) trebuie să le ocolească” [2, p. 89].

Aici e cazul ca, în rândurile ce urmează, să apelăm mai întâi de toate la pierlele noastre folclorice, din care vom intui stările sufletești ale predecesorilor noștri manifestate în clipele de



bucurie, durere, disperare. Adică modul de a fi și de a gândi a poporului nostru în cele mai vechi timpuri, constituind expresia cea mai elocventă a spiritului nostru național.

În sprijinul acestor idei vom apela doar la câteva exemple convingătoare: *A fi om de omenie, Toată viața cât trăiești, bine faci, bine găsești, Omul sfințește locul* etc.

Or, nu încapă îndoială că operele folclorice au constituit izvor de inspirație pentru scriitorii de mai departe.

Dacă e să ne referim la înțelepciunea populară *Omul sfințește locul*, o vom regăsi-o în *Balada* mult regretatului nostru poet, prozator și publicist N. Dabija:

„Cât trăim pe-acest pământ,
Mai avem un lucru sfânt:
O câmpie, un sat natal
O clopotniță pe deal..”

Din aceeași *Baladă* vom desprinde și următoarele sfaturi utile:

„Cât trecutu-l ținem minte –
Mai există lucruri sfinte”

Vom recunoaște din start că despre trecutul nostru istoric glorios vom spicui informații prețioase din creațiile lui D. Bolintineanu, considerat de exegeți scriitor din legende: „Legendele lui au izvorât din adâncul istoriei naționale” [3, p. 73].

De aceea au supraviețuit și vor rezista prin timp cugetările, exprimate în versuri de către acest poet:

„Cei ce rabdă jugul și-a trăi mai vor,
Merită să-l poarte spre rușinea lor!”

(*Cea de pe urmă noapte a lui Mihai cel Mare*)

Iar în poezia *Mircea cel Mare și solii* D. Bolintineanu își exprimă încrederea că:

„Viitor de aur țara noastră are
Și prevăz prin secolii a ei înălțare.”

Din altă scriere a sa – *Daniil Sihastru* – merită de apreciat următoarele confesiuni ale poetului:

„Capul ce se pleacă paloșul nu-l taie,
Dar cu umilință lanțu-l încovoiaie!”

Am apelat doar la câteva exemple din creația lui D. Bolintineanu care ne conving în faptul că scrierile sale sunt marcate de sentimentul mândriei și dragostei de neam.

De același sentiment sunt pătrunse și operele literare ale altui poet – George Coșbuc, în scrierile căruia regăsim ecouri ale frământărilor epocii în care a trăit și a activat.

Una dintre problemele care îndeosebi îl preocupa pe poet a fost cea a limbii. Convingătoare, în contextul dat, sunt următoarele mărturisiri coșbuciene așternute de către el cu grijă pe hârtie:

„Repezi trec cu vifor anii,
Ispitind puterea ta,
Neam român! Cu ură mare
Vor căta mereu dușmanii
Graiului român pierzare;
Dar să piară ei cu toții;
Nu l-am dat și nici nepoții
Nu-l vor da!”

(*Graiul neamului*)

Aici e cazul să fie evidențiat crezul cetățenesc și artistic al poetului axat pe următorul adevăr: limba constituie averea de neegalat a unui neam. De aceea G. Coșbuc de nenumărate ori a atras atenția la necesitatea exprimării ei cu claritate și corectitudine.

În sprijinul acestei idei vin și versurile scrise de un alt poet al neamului nostru – Dumitru Matcovschi:

„Sunt graiuri cunoscute
În orice colț de lume,



Dar graiul meu e altul,
Abia de-un neam vorbit,
Nu-l dau nici pe-o coroană
Nu-l schimb nici pe un nume...”

(*Datorie*)

Mesajul poeziei, cu titlul sugestiv *Datorie*, e o adresare către generațiile ce vor urma să păstreze și să valorifice tezaurul strămoșesc, să glorifice trecutul nostru eroic, să protejeze mediul ambiant.

Or, în aceeași poezie, autorul lansează următorul apel:

„Trăind această viață,
Avem o datorie:
Să ținem foc în vatră
Prin secolii ce vin,
Și umăr lângă umăr
Să creștem pomi din glie,
Cu sfintele izvoare
Ca să ne înfrățim”

Aceeași dorință, exprimată în versuri sau în proză, o regăsim în multe opere ale scriitorilor noștri. E un fapt pe deplin explicabil fiindcă, după cum afirmă exegeții în materie, baza oricărei literaturi naționale este viața spirituală a poporului, iar organul ei de exprimare este limba lui.

Totodată printre factorii principali, ce determină nașterea și dezvoltarea unei literaturi, sunt natura și împrejurările istorice.

În sprijinul acestei afirmații vin și operele scrise de Vasile Alecsandri care, conform opiniei criticului literar Ion Ciocanu, e „cel mai mare scriitor român de până la Mihai Eminescu” [4 p. 74].

La cele relatate vom mai adăuga că farmecul creației alecsandriene rezidă în promovarea valorilor umane, în colectarea și prelucrarea creațiilor folclorice, el totodată fiind recunoscut drept un mare maestru al slovei artistice. Convingătoare, în contextul dat, sunt *Pastelurile* bardului de la Mircești, în care-i exprimată concepția sa despre frumos și perfecțiune. Și: „Dacă în creația unor predecesori ca Vasile Cârlova, Grigore Alexandrescu, Ion Heliade-Rădulescu ș. a. elementele de pastel forțează comunitatea dintre om și natură, sau dimpotrivă apare un contrast evident, în *Pastelurile* lui Alecsandri eroul liric devine o componentă a naturii, integrându-se ritmurilor firești și contemplându-i spectacolul inedit” [5 p. 62].

Vom reproduce, în sprijinul acestor constatări, câteva crâmpie din pastelul *Concertul în luncă* care are la bază unul dintre raporturile principale oglindite în literatură - raportul dintre om și natură:

„Iată, vin pe rând, pereche, și pătrund cole-n poiană
Bujorelul vioi, rumen, cu nălțuța odoleană,
Frățiori și romanițe, care se ațin la drumuri,
Clopței și mazărele, îmbătate de parfumuri.”

Confesiunile de mai sus ne determină să apelem, în rândurile ce urmează, la afirmația înalt apreciatului nostru poet Grigore Vieru: „Natura la noi constituie majoritatea națională” [6 p. 430].

Din aceeași culegere am desprins următoarele gânduri prețioase lăsate de către poet generațiilor ce vor urma: „Eternitatea capătă un sens concret atunci când conștientizezi că nu poți sări în ea peste credința, limba, istoria și bunăstarea moravurilor națiunii tale”.

Cert e că aceste valori umane le regăsim exprimate și în multe dintre poeziile vierene. Tocmai din acest motiv vom apela la unele fragmente din creația poetică a lui Grigore Vieru:

„La noi, pe deal un bulgăr
Ca pâinea e, ca untu-i
Iar unde grâu nu crește,
Izvorule, tu undui”

(*Tu, Domnule*)

De un profund sentiment patriotic sunt pătrunse și următoarele versuri ale martirului neamului nostru:



„Mănânc din aceeași pâine
Cu Patria.
Dacă nu mănânci
Din aceeași pâine cu ea,
Atunci sau pâinea,
Sau Patria
Nu este a ta”

(*Mănânc din aceeași pâine cu Patria*)

Este evident faptul că creația lui Grigore Vieru e strâns legată de viața și năzuințele poporului, cu grijile și bucuriile lui cotidiene. În genere, întreaga operă poetică viereană e axată pe următoarele motive-simboluri: pământul, mama, iubirea.

Având ca scop de a elucida valorile umane în literatura artistică, am apelat la creațiile scriitorilor români care au trăit și au activat în diferite perioade de timp. Și nu întâmplător. În asemenea mod am intenționat să demonstrez că natura, patriotismul, lupta de eliberare națională și socială, războiul, prietenia, devotamentul, dragostea sunt teme majore în literatura noastră și, universală, dat fiind faptul că prin intermediul lor sunt abordate problemele fundamentale ale omului și ale societății.

Luând în calcul adevărul că temele majore ale literaturii sunt axate pe problemele general umane care îndeosebi ne preocupă, ne vom convinge că în centrul creației literare se află omul. Iar una din funcțiile primordiale ale literaturii e de a cultiva la om valorile umane.

Valoarea primordială, incontestabil, e dragostea. Într-adevăr, fără dragoste nimic nu e. Vorba poetului Lucian Blaga:

„Căci eu iubesc
și flori și ochi și buze și morminte”
(*Eu nu strivesc corola de minuni a lumii*)

Referințe bibliografice:

1. Gavrilă C., Doboș M. *Receptarea textului. Noțiuni de teorie literară, limbă și comunicare*. București: Polirom, 2010.
2. Buzasi I. *Literatura română și literatura pentru copii*. Alba Iulia: Universitatea 1 Decembrie, 1918, 2003.
3. Ciocanu I. *Literatura română*. Chișinău: Prometeu, 2003.
4. Ibidem.
5. Luchesu G. *Literatura pentru copiii de pretutindeni*. București: Editura V.I.S. Print, 2001.
6. Vieru G. *Taina care mă apără*. Iași: Princeps Edit, 2008.

CZU 378.147:821.135

<https://orcid.org/0000-0002-2016-8965>

INTERRELAȚIA PRINCIPIUL LOGICO SEMANTIC ȘI FUNȚIONAL – PRINCIPIUL LĂUNTRULUI SUVERAN LA ORELE DE FORMARE A CULTURII FILOLOGOCENTRICE

Botezatu Liuba

Doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Comrat, Comrat, R.M.

e-mail: liuba.botezatu@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-2016-8965

Abstract. The primary function of a philologocentric-type professional culture is the communicative one from the first, second and third person singular to the first, second and third person plural. All cases follow the highlighting of the subject of quality, the imperative of which,



being engaged as we do? An adequate answer is given by the attitudes of those involved in accountability.

Keywords: PLSF, PLA, PAG, syntax, literary text.

Partea relevantă a cursului de *sintaxă* cuprinde exersări/sintetizări plauzibile unui sistem sincretic unitar *cercetare - aplicare - manifestare*. Din această perspectivă prezentul demers se axează pe interrelația obiective-finalități în axare pe competențe:

Inițial-representative - la nivel de disciplinaritate;

Analitico-sincretice - la nivel de interdisciplinaritate;

Valorico/divinatorii - la nivel de transdisciplinaritate.

Principiul logico-semantic și funcțional în sintaxa propoziției

Obiective	Unități de conținut
<p>Studentii vor fi capabili să:</p> <ul style="list-style-type: none"> -susține proiectul de grup; -se reperate pe PLSF (propoziție-frază-text la nivel de subiectivitate-predicativitate) în coraport cu PAG – text/intertext - subiecție-predicație: <i>posibilitatea de reântoarcere la esență- posibilitatea de înălțare prin spiritualitate;</i> -observe, analizeze, sintetizeze/reperate subiectele de interes profesional: subiecție - predicație- filosofie și axiologie a educației- sintaxa limbii române. <p>Teme de reflecție: 1. Coraportul PLSF-PLS- PAG în Sintaxa limbii române. 2. Posibilitatea de reântoarcere la esență. 3. Coraportul <i>propoziție angrenată- frază angrenată- superfracă-text.</i></p>	<p>Studiu de caz-realizarea proiectelor de grup în convenție prospectivă:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Tipurile de subiecte și propoziția subordonată subiectivă.</i> 2. <i>Tipurile de predicate și propoziția subordonată predicativă.</i> 3. <i>Subiectul calității și textul ca unitate complexă de conținut.</i> <p><i>Realizarea studiului comparat- trimitere la numele conceptorilor în domeniu. Luarea unor decizii de implimentare a tehnicilor de muncă interactivă, vizavi de cele 8 principii de învățare autonomă/autoreglată. Evaluarea comunicărilor în bază de observație, analiză, sinteză, soluționarea situațiilor- problemă. Prezentare de carte. Surse informaționale.</i></p> <p>Atitudini. Sintetizări la nivel de tradiție și inovație. <i>Actualizarea obiectivelor axate pe formare de competențe. Studiul notelor de curs. Documentarea din surse bibliografice. Consultarea dicționarilor.</i></p> <p>Termeni –cheie: sintaxă,; subiectul calității</p>

Forme și strategii de organizare a activității didactice

N/R	Forma de organizare	N /O	Strategii	Bibliografie
1.	Studiu de caz		Susținerea proiectelor de grup.	L. Botezatu, L. Nedu. <i>Morfologia și Sintaxa Sintaxa.</i> „Garomont Studio”. Comrat-Chișinău, 2018.
2.	Activitatea individuală Activitatea de grup	88	Lucrul pe text /fragmente de text. Sarcini de analiză.	1. Budagov, R.A. <i>Filologia v Sovrem. boribe idei/ Filologhiceschie nauchi.</i> 1984 N3. Str.16 2. Butuc, Petru. „ <i>Predicatul angrenat în limba română</i> ”. Ed. Iulian, Chișinău,



3.	Evaluarea curentă Autoevaluarea Evidența complirilor Axiologice.	44	<i>Evaluarea reciprocă</i> a articolelor pentru portofoliu. <i>Aprcierea</i> proiectelor de grup.	2004.3.Butuc, Petru. „Studii de gramatică și istorie a limbii române literare”, CȘN, 2012. 4. Ciobanu, Anatol. Sintaxa și Semantica. Chișinău. Ed. Știința, 1987. 5. Găitânaru, Ștefan. Subiectul și „Su propoziția subordonată subiectivă”, PitPitești : Tiparg, 2012. 6. Găitânaru, Ștefan. „Sintaxa limbii române. Editura TIPARG, 2012.
----	--	----	--	--

Principiul logico-semantic și funcțional în sintaxa frazei

/ Susținerea studiului de caz/

Proiectul de grup N.1.

Pe post de manager în cadrul realizării unității didactice, reluările convin:

✓ Subiecți-obiecții implicați au avut posibilitatea să se simtă leger-confortabil în spațiul competitivității creative; au accesat atât pe gândirea convergentă, cât și pe cea divergentă; au utilizat diverse procedee de evidență a inteligenței creative: fișe, chestionare specifice, teste de creativitate în favoarea realizării unor ocupații mai colorate, mai vii, bine organizate;

✓ S-a optat deplin pentru o atmosferă accesibilă devinatoriu; s-a depus efort în favoarea captării atenției publicului prezent prin diverse luări emotive de atitudine: dicție, lectură expresivă, recital;

✓ *Principiul logico-semantic și funcțional* în prevalență formatului autenticitar (vorbele cu tâlc, proverbele, zicătorile) își poartă adecvat proeminența originalității devenirii (frumusețe a reflecției *lăuntrului suveran*) prin care se deosebește în constelația lirei întregului univers spiritual;

✓ Scopul unității didactice este unul polifățet în consensul sintetizării axei de valori în consens intertransdisciplinar.

Situațiile stimulative combină elemente ale experienței directe cu cele ale disponibilității motivaționale. Este salutar faptul că fiecare situație de învățare este sutenitoare unui echilibru dinamic stimulat în ce privește crearea de oportunități evolutive. Studenții demonstrează posibilități reale de punere în practică a cunoștințelor atât la ore, sub supravegherea și îndrumarea coordonatorului, cât și în mod individual înafara lor.

Proiectul de grup N. 2. Implicarea activă

Un alt principiu al determinărilor axiologice este *implicarea activă* - studentul primește în mod activ informația, realizează anumite sarcini care îl conduc la înțelegere și învățare, analiză și sinteză; la formare interactivă-retroactivă. Încurajarea și sprijinul le sunt factorii agreabili călăuzători ca și în exemplul activității aferente. În cadrul ocupațiilor, un rol important îl are memoria în legătură indisociabilă cu gândirea, limbajul, interesele și alte proeminențe ale creativității. Ne convingem că în creativitate accentul cade pe memoria logică, prin care desemnăm mesajul înțeles, fixat în cuvânt, și memorat. Folosirea cu prioritate a metodelor și tehnicilor active/interactive, centrate pe cel ce învață, contribuie la formarea potențialului intelectual, dezvoltarea gândirii intelectului, flexibilității, creativității, inventivității, dezvoltarea interesului pentru propria formare, în sensul participant activ la procesul de educare. Învățarea creativă, în cadrul orei de limba și literatura română, reprezintă cea formă a învățării, care are drept scop final realizarea unor comportamente individuale și colective orientate spre căutarea, aflarea și aplicarea noului. Situațiile stimulative combină elemente ale experienței directe și ale disponibilității motivaționale.

Constatăm că există un feed-back productiv între noțiunile de creativitate, procesul de creație și personalitatea creativă. Interrelația multiplilor factori de personalitate este de natura intelectuală:



✓ *fluiditatea* - posibilitatea de a imagina, în timp scurt, numeroase imagini sau idei, unele fără utilitate, dar printre ele găsiindu-se și cele adecvate soluției căutate;

✓ *plasticitatea* – ușurința de a schimba punctul de vedere, modul de abordare a unei probleme, când un procedeu se dovedește inoperant;

✓ *originalitatea* este expresia noutății, a inovației; când vrem să testăm aceasta calitate a cuiva, ea se poate constata prin raritatea statistică a unui procedeu foarte productiv.

Prin consens, factorii interiori-structurali sunt tot de natura psihologică:

- factori intelectuali ce se referă la inteligența și la gândirea creatoare, cu forma ei esențială - gândirea divergentă, orientată spre soluții;

- factori afectiv-motivationali ce dezlanțuie, susțin și orientează creativitatea; curiozitatea, pasiunea, creșterea tensiunii motivaționale, tendința de autorealizare, tendința de a comunica sau nevoia de nou și de claritate);

- factorii de personalitate sunt atitudinali, aptitudinali, temperamentalii, favorabili la creșterea potențelor creatoare ale individului; inițiativa, tenacitatea, atitudinea activă față de dificultăți, asumarea riscului, îndrăzneala în gândire facilitează creația.

În cadrul acestei unități didactice un rol important îl ocupă situațiile stimulative care combină elemente ale experienței directe cu ale disponibilității motivaționale.

Proiectul de grup N.3. Creare de oportunități

Această operație imprimă o nouă semnificație implicației că în fiecare situație de învățare există un echilibru stimulat.

Prin sinteză competențele, antrenate în cadrul *activităților curriculare* „Principiul logico-semantic și funcțional în sintaxa limbii” au demonstrat/demonstrează:

- abilități de competitivitate cu sine;
- interrelaționare cointeresată: pregătirea/competența, străduința, încrederea în forțele proprii;
- climat elevat de angajare lucrativă;
- atmosferă deliberativă;
- cunoștințe motivaționale - principiul logico-semantic și funcțional în sintaxa limbii.

Actantele au dat dovadă de interes competitiv creativ. Susținerea proiectelor a prezentat curiozitate și interes molipsitor anume prin originalitatea logicii prezentării: forme și strategii de muncă, materiale-instrumentarii didactice. Au prevalat situațiile stimulative, a fost încurajată imaginația creatoare, axarea pe competențe, pe obiective-finalități, racordare la PAG: reîntoarcere la esență - înălțare în/prin spiritualitate. Pornind de la obiectivele de referință care s-au operaționat într-o formulă concisă de exersare, vizavi de natura și gradul de complexitate al cunoștințelor acumulate, a deprinderilor și priceperilor exersate. Preocupările în comun s-au transformat în adevărate activități.

3. Pentru o cultură filologică integră

Susținerea proiectelor de grup, în baza studiilor de caz realizate, au demonstrat capacități filologocentrice integrative:

La nivelul artei cuvântului

I. Ființa vorbește fenomenologic mihaicimpoian în axare pe principiul lăuntrului suveran;

La nivelul artei paideice

II. Principii integrative la formarea profesională

La nivel gramatical sintaxologic

III. Principiul logico-semantic și funcțional între autentic și universal.

Fiecare proiect în parte este disponibilizat de o anumită structurare conceptuală.

I. Ființa vorbește fenomenologic mihaicimpoian...

- 1. PLS în poezia lui Nichita Stănescu.*
- 2. PLS în balada „Meșterul Manole”.*
- 3. PLS în arta poetică eminesciană și blagiană.*
- 4. PLS – evidență a mioriticului identitar.*



II.Principii integrative de formare profesională

1. PLSF în concepția lui Fernano de Sosur - școala de la Praga.
2. PLSF în interpretarea lingvistului basarabean Anatol Ciobanu.
3. Principiul structural-gramatical/PSG în gramatica limbii române.
4. Principiul axiologiei globale - „al doilea schelet al omului”.

III.Principiul logico-semantic și funcțional între autentic și universal / pentru o cultură filologocentrică integră/

1. Motivația- retrospectivă și prospectivă la formarea profesorului filolog.
2. Coraportul PLS-PLSF-PAG la intersecția autentic-universal.
3. PAG-MECA la cauza complinirilor axiologice.
4. Doar pentru o cultură filologocentrică integră.

N.B!

La realizarea proiectelor prezentului *studiu de caz* este necesar a se reține că în creativitate accentul cade pe memoria logică, prin care desemnăm mesajul fixat în cuvânt, și memorat, iar folosirea cu prioritate a metodelor și tehnicilor active-interactive, contribuie nemijlocit la formarea potențialului intelectual; presupune implicarea individului în actul de învățare, pentru a i se oferi condiții optime de dezvoltare a gândirii, a intelectului, a flexibilității, creativității, inventivității; provocă interesul față de propria devenire.

Un rol deosebit în această favoare realizativă îl are antrenarea următorilor factori de personalitate:

Factorul verbal – care se referă la capacitatea individului de a înțelege rapid sensul cuvintelor, al propozițiilor, al frazelor. Importanța factorului verbal pentru partener este evidentă, dacă ținem seama de faptul că majoritatea informațiilor care trebuie să se rețină sunt transmise prin limbaj; fie acesta oral, atunci când profesorul expune materia oral, fie în scris, vizavi de sarcinile la temă propuse de manual la realizarea studiului de caz, la realizarea lucrului individual înafara orelor de curs.

Factorul perceptiv – este legat în primul rând de capacitățile neurosenzoriale ale individului exprimând posibilitatea de a percepe obiectele în mod rapid și detaliat.

Factorul de dexteritate psihomotorie – aptitudinea de a utiliza, de a mânui diverse instrumente, tehnici de comunicare online, importante la orientarea în profesional.

Trinitatea factorială amintită este pertinentă interactivizării celor două funcții ale creativității în favoarea celei de a treia.

Funcția psihologică a creativității determină modul de realizare a procesului de creație, angajând toate resursele existente la nivelul sistemului psihic uman, cu unele accente evidente care vizează: inteligența în calitate de aptitudine generală, asigurând premiza sesizării, rezolvării, inventării de probleme și de situații problemă; gândirea, în calitate de produs de cunoaștere logică, proiectată multifazic.

Funcția pedagogică a creativității cuprinde structura creativității pedagogice care evidențiază anumite caracteristici specifice, dezvoltate la nivelul produsului creat, procesului de creație a personalității creatoare.

Prin sinteză, studiul de caz realizat în acest scop demonstrează că creativitatea, prin însăși manifestarea-i profesională, la nivelul formării culturii filologocentrice, se predispune totalmente competitivității formative: manager-student în favoarea perspectivei celei de a treia funcții a creativității - *funcția socială/avansarea în social*.

Vizavi de notările lui Arnaldo Niskier („Filosofia educației”, București 2000”) care insistă: „având în vedere că problemele sunt numeroase este necesară o viziune de ansamblu, pentru a nu se cădea în greșală de a avea un adevăr limitat”(p.82), este nevoie de „reflectări sistematice asupra problemelor educaționale și descoperirea unui principiu de coerență în domeniul global al gândirii și al experienței (ibid. Fil.Edic.).



Atitudini ale cursanților

Uzun T., vicecoordonator de proiect:

„Actualitatea tematicii *studiului de caz* pe care l-am realizat ține de calitatea formării culturii profesionale, de calitatea formării managerului filolog - la modul special al interpretativității: principiul logicosemantic și funcțional și principiul lăuntrului suveran. Rosturile coraportualității principiilor în cauză sunt de exteriorizare a similitudinii care le apropie și le dispersează, vizavi de factorul de conștiință/de conștientizarea a ceea ce reprezentăm la nivel de cuvânt în forma gramaticalizată a gândirii și trăirii. Conștientizarea se produce la cele trei nivele integrativ-interpretative: *gramatical, psihologic, tehnologic*. Interpretarea psihologică este superioară, atunci când limba este privită ca mijloc de comunicare prin care individul își comunică propriile gânduri în acord cu principiul lăuntrului suveran; *interpretarea gramaticală* este superioară în măsura în care limba condiționează gândirea. *Interpretarea tehnologică* este superioară când dirijează spre raportarea la teleologic. Acesta este adevărul din care decurge perfecta echivalență de raportare la PAG... Anume formarea profesorului filolog în continuă permanentizare (tradiție - inovație) trebuie să fie preocuparea noastră profesională la zi.

Bunăoară în „Cuvânt-înainte” la lucrarea „Studiul de gramatică și istorie a limbii române literare” Chișinău, 2012, expertul în domeniu Petru Butuc atenționează: „În ultimele decenii, în lingvistică s-au creat niște situații cam „delicate” în care unii cercetători fac abstracție de natura reală a limbii, de caracterul ei deplin (limbă-gândire, limbă-vorbire, limbă-istorie, limbă-realitate etc.), iar drept consecință, sunt complicate metodele de analiză și cercetare, mai mult decât atât, sunt inventați termeni noi, care, de cele mai multe ori, nu sunt nici explicabili și nici adecvați fenomenului. În lingvistică, de altfel, ca în orice știință, motivarea și caracterul pertinent al fiecărui termen formează condiția numărul unu-sine qua non, iar funcționarea fiecărui termen cere să fie bine argumentată și corect demonstrată, pentru a nu devia de la axa consecvenței și continuității științifice”(p.5).

De altfel angajările capitale ale profesorului de limba română, ca cercetător și formator, trebuie să solicite, după îndemnul academicianului Mihai Cimpoi, la „a transforma limba română, la ea acasă, din *cenușareasă în Regină*, a o transforma pe poziționarea de Om al Cetății (Metaliteratura 2015, p.5): profesor-cercetător-explorator-formator. „Metafora e frumoasă, dar problema este: cum s-o îndreptăm - cum să-i dăm viață”, ne provoacă pe drumul căutărilor același academician al nostru M. Cimpoi. Seneca spunea: „Oglinzile au fost descoperite pentru ca omul să se descopere pe el însuși”. Or, acesta e și scopul prim al *studiului de caz* prin care ne prezentăm aici - la „arătarea la față” a sinelui în *ispititoarea oglindă* a devenirii”.

Principii integrative la formarea profesională

Acesta este subcapitolul care a provocat la acțiuni disputative elocvente:

- Reprezentanții Școlii de la Praga prin persoana lui Ferdinand de Saussure, întemeietorul lingvisticii structurale, încuviințează că în lingvistica generală proliferază două căi de cercetare sintaxologică: *de la conținut spre formă* și *de la formă spre conținut*. În consecință s-au stabilit două principii metodologice de cercetare: *1.principiul logico-semantic și funcțional* care se referă în primul rând la *interpretarea psihologică în conformitatea principiului lăuntrului suveran și 2.principiul structural-gramatical* care se referă la *interpretarea gramaticală-primatul aparținându-i subiectului calității*. /C.VI.

- *Sintaxa* este compartimentul gramaticii care constituie epicentrul celor mai multe confruntări pe terenul investigativ al lingviștilor remarcați (ambele școli: pragheză și moscovită), în ce privește coraportualitatea *formă- conținut, conținut - formă*./T.I.

- Înțelegem că „funcția” este mult mai largă, decât noțiunea de „semnificație”. Faptul ne oferă posibilitatea să deducem funcția comunicativă generală a unităților de conținut, să determinăm rolul lor în structura unităților comunicative./B.P.

- Principiul logico-semantic și funcțional în sintaxă este mai rezultativ, prevede cercetarea de la conținut spre formă în baza unei semantici și logistici naturale./M.L.

- Atât *școala pragheză, cât și cea moscovită* tratează termenii „funcție “ și „funcțional” în format efectiv./B.A



- Principiul logico-semantic și funcțional este în opoziție cu cel structural-formal pentru care pledează lingviștii generatiști și glosematicieni./H.I.

- Sunt de aceeași părere cu reprezentanții școlii muscovite care elucidează că „Deși la ora actuală s-a acumulat o literatură științifică bogată referitor la rolul subiectului ca parte principală a propoziției, totuși rămân încă multe probleme neclarificate”./S.Sv.

- Cu părere de rău, în studiile de sintaxă a limbii române, până în prezent se tratează subiectul doar ca parte de propoziție în linii generale. Despre esența logico-semantică și funcțională a diferitelor tipuri de subiecte în textul literar nu se vorbește. Ne includem cu angajamentele că soluționarea problemei în cauză trebuie să ne aparțină. /M.L.

- În tot ce facem în ciclul I și II universitar, vizavi de integrarea în profesional filologocentric este, desigur, accesarea pe psihologocentric afectiv- pe psihanaliticul pozitiv. Este vorba, bunăoară, de efectele predominante ale metodologiei de integrare în psihologic afectiv, mai ales în cadrul orelor de istorie a literaturii –cu trimitere la opera scriitorului- în evidența subiectului calității, format complementar multiplu:scriitor/autor-personaj literar-receptor-managerul educației. /T.I.

- În acest context metodologia, ca atare ține în spate, anume normativitatea, principiile de comportament care pot fi: 1.principiul determinismului formativ, 2. principiul dezvoltării psiho-intelectuale la nivel de PLSF-PLS-PAG./ L.B.

Bibliografie:

- 1.Botezatu, Nedu, L. *Morfologia și Sintaxa*. „Garamont Studio”.Comrat-Chișinău,2018.
- 2.Budagov,R.A. *Filologia v Sovremennoi boribe idei/ Filologhiceschie nauchi*.1984 N3. Str.16
- 3.Butuc, Petru. „*Predicatul angrenat în limba română*”. Ed.Iulian, Chișinău, 2004.
4. Ciobanu, Anatol.*Sintaxa și Semantica*. Chișinău.Ed.Știința,1987.
- 5.Găitânaru, Ștefan.,„Subiectul și propoziția subordonată subiectivă ”, Pitești : TIPARG, 2012.

CZU 376.02

<https://orcid.org/0000-0002-2016-8965>

TEHNICA HARULUI INTERPRETATIV- DOR, VERSUS PENTRU O PEDAGOGIE A INTEGRALITĂȚII

Botezatu Liuba

Doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Comrat, Comrat, R.M.

e-mail: liuba.botezatu@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-2016-8965

Abstract. În prezentul context demonstrăm că ora responsabilității „facerii acelei potrivite teorii a câmpurilor... în zona noastră de dor” a sosit. Dovadă servesc posibilitățile și definițiile PAG în registrul harului interpretativ - DOR, care, angajat la condiția fatic-empaticului preaplinului autenticitar eu-socium este unul al avansării continue în fenomenal. Principalul criteriu de măsurare a preaplinului autenticitar prin contopire (autonomie-absolut) este DORUL.

Keywords: THI-DOR, PAG, teoria câmpurilor, integralitate, pedagogie.

Extenso

... oricât ne-am ascunde, adevărul nostru iese la iveală...

/Constantin Cucoș

PAG, în contextul culturii filologocentrice dinspre TMSC/Teoria și Metodologia Specială a Creativității înspre TMGC/Teoria și Metodologia Generală a Creativității, este remediul prin care ne



axăm atât teoretic cât și praxiologic pe coraportalitatea: obiective – finalități. Însăși formatul culturii filologocentrice urmează a desemna o finalitate dintre cele de mare responsabilitate așa cum este: educație-creație, educație lingvistică, educație literar-artistică. Este ceea spre ce cheamă formarea competențelor specifice de educație lingvistică și educație literar artistică de sub egida conectorilor de prestigiu în domeniu VI. Pâslaru[7], T.Callo[2].

Bunăoară în luările de atitudine ale D-nei Tatiana Callo, în lucrarea „O pedagogie a integralității”(2007) găsim „pentru a raspunde direcției de formare continuă a cadrelor didactice conform cerințelor Consiliului Europei de Modelare a Profesorului European, trebuie sa aibă o imagine integrală referitor la rolul său în educarea tinerei generații printr - o formare generală globală în ritmul accelerat al secolului acesta ” ...deoarece „ profesionalizarea profesorilor presupune o activitate de formare si aplicare a unor noi competențe profesionale prin devenirea pedagogului integral în baza integralității contextuale” (2.p.124). „Formarea ideologemului profesional ca ansamblu de idei, privind esența si sensul activității pedagogice, reprezintă o soluție logică pentru demersul de dezvoltare a mentalității de integralitate, care are relevanță pedagogică, iar profesorul, care stăpânește mecanismele si tehnica integralității prin competențele profesionale respective, are șansa reală de a fi eficient în relația educațională cu elevii”. (ibid.2, p.171).

În contextul nostru preocupational educație-creație, creație-educație la facultate, aserțiunea expertei noastre capătă accente prioritare, vizavi de interrelația-interconexarea în filologocentric profesional a managerului educațional/a profesorului cu studenții, cu discipolii și nu numai. Anume această poziționare integralizatoare obligă astăzi spre axarea curricula pe conceptele autentice ale unei filosofii și axiologii a educației modernist-postmoderniste, bazată pe cunoaștere, creare - procreare. Atenționăm asupra adevărului că *finalitățile educației*, după considerațiile expertului român Sorin Cristea, trebuie să reprezinte „dimensiunea subiectivă a educației, asumată de factorii responsabili de proiectarea educației, care definesc orientările valorice ale educației...” [4]. Mai menționăm, că fiecărui profesor în parte (manager de performanță), la nivelul materiei/disciplinei de studiu pe care o stăpânește, în directă măsură îi revine rolul diriguitor de mânuitor al „cheilor artei” devenirii.

La nivel de sistem curricular *cauză - efect*, fațetele/materiile complinatorii educației în general, reprezintă bipolarizarea exersării deliberate *intrinsec extrinsec* - formarea individului, vizavi de propriile înzestrări intelectuale, orientarea spre continuitate prin creativitate, transcendere - în Marele Tot; motivația, fiind argumentată finalmente de competența *de a ști să te orientezi onorabil în cotidian* pentru a asalta cu brio traiectul resemnărilor depline.

Prin axarea pe cele zece posibilități ale PAG [1], în jurul exigențelor-cheie: *reînțoarcare - înălțare*, ne centrăm mai întâi pe compartimentul *gramatica limbii* începând, în mod netraditional, cu *adverbul* ca unitate morfematică/logosemantică de conținut; eterogenitatea dovedindu-se a fi din cele mai proeminente evidențe la parcurgerea traiectului devenirii (enuț-text) sintetizare a axei de valori - avansare în fenomenologic mihaicimpoian dinspre autentic înspre universal.

Astfel integrarea în conținutul prezentului discurs o concepem cu descifrarea conceptelor cheie: principiul grațierii, principiul autoeficienței devenirii, principiul responsabilității formative, educație și creație, cultură mangerială, cultură profesională/ cultură filologocentrică, TMS/Teoria și Metodologia Specială a Creativității –TMGC/Teoria și Metodologia Generală a Creativității.

„Avantajele posibilității de formare creativă”, accesul evolutiv urmează prin efortul *mișcării în unitate valorică de sens* dinspre autentic înspre universal, vizavi de trimiterea la „Fragmentarium”,lucrarea clasicului literaturii române Mihai Eminescu (apărută postmortem):„, Esența ființei este forma, esența vieții este trecerea - mișcarea materiei prin eter ”, cu reluări înspre cei dintâi: Aristotel, Leibniz, Galilei, Newton ...

În acest sens sarcina integrării noastre în autentic-universal, este de a găsi căile cele mai eficiente de evidență a măiestriei artei interpretative în completitudinea: MVPF/Metodologia Vehiculării Potențelor Formative – MECA/Metodologia Evidenței Complimirilor Axiologice cu accentul pe *THI/Tehnica Harului Interpretativ- DOR*. A ști cum să ne integrăm în spațial-



profesionalul unui anume specific preocupational, acesta este imperativul purcederii noastre pe drumul căutărilor de la începuturi până în prezent.

„Pentru Aristotel, obiectivul filosofiei (și deci, obiectivul a ceea ce numim astăzi știință) era de a găsi o explicație cauzală diverselor calități presupuse ale obiectului (*ușurimea*-proprietatea de înălțare, *greutatea*-proprietatea de coborâre - la esență).

Desigur, această operație incită spre a găsi elocvent o explicație pe potriva aceluiași *principiu al inerției*. Pentru Galilei din cele conștientizate, obiectivul rămâne a fi unul cu totul altul: *a măsura ceea ce poate fi măsurat și a face măsurabil ceea ce încă nu poate fi măsurat*. Aceasta e și ispita întrebării pe care mereu ne-o punem: CUM? Răspunsul urmând a fi:

- Prin coparticipare directă a subiectului acțiunii la valorificarea produsului creator în posesia celor 10 posibilități ale PAG cu trimitere la *metoda evaluatorilor externi*, care atenționează elocvent *că nu oricine poate face acest lucru - ci doar cei dotați în funcție de evaluatori* - pe de o parte, și *atoevaluatori* - pe de altă parte; punerea în funcțiune a competenței acțional-strategice prin accesare pe *teoria mulțimilor: inteligențe multiple - grații multiple*./SAS-5. [1] .

La nivelul simțirii, din prima consecință, nefiind vorba de o extragere a calității corpurilor din date sensibile (ca la Aristotel), ci de o căutare a descrierii obiective a lumii, adică aceeași pentru toți observatorii (sau pentru o întreagă clasă de observatori), pornind de la datele perspective la fel de valabile unele ca și altele... a doua consecință, care decurge din prima: ceea ce este în același timp măsurabil și invariant, este geometric-axiomatic; obiectivul lui Galilei, realizându-se doar cu ajutorul unor figuri geometrice: triunghiuri, pătrate, circumferințe... și alte figuri geometrice”/Saggiatore, Opere, VI.

Avem toată convingerea că ideea de a atribui aceeași cauză fiecărui fenomen necesită să fie părăsită. Or, aceasta este certitudinea care o cere/o cer, în cazul nostru, *suporturile acțional-strategice* Nr.1-10, în formatul complex PAG[1].

Prin sinteză, măsurabilul pentru noi, în cheia interpretării date constă în evidența cuplurii de energie emfatică a eului, raportată la logistic estimativ: cauză-efect, calitatea *produsului* servind drept efect al efortului depus la cauza proeminenței plinătății de spirit autenticitar. Anume despre aceasta a tins să ne spună în luările sale de atitudine renumitul expert român Constantin Noica „Este virtutea noastră de care vorbesc istoricii culturii și artei de a da o „sinteză specifică” în *Reînțoarcare la dor*. Sinteza reprezentând la noi o contopire, nu o compunere. Sub atâtea influențe, sub atâtea substanță gata creată, care *ne vine din toate părțile lumii*, te-ai fi așteptat să se ajungă aci la sincretism, adică la o armonizare exterioară, mai degrabă decât la o armonizare nouă.

A ieșit însă o armonie nouă-spunem noi și o spun și alții. Sau a ieșit o încordare nouă, o nouă solicitare spirituală, un dor nou, și aceasta se vede limpede în cuvinte și în prototipul lor, *dor*... În zona aceasta a cuvântului, unde nu încapе întotdeauna comunicare, este totuși loc pentru o înțelegere mai intimă. Iar dacă denumim încă o clipă – până va veni cineva să facă o potrivită teorie a câmpurilor - prin „zonă de dor” această margine din jurul cuvântului, este pentru că *funcția dorului* se dovedește cu adevărat sugestivă pentru o asemenea *lume a începuturilor*. „Dar tocmai aceasta înseamnă zona de dor a cuvântului-spre a o numi doar în plan afectiv, deși zona are din plin și sens logic - o zonă în numele căreia cuvântul face apel la tine: *Ocupă-te și de mine... Așa „se petrece o cuplare a individualului cu generalul, ca un fenomen originar în logică... că individualul este totuși expresie a generalității, așadar că orice fapt dat gândirii deschide cu el un câmp de generalitate logică... Într-un sens, fiecare cuvânt e o durere, așa cum fiecare carte e „o boală învinsă”*, după vorba poetului”[6].

În prezentul context, prin definire, demonstrăm că ora responsabilității „facerii acelei potrivite *teorii a câmpurilor... în zona noastră de dor*” a sosit. Dovadă ne servesc posibilitățile și definirile PAG în registrul *harului interpretativ* - DOR, care, angajat la condiția fatic-emfaticului preaplinului autenticitar eu-socium este unul al avansării continue în fenomenal.

Principalul criteriu de măsurare a preaplinului autenticitar prin *contopire* (autonomie-absolut), la noi, este și va rămâne DORUL cu multiplele sale fațete complinitorii: *plăcerea de cunoaștere* - *autocunoaștere*, *plăcerea de dăruire*, *plăcerea de durere*, *plăcerea de sacrificiu*, *plăcerea de resemnare*, *plăcerea de moștenire/lăsare în moștenire* – *plăcerea de iubire* ...



Prin suportul acțional-strategic apelaționat venim demonstrăm că:

*Cultura filologocentrică, prin excelență,
este una de ținere la îndemână a tehnicii harului interpretativ-DOR:
artă a cuvântului – artă a educației*

SAS Nr.9: DOR -THI/ TEHNICA HARULUI INTERPRETATIV - „3-la- 3 în 3”

„Ființa vorbește fenomenologic, mihacimpoian, dinspre autentic înspre universal”
/L.Botezatu.

I. THI - modelling al permanenței autenticului reprezentativ – DOR

1.DOR - descifrarea codului plinătății de autentic.

2.DOR - iubire de aproapele..., de multiethnicul autenticitar.

3.DOR - centrare a eului pe progresiv evolutiv-autoevaluativ.

4.DOR - trei foneme ale acuprinderii *datumului-dat* în principial exersant: PRE, PRF,

PRV,

POE, PDF, PPA = PAG.

5.DOR - „3- la - 3 în 3”/ unitate prin diversitate: identitate-interculturalitate-gendarieritate.

6.DOR -plinătate de adâncime a spiritului român-moldav în spațio- tempore universal.

II. THI - modelling al permanenței unicumului exersiv- DOR.

1. Plăcere de dăruire.

2. Plăcere de durere.

3. Plăcere de risc/plăcerea de sacrificiu.

4. Plăcere de reîntoarcere-înălțare

5. Plăcere de moștenire.

6. Plăcere de resemnare.

Evidență filologocentrică triplă „3-la-3 în trei” manager, autor, receptor:

- artă a educației - artă a cuvântului (MVPF,„6-la-6”/SAS. Nr. I-4);

- stil emotiv-estetic specific: cuvânt artistic, dicție, recital, gestică/mimică, joc

de rol;

- sintetizarea axei de valori, racordarea PLS-PPA la PAG.

III. THI - modelling al permanenței cifrului interpretativ - DOR

1.Tehnici ale instruirii

➤ *Instruirea directă*: lectura, explicația, demonstrația, deducția ... de la persoana

I.

➤ *Instruirea indirectă*: investigația, inducția, soluționarea de probleme, luarea de decizii, descoperirea, centrarea pe cel ce învață la un nivel ridicat de creativitate: observare, investigare, ilustrarea concluziilor, formularea de ipoteze.

2.Tehnici ale învățării: behavioristă, cognitivistă, constructivistă,comparativă, concluzivă.

3.Teorii și metodologii evolutiv-autoevaluative: MVPF,„6-la-6”; MUVS, TMSM, MECA,

TMSC, TMGC.

*DOR - „THI” PE TABLA DE VALORI A LUMII
ÎNTRE AUTONOMIE ȘI ABSOLUT*

Format fenomenologic triplu:

• Ființa vorbește kantian dincolo de aparență.

• Ființa vorbește husserlian câtă aparență atâta ființă.

• Ființa vorbește mihacimpoian dinspre autentic înspre universal.



Abrevieri

DOR - PDD/ principiul demnității devenirii; PDF/principiul didacticist-filologocentrist; POE/principiul originalității exersive; PRE/ principiul revenirii la esență; PRF/principiul responsabilității formative; PRV/principiul resemnării valorice = PPA/principiul preaplinului autenticitar (M.Cimpoi) - PAG/Principiul Axiologiei Globale (L.Botezatu)

THI- trei etape definitorii

I.THI - modelling al permanenței autenticului reprezentativ – DOR

II.THI - modelling al permanenței unicumului exersiv – DOR

III.THI - modeling al permanenței cifrului interpretativ – DOR

! În *TMSC-TMGC*: tehnica-caracter afectiv implicit/PLS; metoda-caracter științific explicit/PLA

Bibliografie:

1. Botezatu Liuba. *Suporturi Acțional-Strategice*, www.academia.edu;
2. Callo Tatiana. *O pedagogie a integralității...*, IȘE, Chișinău 2007.
3. Callo Tatiana. *Vorbirea din condei...*, Chișinău IȘE 2019.
4. Cristea, Sorin. *Finalitățile educației*, OPH, București 2015
5. Cucuș, C. *Educația iubire, edificare, desăvârșire*. Polirom. Iași 2008.
6. Noica C. *Introducere la dor* în „Rostirea filozofică românească” (1970).
7. Pâslaru, Vl. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București: SIGMA 2013.

CZU 82-91.091

<https://orcid.org/0009-0008-7980-3143>

STEREOTIPIE ȘI ACȚIUNE ÎN CULTURA BASMULUI POPULAR

Calina Liudmila

Liber cercetător

or.Tiraspol, Transnistria

e-mail: albinuta_83@mail.ru

orcid id: 0009-0008-7980-3143

Abstract. Stereotipia basmului a fost pusă în uzul activ al literaturii populare și artistice. Textul științific nu pretinde să schimbe atitudinea omului folcloric față de acțiunea stereotipă prin care trece personajul în căutare de tinerețe. Articolul nu vrea să influențeze mințile luminate în vederea unor acțiuni cu impact educativ în care copiii din povești apar prin intermediul altor surse, dar nu drept rezultat al dragostei. Poate nici nu e cazul să se încerce negocierea cuvântului „copil” prin filiera de a te înțelege într-un fel sau altul cu lumea din textul folcloric. Dar această investigație pretinde o resetare a valorilor de comunicare prin intermediul cunoașterii de sine prin tinerețea pierdută.

Keywords stereotipie, cultură populară, lumea textului, omul folcloric, clișeu, literatură artistică, literatură populară, acțiune, desfășurarea evenimentului.

În cultura populară circulă modelul clasic, cu precădere universal al fenomenului acțiune și basm, mișcare și lentoare, însă această capacitate a transunerii limbajului măiestrit din partea povestitorului popular prevede nu numai o libertate activă în desfășurarea mecanică a ei, dar și una cu influențe statice.

Rareori, libertatea acțiunii eroului din poveștile populare nu se suprapune cu eficiența repaosului static. Ambele mijloace de povestire riscă să se conformeze cu stereotipia textului folcloric, iar el uneori sparge regula activității cotidiene dintr-un text atistic, deși sunt excepții și de o altă natură.



Mai întâi de toate, povestea este o reminiscență a mitului activ în devenire, iar această perspectivă a fost influențată de libertatea consecințelor narațiunii, prin care polii opuși din substanța relatării fantasticului activ/pasiv s-au transformat în clișeu. Acest model de narațiune transpusă se valorifică prin prisma căutării de limbaj stereotipic. Regula acestui limbaj nu trebuie să depășească structura lingvistică cotidiană. Stereotipia face parte din paralimbajul oficial și folcloric universal în care narațiunea basmului se confruntă cu responsabilitatea povestitorului popular față de cititor și se contopește cu actul în sine.

Cu părere de rău, reformele universale cotidiene fug de banalitatea stereotipică absurdă la prima vedere, deoarece nu se pot adapta condițiilor eclesiastice cu una dintre cele mai universale formule: ceea ce a fost cândva, se va mai repeta.

Stereotipia face parte din limbajul paranormal, deoarece formula e repetitivă în condițiile acțiunii din poveste sau în stare de repaos.

Stereotipia e o formulă oficială a structurii din povești, din colinde și din cântecele lirice, iar spargerea ei de către diletanții actuali ar putea să transforme știința folclorică într-o teorie fără de sistem. Însă și sistemul e ridicol, dacă nu se ține cont de concepția faptului popular în sine.

În povești acțiunea se transformă în clișeu, într-un fel de modelare a limbajului prin prisma aventurieră a eroilor fantastici. Realitatea banală și cotidiană este modelată prin argumentul povestitorului popular de a-l încerca pe personaj la o nouă aventură. Ironia simțului nu divulgă libertatea cuvântului artistic.

Ceea ce devine paradoxal într-o perioadă istorică, în alta ar putea să fie doar o eroizare stereotipă. Intervenția povestitorului popular într-o sferă cu un impact de factură stereotipă îl îngăduie pe cercetătorul nostru să nu se opună limbajului comun, clișeic care s-ar contopi cu condiția acțiunii narate. Stereotipia evocă întâmplarea comună a narațiunii din acțiunea poveștilor, nu însă și stilul ei. Ultimul are alte realizări mai ales dacă povestea face parte din categoria limbajului artistic al literaturii culte.

Exegeții au descoperit în textele cu impact oral fragmente de creație anonime care au parcurs modelul omului folcloric. Și această turnură a evenimentului, în care omul folcloric se regăsește, nu e întâmplătoare.

Omul folcloric depășește cotidianul prin intermediul acțiunii stereotipe, iar accesibilitatea esteticului narat din proză culege clișeul artistic. Deși folclorul, în starea lui primitivă, ține de specificul cotidian prin libertatea acțiunii de limbaj dialectal și regional, totuși povestea adoptă stilul fantastic al realizării acțiunii. Cu riscul de a da credibilitate formulelor cu o conotație stereotipă, povestitorul popular n-a eșuat în condiția lui de a reformula acțiunea, iar mesajul ei s-o realizeze în măsura în care eroul este încercat să depășească frica în fața obstacolului extern.

Ceea ce în viața cotidiană e minciună, în poveste e stereotipie.

Claritatea acțiunii reîncarnează atmosfera, o încită la o maximă audiență atunci când eroul învie. Acțiunea întâmplării se prezintă ca o cotitură între vechi și nou, iar realizarea ei se destramă în propoziții incifrate la nivel de gândire stereotipă.

Deși subiectul basmului riscă să realizeze acțiunea tradițională a întâmplărilor, totuși formula stereotipă a lui vrea să incite prin desfășurarea evenimentului.

O încărcătură stereotipă din oricare text folcloric nu dezmembrează modelul folcloric în sine. Spre exemplu, în studiul „Estetica basmului” de G.Călinescu, versiunea stereotipă predomină în condițiile de durată a timpului, în care se probează aptitudinea intelectuală și puterea fizică a eroului. Acest principiu estetic, de factură stereotipă l-a făcut pe esteticianul și criticul literar G. Călinescu să marcheze următorul mesaj: „*Facultățile lor intelectuale (ale eroilor) nu sunt mai prejos de cele fizice. Un copil de împărat crește într-o lună cât alții într-un an*” [Călinescu 1965; 194]. În astfel de condiții modelul stereotipic estetic se conformează limbajului de subiect oral. Iar în alte structuri estetice, precum cele care ar face parte din literatura artistică, limbajul scriitorului capătă uneori și conotații cu un conținut folcloric expresiv.

Deci, esteticul catalizator al subiectului din povești e dovada acțiunii în desfășurare, în care facultatea eroului constă în depășirea structurii lui mentale și fizice în condițiile de stereotipie artistică.

Nota oralității din poveștile populare constă în etosul apropiat al modelului emblematic național din formula „*tinerete fără bătrânețe și viață fără de moarte*”.

G. Călinescu exemplifică câteva variante de basme cu clișeu formării copilului într-o lună în raport cu alții cât un an. De aici apare și necesitatea povestitorului popular de a-l convinge pe un simplu ascultător de povești că în structura stereotipă a prozei planul acțiunii se desfășoară conform unor modele hiperbolizate de eroizare a personajului central. Această factură stereotipă nu distorsionează imaginea clișeică din povești, dacă acțiunile eroului sunt banalizate și textura textului folcloric în fine n-ar avea nevoie de o formulă care să nuanțeze premisa descrierii ieșite din comun.

Ispita din povești demonstrează că povestitorului popular îi reușește să interpreteze acțiunea în desfășurarea ei schematic-algoritmă cu un subiect care păstrează și o astfel de formulă clișeic-stereotipă: „*Pe copilul care ceruse tinerețe fără bătrânețe îi dădură pe la școli și filozofi și toate învățăturile pe care alți copii le învățau într-un an, el învăța numai într-o lună, astfel încât împăratul murea și învia de bucurie*” [Petre Ispirescu, *Tinerete fără bătrânețe. Exemplu preluat din G.Călinescu 1965; 194*].

Încărcătura semantică a basmului este concepută prin metamorfoza acțiunii din ea, iar cultura populară doar o apropiere de variantele primare ale povestirii, care au fie un impact de desfășurare a evenimentului fantastic, fie o rezolvare a ei printr-un cod imaginar, lingvistic.

Scopul variantelor din povești, al formulelor contaminate pretinde investigarea textului folcloric prin prisma stereotipă, însă nici acest factor nu devine universal, dacă povestea nu are un conținut logic. Formulele inițiale, mediane și finale nu se opun regulii de reformulare a conținutului basmului, ci construiesc edificiul lui prin alte situații. Ele probează sau negociază acțiunea în derulare, o transferă într-un alt plan, o marchează prin iluzia puterii eroului asupra timpului primordial care pretinde la spațiul său de iluminare prin formula tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte.

Formula clișeică „tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte” se risipește în acțiuni fragmentare, în **cioburile** universale (*conform formulei lui Mircea Eliade care a fost tălmăcită de folcloristul Iulian Filip atunci când teatrul replicilor se adapta improvizării stereotipe din textele folclorice jucate în toate felurile*) unde se păstrează dezvoltarea cutumiară a etnosului folcloric, divulgă o stare de suspans, de așteptare și pe alocuri - de dramatizare.

Stereotipia nu face parte din categoria finalității, dacă povestitorul popular nu și-a terminat gândul, nu l-a marcat prin condiția intermediară a mesajului gnomic, între ce a fost și va urma.

Astfel, reliefând mesajul stereotipic în contextul desfășurării acțiunii, eroii probează abilitatea relației cu lumea basmului, iar povestitorului îi revine doar să reformuleze acțiunea, s-o desfășoare sau s-o comprime, eludând din nota dominantă a momentului critic și de cotitură, precum în exemplul: *dormei tu mult și bine, Ivane, dacă nu eram eu.*

Mesajul repetitiv din această versiune explică abundența clișeică a timpului în desfășurare în care situația somnolenței letargice ori a drumului de unde nu se vine decât în altă stare, se transformă într-un echilibru pasiv al acțiunii, nu însă și acțiunea ei de a fi în demersul mai multor variante specifice din basmul popular prin ralierea unui alt personaj în câmpul de acțiune: *dormei, dacă nu eram eu.*

Amenințătoare și totodată ilustrativă este formula desemnată anterior.

Formulele din povești nu se epuizează în detalii artistice, dar interacționează în măsura desfășurării acțiunii clasice, în care forma își spune cuvântul. Formula mediană modelează stereotipia circuitului activ al acțiunii din enunțul poveștilor. Ritualul întâmplării din poveste se transpune cu precădere în interiorul planului clasic, tradiționalist al acțiunii. Stereotipia din povești e un mit în desfășurare, care realizează acțiunea însăși prin efortul fizic al eroului de a dezmembra cele două planuri ale acțiunii prin încercările active și pasive de transpunere fantezistă a basmului. Stereotipia din poveștile populare încearcă formula modelului care nu se trece, al ineputabilului. De aici apare și ignoranța unor exegeți de tot felul de a pune la îndoială factorul literar dintr-un text artistic al unui



scriitor concret în raport cu textul folcloric, deoarece în prima variantă nici literatura cultă nu exclude sinteza gândirii stereotipe prin formulele ei.

Sunt însă și cazuri izolate, când modelul sincretic din basm este rupt de realitatea critică, dar niciodată epuizat, deoarece povestitorul popular se retrage în contextul sinelui artistic, atunci când plasează formula clișeică, iar pentru a reveni, încearcă să interacționeze cu interlocutorul său de pe poziția așteptării și derulării acțiunii.

Interacțiunea cu irealul din poveste se modifică prin acțiunea eroilor de a fi în stare de reciprocitate în măsura în care povestea are ceva de spus și printr-o configurație sincretică a desfășurării evenimentului.

Sincretismul nu acoperă acțiunea din poveste, nu estompează gândul povestitorului, dar se situează pe poziția de a interacționa cu subiectul textului, de a explica universalitatea eroizată într-un context al întâmplării ireale. Din moment ce i s-a dat start intrării poveștii pe scenă, acțiunea din mizanscenă, cu efectele ei, distribuie în mijlocul textului interferențe de enunțuri cu alte acțiuni din alte povești. De aceea motivul contaminării de variante sincretice nu e regretabil atâta timp cât realizarea acțiunii nu suportă fluctuații logice și de subiect. Iar forma din structura poveștii poate să se oprească doar la câteva condiții de stereotipie care n-ar pretinde un spațiu abrupt al acțiunii în derulare, ci o nuanțare a variantelor folclorice din proza populară.

Desfășurarea acțiunii din interiorul enunțului stereotip funcționează în raport cu textul. Deși pare un instrument intermediar, mai exact, secundar la prima vedere, intenția stereotipă a povestitorului se aclimatizează în măsura în care absurdul concretizează planul fantastic al acțiunii. Spre exemplu, un cuplu nu poate avea copii, dacă femeia depășește perioada fertilității. Ceea ce se numește la bărbat fertilitate și la vârsta de 80-90 de ani, la femei – o stare de pasivitate sexuală, pauză. În poveste accelerarea vârstei și facerii copiilor se acceptă prin prisma altor obiecte decât prin intenția genuină a germenului fecundității. Ceea ce în viața cotidiană se derulează în limita normalității sau prin intermediul unor intervenții de laborator, în basm povestitorul popular nu-și mai bate capul de unde să-și soată copiii. De aceea, acțiunea cu un astfel de impact se imaginează uneori și prin elementul cinematografic al derulării de povești pentru copii.

În ce măsură e încercată această povară din povești de către eroul născut din semințe de floare sau din alte obiecte, de acum devine rodul fanteziei povestitorului popular, când micuțul, neajungând să se bucure de copilărie, pleacă de acasă în căutarea meșteșugului care să-i aducă venit. De altfel, intervenția formulei *tinerete fără bătrânețe și viață fără de moarte* denotă o conotație specifică înțelesului subiectului în derulare cu pornitul la drum al unui copil care a crescut foarte repede și vrea să încerce tinerețea, dar și s-o prelungească prin condiția efortului de a scăpa de starea de după bătrânețe. Cu părere de rău, nu apucă tânărul să vadă o altă fațetă a vieții, cum se vede că-l obsedează dorul de casă. Iar când vine, găsește casa în ruine, iar părinții de mult morți.

Poate că în parlament prea mult se vorbește despre politică, dar aproape că nu se ia în serios ceea ce se numește pe la noi educația prin poveste și rolul părinților în a-și crește copiii. De aici apare și dramatizarea încercată a copiilor care sunt nedumeriți de ce bătrânețea șterge tinerețea cu mult mai repede decât ar pretinde să se deruleze o poveste. Povestitorul popular e într-atâta de naiv și de înțelept uneori, încât ne lasă cu inima întretăiată și cu durerea în suflet. De aceea creșterea rapidă a copilului în acțiunea derulării din povești, de cele mai multe ori are loc sau din cauza facerii lui la bătrânețe, sau drept rezultat al acțiunii în care s-au făcut mai mulți copii și aceștia trebuie puși la cale. Însă și motivul căutării tinereții fără bătrânețe nu exclude varianta primară a trecerii copilului la o vârstă adolescentină și de plecare din casa părintească. Aceste metamorfoze din textul folcloric nu povestesc povestea în sensul direct al acțiunii, ci o trăiesc în limita capacității eroului de a trece și un alt hotar al dorului. Nu se știe în ce măsură verdictul dorului interacționează cu stereotipul și acțiunea artistică din poveste, cert însă este faptul că textul realizează interinfluența fantastică a creșterii copilului prin fabulosul incipient al acțiunii și apoi prin separarea odorului de părinți.

Determinarea clișeică din variantele stereotipe formează nucleul acțiunii prin formularea inițierii poveștii și divagațiile întâmplării. Textul încearcă combinația regășirii pierdute a sensului prin conținutul clișeic „*a fost odată ca niciodată*” ca, în cele din urmă, să-și exprime libertatea



cuvântului fantastic. Uneori cuvântul pare absurd, dar el se potrivește unor coincidențe de natură sezonieră. Pentru a îngrășa atmosfera naturală, povestitorul popular trimite ninsoare atunci când primăvara e în toi și pomii au dat de mult în floare. Ori acțiunea inversă a produsului folcloric nu schimbă caracterul poveștii: căldura de afară din toamna târzie îl îndeamnă pe omul folcloric la acțiuni estivale. În felul acesta, acțiunile din basme au prins contur și relevanță cu încercări și viziuni stereotipe în cultura populară.

Mersul median pentru personajele principale nu devine o catastrofă în planul schimbării de replici și mesaj. Această libertate a personajului e raportată în alte cazuri și condiții de exprimare artistică la una relativă, la o libertate încorsetată de consecințe și acțiuni. Iată cum explică savantul folclorist V.I. Propp hotarul libertății relative: „*Povestitorul nu este liber să schimbe acele elemente, ale căror varietăți sunt cuplate între ele prin legături de dependență absolută și relativă. În alte cazuri, povestitorul nu este liber în ce privește alegerea unora dintre personaje în virtutea atributelor lor. Trebuie să arătăm însă că această absență a libertății este foarte relativă. Așa, de pildă, dacă basmul cere funcția G1 (zborul), darul năzdrăvan nu poate nicidecum fi apa vie, în schimb calul, covorul zburător, inelul (cu voinici) se potrivesc de minune. Există o oarecare dependență între situația inițială și funcțiile ulterioare. Spre pildă: dacă povestitorul trebuie – sau vrea – să recurgă la funcția A2 (răpirea ajutorului năzdrăvan), acest ajutor trebuie cumva introdus în acțiune. Pe de altă parte, povestitorul este liber și creează în următoarele domenii: 1) În alegerea funcțiilor pe care le omite ori, dimpotrivă, pe care le include în basm. 2) În alegerea modului (variantei) de îndeplinire a funcției. 3) Povestitorul este absolut liber în ce privește alegerea numelor și atributelor fiecăruia din personajele sale. Teoretic, libertatea sa este absolută în acest domeniu. Copacul poate arăta calea cea dreaptă, cocorul poate dărui eroului un cal, dalta poate să tragă cu ochiul etc. Această libertate este specifică exclusiv basmului” [Propp 1970; 117].*

Formula finală a poveștilor este găzduită de oaspeți plăcuți care nu substituie funcția personajului principal în derularea acțiunii. Atmosfera de bucurie se sincronizează cu prilejul personajului de a trăi în faptul folcloric, dar circumscris prin condiția unor investigații de natură fabuloasă. Produsul folcloric reprezintă ceea ce este și ce va urma să fie ca în povești, de aceea orice situație din proza narată se vrea a fi încercată prin propria viziune de viață. Enunțul stereotipic final încearcă o libertate deplină acolo unde omul popular și-o asumă. De aceea cea mai teoretică investigație devine aproape că obișnuită prin formula circulantă stereotipă *M-am suit pe-o șa și-am încercat să vă spun povestea așa*. Și totuși de câtă contemplare are nevoie acțiunea din povești ca elementul stereotip să nu fie doar un decor în mulțimea de fraze care se domolesc una pe alta?

Bibliografie:

1. G. Călinescu. Estetica basmului. București: Editura pentru literatură, 1965.
2. V. Propp. Morfologia baamului. București: Univers, 1970.

CZU 811.411.16

<https://orcid.org/0000-0003-2831-9681>

DE LA LIMBA BIBLICĂ LA MODERNITATE. RENAȘTEREA LIMBII EBRAICE

Carmen Dimitriu

Lector dr.

Institutul Limbii Române/București

Universitatea din Tel Aviv, Israel

e-mail: carmendimitriu06@yahoo.com

orcid id: 0000-0003-2831-9681

Abstract. Modern Hebrew is arguably the most eloquent resurrection of a language, in the world; classical Hebrew, preserved in biblical and post-biblical writings, Talmudic texts, Jewish



liturgy and medieval Hebrew literature, has become a living language spoken by the inhabitants of the State of Israel. It is a language whose history, which began more than three thousand years ago, overlaps with that of a single people, the Jewish people, and with that of a single country, the Land of Israel.

Key words: Modern Hebrew, resurrection, Eliezer Ben Yehuda, standardization, immigrant language, "tehiyya".

După 17 secole de letargie, ebraica, o limbă și limbă religioasă, își recapătă vitalitatea datorită unui proces care își are rădăcinile în emanciparea evreilor din Europa. Sub influența tendințelor asimilatoare, ebraica a cunoscut o renaștere literară seculară. Acest lucru avea să stea la baza resurecției limbii evreiești. Perseverența pionierilor, în special a lui Eliezer Ben Yehuda, care s-a angajat să standardizeze și să difuzeze limba ebraică, precum și condițiile create în Palestina prin aflulul de imigranți de diferite origini, au permis ca ebraica să devină o limbă naturală. Încercăm prin acest articol să amintim aspectele principale - istorice, ideologice și practice- ale acestui fenomen unic.

Pentru a descrie revenirea sa la limba modernă ebraică folosește cuvântul "tehiyya", care înseamnă atât "înviere", cât și "revitalizare". Acest termen îi mulțumește atât pe cei care susțin că ebraica nu a fost niciodată o limbă moartă, cât și pe cei care susțin contrariul. De fapt, problema rămâne deschisă. O limbă vie este o limbă care răspunde tuturor nevoilor unei societăți în ceea ce privește comunicare orală și scrisă. Acesta este un aspect foarte important, deoarece a dus la crearea mai multor limbi naționale europene în secolul al XIX-lea, când renașterea naționalistă a dus la standardizarea limbilor vernaculare de pretutindeni pentru a le transforma în limbi literare. Același proces a avut loc în Europa de Vest, în Franța și în Italia, de exemplu, începând cu secolul al XIV-lea. Literatura, pe de o parte, și normarea (publicarea de gramatici, dicționare etc.), pe de altă parte, au avut ca scop ridicarea varietăților de limbi vernaculare la statutul pe care îl aveau rezervat până atunci limbilor clasice, cum ar fi latina.

Cu toate acestea, *tehiyya* din ebraică pare să prezinte un aspect diametral opus, deoarece nu era vorba de a ridica un idiom vorbit la statutul de limbă scrisă, ci de a transforma limba veche, într-o limbă de comunicare, unitară; de a adăuga o limbă orală la o limbă literară; de fapt, ebraica, care a încetat să mai fie vorbită probabil spre sfârșitul celui de-al doilea, secol al erei creștine, a servit întotdeauna drept limbă literară. Utilizările sale liturgice sunt bine cunoscute:

- citirea Pentateuhului în fiecare Sabat în cadrul sinagogi;
- citirea Bibliei în general, conform calendarului evreiesc;
- studiul cărților **Mishna**, **Midrash** Acestea sunt, dacă putem spune astfel, utilizări pasive ale limbii ebraice ca limbă literară. Dar ea a fost folosită și în mod activ, ca limbă scrisă, în general ca limbă a literaturii, filosofiei. Gama este foarte largă:
 - poezie, la apogeu în Spania medievală;
 - lucrări științifice și filosofice traduse sau scrise direct în ebraică ;
 - o producție epistolară abundentă;
 - o literatură rabinică.

În mod similar, oriunde evreii se bucurau de autonomie juridică, toate actele rabinice (contracte, împărțirea moștenirii moșteniri etc.) și numeroase acorduri comunitare au fost redactate în ebraică. De asemenea, știm că această limbă a fost folosită ocazional pentru conversații orale, comunicare orală, atunci când, de exemplu, evreii de diferite origini se întâlneau și aveau doar ebraica drept limbă comună. Având în vedere cele subliniate, unii afirmă că ebraica nu a fost niciodată o limbă moartă. Însă trebuie să ținem cont că distincția dintre limbile moarte și cele vii nu este poate cea mai relevantă în cazul limbii ebraice. Mai importantă ni se pare distincția între limba naturală și limba vie- problemă ce preocupă studiile sociologice și lingvistice. Aceasta este de obicei calea urmată de limbile vernaculare europene care au fost promovate la statutul de limbi naționale și pentru care a fost nevoie de o normare, de crearea unui sistem lingvistic standardizat. Dar nu este cazul limbii ebraice, care are gramaticieni excelenți începând cu secolul al X-lea. Ceea ce avea nevoie cu adevărat această limbă



era: **un vocabular** care să îi permită să devină un idiom vorbit și un aspect care să-i permită să devină **din nou o limbă naturală**.

În Evul Mediu, ebraica era vorbită în Spania, Italia și sudul țării. În Franța, ebraica a fost puternic influențată de arabă. Erudiții evrei, inspirați de modelul mahomedan în care araba Coranului era considerată o limbă perfectă, s-au reîntors la limba biblică, aceasta fiind un izvor nesecat, un tezaur lingvistic al evreilor. Un fenomen similar a avut loc, tot sub impactul culturii arabe, în secolul al X-lea, când în Babilonia au fost publicate primele lucrări de

Influența limbii arabe este omniprezentă, mai ales în traduceri, în special în ceea ce privește lexicul (unde se regăsesc împrumuturi și calcuri) și limbajul folosit în texte.

Epoca *Haskalla* a fost considerată cea a emancipării evreilor din Europa. Aceasta s-a răsfrânt asupra limbii ebraice prin două mari aspecte:

- adoptarea principalelor limbi străine, în special franceza și german;
- suscitarea unui nou interes deosebit pentru ebraica biblică.

Evreii europeni, recent introduși în Occident, au cultura occidentală, îndepărtaseră deopotrivă limba vernaculară evreiască și ebraica rabinică, nemulțumiți fiind de gramatica pe care o considerau haotică. Însă, pentru a treia oară în istoria diasporei, oamenii s-au întors la ebraica biblică, atunci când a fost vorba de promovarea limbii seculare și de producția literară laică. Unii au comparat ebraica biblică, considerată clasică chiar și de către creștini, cu latina și greaca. Dar majoritatea dorea ca această limbă să devină o limbă modernă, literară, la fel cum erau franceza, germana, în țările respective. Or, problema era că ebraica biblică este teribil de săracă din punct de vedere lexical și imediat s-a ajuns la concluzia că nu poate fi folosită în domeniul științific, având această lipsă de varietate a vocabularului. Din acest motiv, scriitorii au folosit-o doar în romane, dar și aici s-a făcut o limitare, la subiectele religioase, în ceea ce privește personajele, locurile și timpurile evocate. Neavînd la dispoziție un model vorbit, s-a folosit frazeologia biblică, transpusă așa cum era, cu formele întâlnite în scrierile religioase, în vorbirea personajelor. Deci era practic o citare a bibliei dialogul dintre personaje, ceea ce a dus la combinații și exprimări mecanice, așa cum au arătat ulterior cercetătorii. (Spiegel, 1962, citat în Kutscher, 1982: 184.). Unii scriitori, cum ar fi Mendélé Moxer Sefarim au reușit să facă ceea ce părea imposibil, să creeze un nou stil cu elemente care erau diacronice.

Această renaștere a limbii ebraice, această ebraică "haskalatică" crearea acestei a dat naștere unei producții literare semnificative, incluzând și reviste literare. Dar toate acestea nu au avut nicio legătură cu resurecția limbii ebraice ca limbă vorbită. Cu toate că nimeni nu credea posibilă această **resurecție**, tenacitatea celor care s-au angajat la acest proiect, politicile lingvistice aplicate de noul stat israelian, voința porului, au dus la o mare reușită.

În 1912, un autor a scris în ebraică în ziarul *Hatzefira*: "*A face din ebraică o limbă vorbită, limbă în adevăratul sens al cuvântului este absolut imposibil; nu s-a întâmplat până acum cu nicio limbă din lume. Un vas de sticlă spart nu poate fi refăcut, la fel și o limbă a cărei evoluție naturală a fost întreruptă și care a încetat să mai fie vie în gura națiunii; poate fi o limbă istorică, literară, religioasă, dar niciodată o limbă vie, vernaculară.*" (Kutscher, 1982: 192).

Însă mai târziu, apariția unui vizionar ca Ben Yehuda a fost providențială pentru limba ebraică de astăzi. El a revitalizat ideea de ebraică vorbită, funcțională, uzuală. Ben Yehuda și familia sa și discipolii săi au făcut enorm pentru îndeplinirea acestui vis și au îndeplinit o uriașă sarcină. Prin urmare, rolul lui Ben Yehuda în răspândirea limbii ebraice ca limbă vorbită este de necontestat, la fel ca și contribuția sa la îmbogățirea patrimoniului cultural al Europei. El a scris primul dicționar complet al limbii ebraice - complet în sensul că include cuvinte din toate perioadele istorice, precum și cele mai recente inovații, multe dintre ele proprii.

Procesul revitalizării limbii a trebuit să îndeplinească niște condiții importante:

- o standardizare literară;
- o ideologie națională;
- persistența pionierilor.

Prin urmare, procesul acesta complex a avut în vedere standardizarea ambelor aspecte ale limbii, scrisă și vorbită, fiind vorba astfel despre o dublă renaștere. Cele două componente ale sale s-au succedat, pentru că totul s-a întâmplat în spațiul relativ scurt al unei epoci modelate de curentele culturale și naționale și de conștiința națională în rândul tuturor popoarelor din Occident.

Rolul jucat de mișcarea sionistă în expansiunea limbii ebraice vorbite a fost decisiv. Cei care au pus în practică directivele sale și s-au întors pe pământul Sionului, au tăiat legăturile cu trecutul și și-au schimbat complet valorile și modul de viață. S-au despărțit de familiile lor pentru a trăi într-un grup caracterizat de o trăsătură comună de vârstă, de idei și, adesea, de mijloace financiare. Au fost oameni care au părăsit orașul pentru a trăi la țară. Au emigrat dintr-o țară europeană să se stabilească într-o provincie subdezvoltată, pe jumătate pustie, deșertică, unde întâlneai o varietate de oameni și mentalități - evrei ortodocși, arabi și turci - instabilitatea politică. A intervenit nesiguranța și efortul necesar pentru a se adapta la regimul muncii fizice, deloc ușoare. În acest context, adoptarea unei limbi nu a fost ceva imposibil. De fapt, toate aceste probleme au presupus, în mod paradoxal, un avantaj evident: provenind din țări diferite, tinerii imigranți au căutat o limbă comună. La început a fost dificil, dar, ulterior, odată ce ebraica a luat avânt. Pe măsură ce soseau, noii veniți se confruntau cu o tot mai mare barieră lingvistică, așa că a trebuit să adopte limba societății gazdă, un fenomen comun în istoria migrației. Este relevantă în acest sens mărturisirea lui Ben Gurion care a declarat într-un interviu: *"Când am ajuns în Israel, eram decis să vorbesc doar ebraică. Din nefericire, acest lucru s-a dovedit imposibil, deoarece majoritatea imigranților vorbeau limbile exilului, idiș, ladino și practic toate dialectele din Europa. Făceam parte din partidul Poalei Zion (Muncitorii Sionului) și la fiecare dintre întâlnirile noastre am militat pentru adoptarea limbii ebraice ca limbă oficială. Cu puțin timp înainte de plecarea mea în Galileea, am fost rugat să vorbesc în fața unui grup de imigranți nou sosiți. Le-am vorbit în ebraică. Am văzut uimire pe fețele lor. După câteva minute, au început să iasă din cameră, unul după altul. Dar eu nu eram gata să fac compromisuri și am continuat în ebraică. În cele din urmă, au mai rămas doar trei sau patru ascultători. Unul dintre ei era Itzhak Ben Zvi, care...avea să devină al doilea președinte al statului Israel...".* (Ben Gourion 1971: 63-64).

Imigranții din Palestina s-au angajat pe un drum plin de dificultăți, dar cu rezultate îmbucurătoare. Ideologia sionistă, presupunând aducerea în discuție a patrimoniului cultural național, a facilitat ideea de renaștere a limbii, de îmbogățire, diseminare și cunoaștere a limbii. Pentru ca ebraica să devină o limbă vorbită trebuia să se aleagă elemente diacronice și elemente sincronice (de exemplu, să se găsească un numitor comun pentru pronunție); să se îmbogățească vocabularul; să se efectueze standardizarea limbii care decurgea din alegerile precedente, apoi aceste inovații să fie cunoscute de către toți vorbitorii.

Standardizarea limbii ebraice este un proces care a început odată cu învierea sa literară. Stilul creat de Mendele a oferit o ebraică ce uzita morfologia biblică (cu contribuții *mihnaice*), cu sintaxă *mihnaică* (cu nuanțe biblice), cu un vocabular preluat deopotrivă din straturi de frazeologie *mihnaice* și calcuri din *idiș*.

Mendélé reușise să amalgameze limba literară; acum era momentul să se creeze o sinteză care să fie adaptată limbii vorbite. Tocmai acest lucru a fost realizat de către Aceasta este ceea ce au făcut Ben Yehouda și discipolii săi. Această sarcină nu era deloc independentă, desigur, de celelalte trei: *îmbogățirea vocabularului, standardizarea și difuzarea limbii ebraice*. A fost o activitate complexă, în care fiecare pas conținea simultan toate aceste aspecte. Principalele componente ale acestui demers au fost:

- 1) crearea Dicționarului limbii ebraice;
- 2) crearea unui ziar ebraic;
- 3) introducerea limbii ebraice ca limbă de studiu în școli;
- 4) crearea Consiliului pentru limba ebraică, organism care să implementeze acest proiect.

S-a mers până la structura familiei, prima instanță a societății de la care trebuia să înceapă cunoașterea și cultivarea limbii. Astfel, conform Felman (Fellman, 1973) se adăugau încă două etape: *"(1) înființarea primei gospodării vorbitoare de ebraică: cea a lui Ben Yehouda, al cărui fiu, Benzion, a fost primul copil care a avut ebraica drept limbă maternă "după două mii de ani"; (2)*



crearea unor societăți care să vorbească ebraica, care, potrivit lui Fellman, nu s-au dovedit a fi la fel de reușite în procesul de înviere a limbii). ”

Ben Yehuda creează un nou stil al limbii cotidiene cu ajutorul ziarului Hazevi (הצב"י - "Căprioară", denumire afectuoasă pe care poporul a dat-o țării Israel). Deja în Europa existau ziare în limba ebraică, inspirate de ideologia *Haskala*, reviste literare în care existau dezbateri, idei, se publicau povestiri. Știrile de presă era aproape inexistente, deoarece acestea se găseau oricum în cotidienele isdiș sau în ziarele neevreiești. Or, săptămânalul lui Ben Yehuda era cu totul diferit. Își propunea să fie un ziar distribuit atât în Palestina, cât și în Europa, pentru a fi de un larg interes : pentru evreii palestinieni care doreau să fie informați cu știri din întreaga lume, pentru evreii europeni, cu știri din Palestina.

Ben Yehuda a dorit ca acest ziar să fie redactat într-un limbaj simplu, lipsit de ornamente stilistice, în limba ebraică pe care se doreau să o vorbească. Bazându-se în principal pe o morfologie și sintaxă biblică, el a folosit elemente lingvistice din toate sursele. A încorporat o anumită frazeologie care apăruse la Ierusalim, unde ebraica "servise în secolul al XIX-lea drept *lingua franca* între *sefarzi* și *așkenazi*." (Parfitt, 1972). Pe scurt, era o "ebraică totalizată", după cum a spus Ben Yehouda însuși. El a consacrat o secțiune a ziarului său, *specială pentru limba ebraică*. A publicat cuvinte noi pe care le găsisese în surse sau create de el sau de alții. Încuraja cititorii să adreseze întrebări despre limbă sau să facă propuneri cu privire la aceasta. Săptămânalul va fi în curând citit de către fiecare pasionat de limba ebraică, de răspândire a cuvintelor noi, insuflându-se astfel dorința și încurajarea pentru folosirea limbii.

Hatzevi reușește cu adevărat să devină principalul organ de presă pentru nou veniții din acest prim val de imigrație care a durat din 1882 până în 1904. Privind retrospectiv, unii au criticat sever stilul stabilit de Ben Yehuda. Așa cum era de așteptat, această formă a limbii s-a dovedit a fi mai puțin naturală decât se spera, deoarece nimic natural nu poate fi creat prin mijloace premeditate. Însă, atunci când oamenii au început să se exprime zilnic în ebraică, am început să și gândească în ebraică și astfel limba a devenit cu adevărat naturală. Al doilea val de imigranți (1904-1914) a preferat un nou ziar, *Hapo'el Hatzair* (הפועל הצעיר - *Tânărul muncitor*), inaugurat în 1907, redactat în ebraică "proaspătă, în care stilul excesiv de biblic al lui *Hatzevi* a fost înlocuit cu un altul, cu o mai puternică influență mihnaică. Între timp o nouă frazeologie evoluase în mod spontan.

Nimic din toate acestea nu ar fi avut succes dacă nu s-ar fi mers pe ideea de a forma o nouă generație de vorbitori de ebraică, adică dacă limba nu ar fi fost transmisă copiilor, ca limbă de studiu și maternă. Ben Yehuda a găsit, printre profesorii din școlile recent deschise în coloniile agricole, susținători fervenți. Predarea în ebraică a făcut progrese datorită entuziasmului unor învățători care au adoptat așa-numita "metodă naturală" de predare a limbii ebraice prin ebraică. În curând, istoria, geografia, Biblia și alte materii au început să fie predate în ebraică. În coloniile agricole care erau sub tutela baronului de Rothschild, această limbă a trebuit să concureze cu supremația limbii franceze. În orașe, ea a fost pusă în opoziție cu engleza, în școlile ortodoxe, cu idișul și mai ales cu germana, deoarece societatea numită *Hilfsverein*, în spiritul expansionist german, era în curs de a face o nouă rețea de școli de limbă germană. Cu toate acestea, pionierii, tinerii sioniști îmbrățișaseră cu ușurință ideea "reînvierii" limbii ebraice și doreau să devină independenți din punct de vedere economic față de administrația Rothschild și din punct de vedere cultural, de limbile europene.

În 1888, în Rishon Letzion, a fost înființată prima școală care a utilizat ebraica drept limbă de predare. Zece ani mai târziu, a fost înființată prima grădiniță ebraică. În 1900 au apărut primele manuale de ebraică. "Până în 1913, s-au format mai mult de 60 de școli în toată Palestina; 2.600 de elevi învățau toate materiile în ebraică: 20 de grădinițe, 34 de școli primare, două școli secundare, două școli normale, de formare a profesorilor, două școli comerciale, o școală agricolă și o școală de artă." (conf. Arnon, 1956, apud Fellman, 1973 : 104). La Haifa era gata să-și deschidă porțile Tehnionul, iar după un "război al limbilor", acerb, ebraica avea să devină, pentru prima dată, principala limbă de predare. "Războiul limbilor" este numele dat unei controverse între reprezentanții *Hilfsverein* și cea mai mare parte a evreilor din Palestina. Organizația germană, care a sponsorizat proiectul Technion, dorea să înființeze o școală cu germana ca limbă de predare. Susținătorii limbii



ebraice s-au opus și în curând au obținut victoria generală și simpatia tuturor; controversa, care a fost foarte aprinsă s-a transformat într-o criză atunci când majoritatea profesorilor și a elevilor au părăsit școlile Hisfsverein din întreaga țară, în semn de protest, împotriva atitudinii liderilor organizației. "Războiul lingvistic" a fost un episod însemnat al reînvierii limbii ebraice. Acesta i-a angajat pe evreii din Palestina (și din alte părți) la un pact lingvistic, o solidaritate lingvistică, iar victoria lor a fost totală.

Ebraica acumulase prestigiu și încredere și, nimeni nu a îndrăznit să pună la îndoială poziția limbii naționale în realizarea sionismului. Înființată în 1892, Uniunea Profesorilor de Ebraică a ținut o întâlnire istorică în 1903, în cadrul căreia a fost proclamată necesitatea de a coordona eforturile administrative și normative care aveau ca scop generalizarea utilizării limbii ebraice. În acest context, a fost fondat *Consiliul pentru limba ebraică în 1904*. În 1953, în virtutea unui decret oficial adoptat de către Knesset acesta a devenit Academia de Limba Ebraică (Medan, 1970). Consiliul s-a ocupat de standardizarea limbii; a decis, de exemplu, să adopte pronunția sefardă. De fapt, conform cercetătorilor Blanc și Morag, pronunția sefardă a fost aleasă, dar nuanțată de câteva trăsături așchenaze. Dealtfel, usajul avea să îndepărteze realitatea cotidiană de modelul ideal, elaborat de către membrii Consiliului. (cf. Blanc, 1954; Morag, 1959).

Consiliul s-a mai ocupat de problem ortografiei și, mai presus de toate, a continuat cercetarea și furnizarea de cuvinte noi. A continuat să făcă toate acestea într-un spirit critic, chiar dacă rigoarea științifică uneori lipsea.

Procedeele utilizate pentru a crea cuvinte noi pot fi , în linii mari, împărțite în trei categorii:

- dezgolirea de sursele vechi;
- calcul lingvistic și împrumutul ;
- crearea de cuvinte noi.

Sursele antice (Biblia, Mishna, literatură medievală etc.) conțineau împreună un număr considerabil de cuvinte. Aceste cuvinte nu erau toate la fel de bine cunoscute, pentru că unele texte erau foarte puțin studiate, altele deloc. Ben Yehuda și ceilalți creatori de cuvinte le-au trecut pe toate printr-o sită fină. Un număr mare de cuvinte au fost astfel salvate de la uitare. Dacă sensul unui cuvânt era neclar, acesta era clarificat. Termenul *hashmal* (השמל), de exemplu, care se găsește în *Ezechiel*, este folosit în prezent pentru a desemna electricitatea; sensul original, se referea probabil la o *piatră* (posibil preșioasă) pe care Septuaginta, versiunea în traducere greacă a Bibliei, a redat-o prin cuvântul *elektron*.

Sarcina a devenit destul de dificilă atunci când a fost vorba de denumirile de plante și animale. Fără să se preocupe de viața de zi cu zi, comentatorii tradiționali nu au descris speciile. Ei se mulțumeau cu indicații vagi: "un copac" sau "o pasăre". Știm, de exemplu, că anumite cuvinte din *Mishna* se referă la diferite cucurbitacee, dar comentatorii nu întotdeauna sunt de acord cu privire la care cuvânt se referea termenul care numea un *pepene galben* sau *un castravete*, etc. (cf. Félix, 1980: 76-77).

Lucrările științifice devin astfel instrumente neprețuite pentru termenii identificatori ai speciilor de plante și animale. Întrucât textele tradiționale acoperă o perioadă vastă, găsim în mod firesc sinonime și dublete. Avem *shemesh* (שמש -soare) în Biblie și *hamma* în Mishna pentru a desemna "soarele" și *yareah* (יָרֵאֵחַ) și *levana* (לְוָנָה) pentru "luna". Acestea vor rămâne sinonime, dar vor dobândi un sens propriu.

Împrumuturile din limbile europene sunt la început. Folosirea unui cuvânt german sau francez, etc., presupunea găsirea ulterioară a unui cuvânt ebraic în surse sau inventarea unuia. Uneori se făcea un efort pentru a i se da un aspect ebraic. Se spunea "posta" pentru "poștă", până când cuvântul găsit în literatura talmudică a venit să-l înlocuiască prin *doar* (דואר). Cuvinte ebraice ca: *museon* (מלוויזיה), *musika* (המוזיקה), *otomati* (אוטומטי), *absurdi* (אבסורדי), *radio* (רדיו), *televizia* (טלוויזיה) se regăsesc și acum în vocabularul israelian. Chiar și Academia limbii ebraice a păstrat, pentru propria-i denumire, tot un termen european *ha'academia* (האקדמיה) -(lallahon ha'ivrit-הלשון העברית) / (Academia Limbii Ebraice). Cu toate acestea, procesul *calcului lingvistic* este mult mai răspândit. Se lărgește câmpul semantic al unui termen din limba ebraică suprapunându-l unui termen corespunzător din limba



străină. Astfel s-a format de exemplu *reinoa* (רעיוע) , care înseamnă literalmente *vedere* sau *mișcare* , pentru a desemna *cinema*-ul. Cuvântul "adasha" (אדאשא-obiectiv) a fost atribuit și termenului "lentilă de ochelari" etc. În franceză, *grue* desemnează *o pasăre (barză)* și *o mașină (macara)*; în ebraică *agur* (pasăre-grut) a dat *aguran* (macara-mașină) prin ambele procedee, calchiere și sufixare.

Uneori alegerea a fost să se dea un nou sens unui nou termen, cu rezonanță europeană. De exemplu, cuvântul biblic *kef* (stâncă) înseamnă de atunci și "cap" în sensul de "Capul Bunei Speranțe". Căci, în ebraică sunetele "f" și "p" sunt două variante ale aceluiași fenomen, regulă care se regăsește deopotrivă și în ebraica veche și în cea modernă, unde ambele sunete sunt redată prin același grafem, litera intitulată PEI (פ). Această tendință merge chiar și până la *formarea unor cuvinte noi de la o rădăcină ebraică* în formarea de cuvinte noi . O inovație foarte recentă este cuvântul *eqran* (עיקרון) pentru "*ecran de televiziune*", prin care avem un împrumut foarte special, deoarece este, în mod incontestabil, un cuvânt ebraic format din combinarea rădăcinii ebraice qrn, cu sensul de "rază", și a configurației morfematice *e-a-*.

În ebraică, ca și în alte limbi semitice, sensul unui cuvânt este de obicei produsul cuplării unei rădăcini cu un morfem, o configurație morfemică. Acest model este o sursă practic inepuizabilă de neologisme. De exemplu, a fost nevoie de nevoie de un cuvânt pentru "*birou*". Nu s-a găsit niciunul în surse, dar există rădăcina *srd* (*a servi*) și configurația *mi-a-*, comună la mai multe cuvinte care înseamnă "*instituție*", "*loc*"; astfel, *misrad* (משדר) apare în mod natural pentru "*birou*", "*minister*". Această posibilitate a făcut posibilă ebraizarea împrumuturilor din limbile semitice, în special din aramaică și arabă, de exemplu, care au furnizat rădăcini precum '*db*, din care obținem '*adiv* (אדיב-*amabil*); *rsm*, din care obținem *rishmi* (רשמית-*oficial*); *hgr* pentru *nhagira* (נהגרה-*emigrare*) și multe altele.

Cei mai mulți dintre membrii Comitetului de limbă au fost de părere că ar trebui să se apeleze la împrumuturi, în primul rând în limbile semitice. Ben Yehuda, nerăbdător să vadă stabilit cât mai repede vocabularul ebraic, dorea să dea automat tuturor cuvintelor rădăcini arabe. De fapt, limbile care au "ajutat" ebraica au fost extrem de variate, deoarece acestea erau adesea limbile de origine ale imigranților așa cum arată Blanc. (Blanc, 1954; 1965). Expresiile cele mai uzuale nu sunt, de fapt, decât calcuri introduse în mod spontan de inovatori anonimi. De exemplu, expresia "*mai mult sau mai puțin*" este similară în spaniolă (*más o menos*), în engleză (*more or less*) și în multe alte limbi; dar în ebraică spunem "paxot o yoter" (פחות או יותר) ceea ce înseamnă "*mai puțin sau mai mult*", iar această ordine a cuvintelor se pare că provine din poloneză.

În prezent, influența engleză este cea care predomină , în special în sintaxă și frazeologie, datorită traducerilor, care au devenit elemente esențiale ale vieții culturale și politice. În timp ce traducătorii literari, adesea scriitori, au grijă de produsul muncii lor, nu se poate spune același lucru despre traducătorii din presă și din științe. Mereu grăbiți, aceștia au tendința de a traduce frecvent, mot a mot, revoltându-i pe puriștii limbii ebraice. Sintaxa ebraice se anglicizează din ce în ce mai mult.

Au fost create cuvinte și expresii noi, de către Consiliul limbii/ Academie, de către instituții (de pildă, aportul armatei israeliene în crearea cuvintelor noi este foarte important) și de către persoane particulare .Dar neologismele nu se bucură întotdeauna de simpatia publicului. Unele sunt rapid acceptate și puse în circulație. Altele se scufundă, uitate imediat ce au fost inventate. Pe măsură ce cerințele erau presante, a fost nevoie de acțiune rapidă , astfel încât crearea de noi cuvinte nu a urmat un tipar ușor de definit.

Ebraica a crescut astfel și continuă să o facă rapid, atât în ceea ce privește conținutul, cât și numărul de vorbitori. În 1916, 34.000 de persoane, adică 40% din populația evreiască din Palestina, au declarat că ebraica este limba lor principală. Până în 1922, ebraica a fost recunoscută (alături de arabă și engleză) ca limbă oficială în Palestina. Ebraica a fost folosită de acum înainte de către administrația oficială pentru populația evreiască și în instituțiile evreiești, precum și în instituțiile evreiești autonome (Agenția Evreiască, primăriile, sindicatele etc.), care se dezvoltau . Un teatru "*a fost înființat în 1928, iar radioul ebraic transmitea emisiuni în limba ebraică în Ierusalim, începând din 1934, timp de trei ore și jumătate pe zi, iar din 1939 în ritm de cinci ore și jumătate pe zi.*" (Téné,



1968: 979). În 1961, 1.400.000 de locuitori ai statului Israel au indicat limba ebraică **drept prima lor limbă**. În 1983, 1.877.015 persoane (dintr-un total de 2.716.585, sau 69%) au indicat ebraica drept **prima sau singura lor limbă**. Subiecții interogați aveau peste 15 ani. Pentru celelalte 1.314.620 de persoane nu sunt date precise cu privire la vârstă, știm, totuși, că marea majoritate a copiilor evrei din Israel **au cunoștințe de ebraică drept limbă maternă**, ceea ce plasează numărul persoanelor care vorbesc ebraica la aproape 3.000.000 de persoane care au ebraica drept primă limbă.

Astăzi, se estimează că există cinci milioane de evrei, vorbitori de ebraică în lume. Mii de cărți, inclusiv mai multe enciclopedii, lucrări științifice, filosofice și literare (inclusiv operele unui laureat al Premiului Nobel și traduceri ale unor clasici din toate timpurile), au fost scrise și publicate în ebraică. Site-ul *Dicționarul Istoric al Academiei*, care a fost creat de mai bine de douăzeci de ani, este o lucrare colosală a cărei publicare va marca o piatră de hotar în domeniul lexicografiei. Ebraica israeliană se schimbă și avansează, ca orice limbă vie, comunicațională. Dovadă stă faptul că noile traduceri, în special ale operelor literare care conțin dialoguri, înlocuiesc traduceri vechi de douăzeci sau treizeci de ani. Există deja elemente structurale în ebraică care nu mai pot fi atribuite surselor antice. **Acestea sunt mărturia dezvoltării naturale a limbii ebraice**, fapt semnalat de Rosen (1956), în lucrarea *Pentru descrierea franceză a ebraicei moderne*.

Scriitorii din noua generație nu mai sunt nevoiți să meargă la surse la fel de des, în căutare de material lingvistic; limba este autonomă. *”Dezvoltarea argoului, apariția unui stil popular în care analogiile naive ale copiilor sunt combinate cu expresii ale imigranților care vorbesc o mare varietate de limbi”* (Blanc, 1968), toate acestea ar putea să-i alarmeze pe puriști și să fie nevoie de eforturi normative, însă pentru sociolingvistului îi oferă un câmp incomparabil de experiență.

Astfel, această limbă de trei ori milenară, se prezintă la sfârșitul primului ei centenar ca o limbă clasică și modernă totodată, adaptându-se la necesitățile de exprimare a celor mai pline de complexitate idei. Acest dinamism demonstrează că ebraica este deja o limbă vie normală, plusurile și minusurile ei, la fel ca orice limbă modernă, vorbită, scrisă, în plină dezvoltare și permanentă mișcare.

Bibliografie:

1. BEN YÉHOUDA, E. *1909-Millon hallashon ha'ivrit, hayyeshana wehahadasha*, 1958 (1909-Dictionnaire de la langue hébraïque, l'ancienne et la nouvelle/1909-Dicționar al limbii ebraice, noi și vechi), Jérusalem, The Ben-Yehuda Foundation/ Ierusalim, Fundația Ben Gurion.
2. Bentolila, Yaakov, Université Ben-Gourion du Néguev, *La résurrection d'une langue morte: le cas de l'hébreu moderne/ Resurecția unei limbi moarte, cazul ebraice moderne, Revista Cultura*, Volum 6, Nr. 1, 1986, <https://www.erudit.org/en/journals/culture/1986-v6-n1-culture06131/1078438ar.pdf>
3. BLANC, H. 1954 The Growth of Israeli Hebrew, *Middle Eastern Affairs*, 5: 385-392. /*Creșterea limbii ebraice israeliene*.
4. CHOMSKY, W. 1957 : *Limba eternă (The Eternal Language)*, Philadelphia, Jewish Publication Society of America.
5. FELIX, Y. 1980 *Talmud yerushalmi : massekhet shevi'it* (Le Talmud de Jérusalem : le traité de Shevi'it)/ *Talmudul din Ierusalim-tratatul lui Shevi'it*, Ierusalim, Tzur-ot.
6. FELLMAN, J. 1973 The Revival of a Classical Tongue : Eliezer Ben Yehuda and the Modern Hebrew Language/ *Revitalizarea limbii clasice : Eliezer Ben Yehuda și limba ebraică modernă*, Haga-Paris, ed. Mouton.
7. MEDAN, M. 1970, *Academia Limbii Ebraice*, în *Revista de artă și literă*, Ariel, *L'Académie de la langue hébraïque*, Ariel, *Revue des arts et des lettres*, 21: 39-46.
8. MORAG, Sh. 1959, *Dezvoltarea planificată și neplanificată a limbii ebraice moderne/Planned and Unplanned Development in Modern Hebrew*, *Lingua*, 8: 247-263.
9. TENE, D., 1968/*Ebraica contemporană*, apud A.Martinet, *Limbajul, Enciclopedia Pleiadei/ L'hébreu contemporain*, apud A. Martinet (coord.), *Le langage, Encyclopédie de la Pléiade*, Paris, Gallimard: 975-1002.



CZU 821.135'367.633

<https://orcid.org/0000-0002-4690-3657>

GREȘELI DE UTILIZARE A PREPOZIȚIILOR: CONFUZII ȘI SUBSTITUIRI

Mititelu Oxana

doctor în filologie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Comrat, Comrat, RM

e-mail: oxana.mititelu.2015@mail.ru

orcid id: 0000-0002-4690-3657

Abstract. The rich inventory of Romanian prepositions and polysemanticism are explanatory factors for the various tendencies and errors associated with the use of this complex grammatical tool, which only a few Romanian speakers master perfectly. The immediate causes of innovations, whether positive or negative, and generally of deviations from traditional usage, are extremely diverse and numerous. They start from the lack of knowledge of specific grammatical rules and extend to the influences exerted by foreign languages or the natural need to obtain an expression that is as clear, varied and nuanced as possible.

Keywords: mistakes, prepositions, confusions, substitutions, synonymy, polysemy, grammar, context.

Bogatul inventar al prepozițiilor românești și polisemantismul constituie factori explicativi pentru diversele tendințe și erori asociate utilizării acestui instrument gramatical complex, pe care doar puțini vorbitori de limba română îl stăpânesc în mod impecabil. Cauzele imediate ale inovațiilor, fie ele pozitive sau negative, și, în general, ale abaterilor de la uzul tradițional sunt extrem de diverse și numeroase. Ele încep de la lipsa cunoașterii unor reguli gramaticale specifice și se extind până la influențele exercitate de limbi străine sau necesitatea firească de a obține o exprimare cât mai clară, mai variată și mai nuanțată.

Adesea, schimbarea unei prepoziții cu alta poate fi motivată de intenții „nobile”, precum dorința de exprimare în mod sofisticat, elevat sau la modă. Cu toate acestea, nu întotdeauna se respectă normele limbii române literare, ce țin de această intenție. În alte cazuri, există confuzii între prepoziții, iar acestea pot fi interpretate în diverse moduri.

În limba română vorbită sunt folosite adeseori, nerecomandabil, unele prepoziții în locul acestora; *între* (care obișnuit exprimă un raport de loc) în locul prepoziției *dintre* (care obișnuit exprimă un raport de reciprocitate): „Discuția *între* Ionescu și Popescu s-a desfășurat calm” (în loc de „*dintre* Ionescu și Popescu”); *după* (care exprimă un raport de posterioritate) în locul prepoziției *de pe* (care exprimă punctul de plecare sau suprafața de contact) și invers: „Plângea așa de tare, că sărea cămașa *după* el” (în loc de „de pe el”), „S-au luat *de pe* noi” (în loc de „după noi”); *prin* (care exprimă instrumentul) în locul prepoziției *în* (care exprimă referirea): „Asemenea neajunsuri se reflectă apoi *prin* comportamentul oamenilor” (în loc de “în comportamentul oamenilor”). În limbajul criticii literare este folosită frecvent prepoziția *pe* în locul prepoziției *asupra*: „Se insistă mai mult *pe* cadrul natural...” (în loc de „*asupra* cadrului natural”), atribuind astfel greșit verbului *se insistă* recțiunea locuțiunii verbale *se pune accentul* (*pe*). În limbajul sportiv prepoziția *de* înlocuiește nerecomandabil prepoziția *cu* în structura locuțiunii adverbial *cu puțin*: „Mingea a depășit *de puțin* bara”(pentru: *cu puțin*) [2, p.333].

Unele dintre cele mai frecvente confuzii se atestă în cazul prepozițiilor *din-dintre* și *între-dintre*, de aceea ne vom referi, în mod special, la specificul semantic și la regulile de utilizare a acestora. Astfel, de mai multă vreme, se observă preferința pentru prepozițiile *dintre* în loc de *din*, atunci când trebuie exprimat un anumit aspect al raportului partitiv, și anume de desprindere a unui exemplar sau a mai multora dintr-un grup de obiecte identice sau asemănătoare: *O bună parte dintre copii lumii sunt nefericiți. Primul dintre argumente este prea puțin convingător* etc. [6, p.266].

Anume această sinonimie a lor este cauza unor confuzii din partea vorbitorilor. Astfel, prepoziția *din* cu valoare partitivă se va folosi atunci când se indică detașarea dintr-o grupare privită ca un tot, ca o unitate, deci va fi urmată de un substantiv sau de un substitut al substantivului, de regulă, la numărul singular. De exemplu: *o parte din moștenire, câțiva din clasă, cinci din clasele primare*. Iar atunci când se exprimă selectarea dintr-o serie de elemente considerate ca individualități, deci urmează un substantiv sau un pronume la plural, se cere utilizarea prepoziției *dintre*: *o parte dintre moștenitori, unul dintre noi. Unul din (corect: dintre) premiile oferite de Uniunea Scriitorilor a fost acordat colegului nostru* [11, p.144].

Se pot aduce și alte exemple pentru a ilustra faptul că prepoziția *din* cu valoare partitivă este mai veche decât cea *dintre* având aceeași funcțiune, și că cele două structuri prepoziționale au o relație de variație liberă. Acest lucru indică faptul că ele sunt echivalente din punct de vedere semantic și că majoritatea vorbitorilor le percep, cel mai probabil, în mod similar în ceea ce privește normalitatea sau corectitudinea lor.

Fără îndoială, în limba actuală, câștigă teren *dintre* în comparație cu *din*, și există perspectiva ca în viitor această prepoziție bogată în sensuri să-și piardă în mare măsură funcțiunea partitivă. Doar atunci când este urmată de un substantiv sau de un substitut al acestuia la singular, „din” va continua să-și mențină valoarea partitivă, așa cum se observă în exemplul: *O parte din averea lui sunt cărțile*. În orice caz, afirmația că se răspândește folosirea lui *din* în locul lui *dintre* contrazice atât istoria limbii, cât și realitatea lingvistică actuală. De altfel, pe vremea când nu exista încă cea de-a doua prepoziție (formată din *de + între*), se folosea cu sens partitiv *din* chiar acolo unde, astăzi, îl simțim mult mai firesc pe *dintre*: *Aici vede omul adesea dealuri, din care unele sunt cu păduri*.

Cât privește cazurile de substituție greșită a prepozițiilor *între-dintre*, exprimând un raport de reciprocitate, trebuie să se știe că se va folosi prepoziția *între* numai după un substantiv nearticulat sau însoțit de articol nehotărât ca în exemplul *mică neînțelegere – o mică neînțelegere – mici neînțelegeri – niște mici neînțelegeri între colegi*. Prepoziția *dintre* cu sens de reciprocitate se utilizează doar după un substantiv articulat hotărât. De exemplu: *neînțelegerea – neînțelegerile dintre colegi*. Acest tip de greșală se atestă în exemplele următoare: *În prezent sunt foarte frecvente conflictele între (corect: dintre) părinți și copii* [ibidem].

O altă greșală frecventă este reprezentată de confuzia între prepozițiile *de pe* și *după*. Situațiile în care *de pe* este înlocuită cu *după* sunt mult mai frecvente, atât în vorbirea de zi cu zi, cât și în exprimarea orală sau scrisă a persoanelor mai puțin instruite și cultivate. Astfel, auzim adeseori exprimări, precum: *Ia cartea după masă! ori Te-am șters după listă, deși e clar că, dacă spunem Te-am trecut pe listă, trebuie să spunem și Te-am șters de pe listă, întrucât de pe se corelează aici cu prepoziția simplă pe* [6, p. 266].

Academicul Al.Graur a observat că și prepoziția *de* este frecvent înlocuită cu *pentru* când introduce un atribut substantival care exprimă scopul. În *Tendențele actuale ale limbii române* [4, p.228-231] se citează numeroase exemple de felul lui: *cereri pentru abonamente, planuri pentru extinderea agresiunii, proiect pentru un alfabet universal, tentativă pentru corectarea recordului etc.* [ibidem].

O altă prepoziție frecvent „confundată” pentru sensul ei abstract este „*pe*”: *pe finalul de emisiune, au spus pe radio/pe televizor, șef pe cei mici* și, mai nou, *scrieți pe caiete*. [10, p.144]

Pe baza propoziției „*Rămâneți pe telefon*”, putem explica greșala în utilizarea prepoziției *pe*. Se observă că prepoziția *la* nu mai are o „relație” potrivită cu substantivul „telefon”, deoarece în această construcție se utilizează *pe* în locul ei. Trebuie subliniat faptul că formularea corectă este „*rămâneți la telefon*”.

În limba curentă, folosirea prepoziției *pe* s-a extins considerabil, apărând nu doar în locul prepoziției *la*, ci și în locul altor prepoziții sau locuțiuni prepoziționale.

De exemplu, unii preferă să spună: „Ce ați discutat *pe* pauza publicitară?” în loc de „Ce ați discutat *în* pauza publicitară?”; „Ziarul trebuie să informeze publicul *pe* probleme politice” în loc de „Ziarul trebuie să informeze publicul *despre* problemele politice”. Utilizarea prepoziției *pe* se fundamentează pe câteva aspecte, pe care le vom expune în continuare.

Primul aspect constă în diversitatea sensurilor (concrete și abstracte) ale prepoziției *pe*, ceea ce îi conferă capacitatea de a se regăsi în contexte variate. *Pe* poate să indice un sens locativ („Cartea este *pe* masă”), un sens temporal („Plecăm *pe* cinci august”), un sens relațional („*Pe* această temă sunt multe de spus”), un sens cauzal („A fost dat afară *pe* motiv că lipsește”), un sens instrumental („Merge *pe* bicicletă”), sau un sens modal („Îi spun *pe* nume”). Toate aceste sensuri menționate au fost elaborate și adoptate în limba contemporană.

Nu trebuie să ignorăm importanța contribuției jurnaliștilor la creșterea numărului de atestări ale prepoziției *pe*, știut este faptul că aceștia au o influență semnificativă asupra celor care îi ascultă sau le citesc articolele.

Frecvent, prepoziția *pe* se asociază cu prepoziția *de*, și în situația acestei prepoziții compuse, se pot remarca unele neclarități. Iorgu Iordan evidențiază că uneori, în anumite zone geografice, se recurge la utilizarea prepoziției *după* în locul prepoziției *de pe*. De exemplu: *iau cartea după masă* sau *se dă jos după scară*. [8, p.480]. Aceasta greșală poate fi explicată pe cale fonetică, deci în niște graiuri în Moldova apare greșeala opusă: *de pe* se utilizează în loc de *după*.

Valeria Guțu Romalo abordează o problemă comună - substituirea unei prepoziții cu alta în limba română. Lingvистa remarcă că există numeroase contexte în care acest fenomen are loc: „*fie construcția specifică verbului, fie calitatea relației sintactice și logice dintre verb și determinantul său*” [5, p. 53].

Autorii Iorgu Iordan și Ion Coteanu subliniază că prepoziția **de** este una dintre cele mai frecvent utilizate prepoziții în mod incorect, posibil din cauza multiplelor contexte în care este folosită pentru a exprima diverse relații. De asemenea, nu trebuie să subestimăm influența limbii franceze, care poate să se manifeste mai ușor în această privință decât în altele, datorită similitudinii formale dintre *de* în română și *de* în franceză, chiar dacă această corespondență nu este întotdeauna echivalentă din punct de vedere semantic și sintactic.

Structurăm materialul în funcție de fenomenele pe care le putem identifica:

a) *de* + **substantiv în locul genitivului**. Prepoziția *de* e folosită uneori cu valoarea unui morfem genitival: *cu ocazia luării de rămas bun*; *au învederat absența de orice program*;

b) *de* + **substantiv în locul dativului**: *subiectul face concesiuni de public*;

c) în locul lui **către**: *acea tendință permanentă de inexplicabil*;

d) în locul lui **cu**. Folosindu-se adesea cu un nume de materie, prepoziția **de** servește spre a arăta cantitatea, volumul, unitatea de măsură exprimată de substantivul anterior, de exemplu: *O sticlă de cerneală, un vagon de grâu*. Din cauza asemănării de înțeles dintre construcțiile cu prepoziția *de* și cele cu prepoziția *cu*, se produce câteodată substituirea lui *de* prin *cu*, de exemplu: *sticlă cu cerneală, vagon cu porumb*. În propoziția *de* mai jos prepoziția *de* apare greșit în locul prepoziției *cu*, aici fiind vorba de un atribut care exprimă o caracterizare: *Alături de greșeli de caracter subiectivist se întâlnesc în literatura noastră și descrieri naturaliste*. Forma corectă este *greșeli cu caracter subiectivist*;

e) în locul lui **de către**: *se comiteau crime de particulari și autorități*;

f) în locul lui **de la**: *se inspiră de criteriul*;

g) în locul lui **despre**. În propoziția: *Povestiți atunci de micuța floriceică purpurie*, complementul indirect al verbului *a povesti* trebuia introdus prin prepoziția *despre*. Deși în limba veche nu era de loc neobișnuită construcția cu *de*, și deși chiar în limba actuală se observă o tendință de substituire a lui *despre* cu *de*. Prepoziția *de*, exprimând un număr foarte mare de raporturi, e mai echivocă în cazul de față decât *despre* care, specializându-se numai pentru câteva valori, e mai precisă;

h) în locul lui **față de**: *nu trebuie să ne facă orbi de unitatea obiectului însuși*;

i) în locul lui **din**. Substituirea lui *de* prin *din* se face uneori spre a se evita repetarea lui *de*. De exemplu: *În căciulă de blană de miel, haină de piele de capră, gard de nuiete de răchită*, primul **de** cedează locul, de obicei, lui **din**. Când este absolută nevoie să se specifice din ce este confecționat un obiect, se recomandă introducerea în construcții cum sunt cele de mai sus a unui verb care să arate acest lucru: *căciulă făcută din blană de iepure, scurtă confecționată din blană de căprioară, coș lucrat din nuiete de răchită*. În propoziția „Va avea loc și etapa finală a campionatului universitar de

șah la care participă echipele *de* institut”, a fost folosită greșit prepoziția *de* pentru a introduce atributul „institut”. Deși *de* e cea mai frecventă prepoziție a atributului – așa se explică și folosirea ei aici – în cazul de față forma corectă este *echipele institutelor* (= reprezentativele institutelor). Este și un alt exemplu „*să-și târască zilele muncind de primăvara și până toamna târziu*” unde prepoziția *de* a fost greșit întrebuințată, probabil sub influența expresiei: *a munci de dimineață până seara*;

j) în locul lui **în**: *a exprimat de trei maniere*;

k) în locul lui **la**: *să fim imuni de critica*;

l) în locul lui **pe**: *de care clasă socială să se sprijine?*

m) în locul lui **pentru**: *hotărâri decizive de soarta sa*;

n) în locul **altor construcții**;

o) în locul lui **după**.

p) în locul lui **prin**. În citatul: *Trebuie să fie caracterizate de un înalt spirit combativ și de o atitudine ofensivă*, prepoziția *de* este folosit greșit în locul prepoziției *prin*, care ar fi trebuit să urmeze după verbul „a caracteriza”, întrucât prepoziția aceasta introduce aici complementele instrumentale: *un înalt spirit combativ și o atitudine ofensivă*. Greșeala provine desigur din confuzia care se face, după verbe la diateza pasivă, între un complement de agent, care arată de cine e făcută acțiunea verbului, și un complement instrumental, care arată mijlocul prin care se realizează o acțiune.;

q) în locul lui **din cauza**. În exemplu: *Locuitorii unei moșii a boierului Mavrocosti, descendenții pecinegilor sunt amenințați să dispară de invaziunea civilizației moderne*, s-a întrebuințat prepoziția *de* care ar fi fost potrivită numai în cazul când ar fi introdus un nume de agent: *amenințați de invaziunea civilizației moderne*, dar devine nepotrivită prin intercalarea prepoziției *să dispară*, aceasta din urmă întrerupând legătura dintre predicat și agent. În acest caz ar fi trebuit sau o schimbare a topiceii, sau locuțiunea prepozițională *din cauza*, care e mai clară și mai precisă decât *de* [7, pp.384-387; 3, pp.185-186].

Prepozițiile care generează confuzii sunt prepoziția compusă **de pe** și prepoziția simplă **după**. Cu toate că regulile de utilizare în context sunt clare, confuziile între acestea sunt frecvente sau, mai bine zis, sunt obișnuite în exprimare. Des întâlnim formulări precum: „*Mi-am luat o piatră după inimă*”, „*Turiștii coboară după munte*” sau „*Motanul coboară după acoperiș*”, dar formulările corecte sunt cu totul altele și anume „*Mi-am luat o piatră de pe inimă*”, „*Turiștii coboară de pe munte*”, „*Motanul coboară de pe acoperiș*”. Vă spun, că în privința celor două prepoziții *de pe* și *după* confuziile sunt reciproce. Dacă unii spun *după* în locul lui *de pe*, după cum ați putut afla din exemplele precedente, alții vorbitori spun *de pe* în locul lui *după*. Ca unele exemple „*S-a ascuns de pe canapea*” sau „*Îl recunosc de pe vorbă*”. Formulările corecte evident sunt cu totul altele și în aceste exemple, și anume „*S-a ascuns după canapea*” (adică dincolo de, în spatele canapelei) și „*Îl recunosc după vorbă*” (adică după felul cum vorbește). De reținut că prepoziția compusă *de pe* arată plecarea de pe locul unde se găsește cineva sau ceva, adică „*Mi-am luat o piatră de pe inimă*”, „*Turiștii coboară de pe munte*” sau „*Motanul coboară de pe acoperiș*” în timp ce prepoziția *după* este aproape sinonimă cu *dincolo de*, *înapoia*, *îndărătul*, *în spatele*, *în urma*. Ca un exemplu: „*S-a ascuns după canapea*” sau „*Vino după mine*”. De menționat că singurele contexte în care limba literară română admite variația liberă între acele două prepoziții *de pe*, respectiv *după* sunt unele construcții care exprimă comformitatea de tipul: *copie după original* sau *copie de pe original* [12].

O altă prepoziție, asemănătoare cu cea *de*, este frecvent utilizată înlocuind alte prepoziții, și anume prepoziția **în**. În gramatica limbii române poate să fie întâlnite anumite cazuri când prepoziția **în** se folosește în locul prepoziției **la** și această substituție este observată în construcțiile formate cu ajutorul verbului *a participa* sau cu locuțiunea *a lua parte* [4, p.125]. În exemplele următoare: *Participarea activă în marile prefaceri revoluționare* și *Participarea cititorilor în analiza critică a unor cărți*, verbul „a participa” ar fi trebuit să fie urmat de complementele introduse prin prepoziția *la* și nu *în*.

Prepoziția **în** des este folosită în locul lui **din**. În propoziția: *Mai important decât acestea este Desnățuiul care izvorăște în zona dealurilor*, complementul care indică punctul de plecare trebuie introdus folosind prepoziția *din* și nu pe cea de *în*, așa cum s-a procedat greșit aici, probabil din cauza

confuziei rezultate din faptul că ambele prepoziții pot introduce un complement de loc. Într-un alt exemplu, *aceste câteva aspecte ale situației învățământului în Italia arată ce sarcini*, determinarea locală atributivă trebuie introdusă prin prepoziția *din* și nu prin *în*. Aceeași confuzie între *în* și *din* se observă și în exemplele: *asupra revoluției în mințile noastre; au fost prezentate numeroase referate în diferite domenii ale entomologiei*.

În – de. În exemplul: *Acest fiu de muncitor a fost un puternic exemplu în disciplină și muncă*, sintagma *disciplină și muncă* este de fapt un atribut care exprimă natura obiectului determinat și deci trebuie introdus prin prepoziția *de*. Într-un alt exemplu: *cu cât mă apropii mai mult în viața lor cotidiană*, găsim verbul *a se apropia* – urmat de obicei de determinări introduse prin prepoziția **de** – construit greșit cu *în*.

În – cu. În citatul: *cercetăm câteva aspecte ale realității în intenția de-a răspunde*, s-a folosit greșit sintagma *în intenția*, o contaminare probabil din expresia *a avea în intenție* și *a avea intenția*, aici fiind necesară de fapt locuțiunea prepozițională *cu intenția de-a răspunde*.

În – întru. În exemplul: *se desfășoară în una din încăperile garnizoanei*, prepoziția *în*, având aceleași valori cu prepoziția *întru*, e folosită în locul acesteia. Astfel de cazuri sunt destul de frecvente, mai ales când prepoziția *în* introduce un complement circumstanțial de loc; totuși când prepoziția e urmată de articolul și numeralul *un, o* sau de pronumele *însul*, acesta, e mai bine se folosească *întru* și nu *în*.

În – pe. În citatul: *acești doisprezece ani cuprind în ei entuziasm și oboseală, avânt și în scurt toată gama de sentimente*, locuțiunea adverbială *în scurt*, creată probabil prin analogie cu *într-un cuvânt*, deși destul de frecventă în ultimul timp, trebuie condamnată.

În – cu scopul, în vederea. În exemplul: *Acestea au necesitat un exercițiu...de educație a profesorilor în cunoașterea justă a elevilor, precum și un exercițiu de educație a elevilor în cunoașterea oamenilor*, s-a folosit greșit prepoziția *în* aici fiind necesară locuțiunea prepozițională *cu scopul* sau *în vederea*, care introduce un complement final. Construcția corectă este deci *în vederea (cu scopul) cunoașterii*; de altfel în această frază și substantivul *educație* trebuie înlocuit prin *educare*.

În – pentru. Tot un complement de scop, introdus prin prepoziția *în*, găsim și în citatul: *Ele își strâng rândurile în apărarea vieții și a păcii pentru viitorul fericit al tinerei generații*; deși nu e neobișnuit ca prepoziția *în* să introducă un complement de scop, totuși în rândurile de mai sus era potrivit *pentru*, pe care autorul nu-l folosește în prima parte a propoziției, probabil din grija de a evita repetarea aceleiași prepoziții [9, pp.47- 48].

Un alt aspect important, pe care gramaticile noastre abia dacă-l amintesc în trecere, este larga *sinonimie* și *omonimie* în acest domeniu al elementelor de relație; *la* este sinonim cu *spre*, *către* (merg *la* oraș, *spre* oraș, *către* oraș); *la-lângă* (mă opresc *la, lângă* pod); *la=în vederea; din=de la* (e *din* Chișinău, sau: *de la* Chișinău) etc. Tocmai această sinonimie posibilă la fiecare pas produce destule construcții aproximative și uneori neclare, mereu criticate în studiile și articolele de cultivare a limbii; nu numai *din* se află adesea în locul lui *dintre* (mulți *din* cei din față *dintre*), dar chiar *din* este înlocuit prin opusul său *în*: (programele *în* care nu lipsesc titlurile noi: tot așa: abonați *de* radio (*-la*); partituri *la* o comedie muzicală (pentru); activitatea *întru* răspândirea tezaurului muzicii (*-în*); legat *de* asta (*-în legătură* cu...) etc. [1, p.101].

În stabilirea funcției sintactice a substantivelor sau a substitutelor acestora, ne concentrăm asupra semnificației contextuale a prepozițiilor. De exemplu, în cadrul analizei după sensul contextual al prepozițiilor, avem următoarele situații: *după*, indicând scopul (*Merge după pâine.*), locul (*Se ascunde după dulap.*), modul (*El e pedepsit după vină.*), timpul (*După discuții au plecat.*). În cazul prepoziției *cu*, întâlnim sensuri precum posesia (*vipera cu corn*), asocierea (*Plecați cu prietenii.*), instrumentul (*Pleacă cu trenul.*), modalitatea (*El așteaptă cu sufletul la gură.*). Cu privire la prepoziția *pe*, aceasta indică timpul (*A venit pe ploaie.*), locul (*El a pus cartea pe masă.*), modul (*Stă în picioare.*), cauza (*În plină epidemie nu poate veni.*), scopul (*A venit în pețire*). Pentru prepoziția *spre*, semnificațiile includ consecința (*A căzut spre hazul tuturor.*), locul (*A mers spre facultate.*), scopul (*A venit spre lămurire.*). Prepoziția *la* are accepțiuni precum scopul (*S-a dus la cumpărături.*), locul (*S-a dus la facultate.*), cauza (*A venit la chemarea lui.*), timpul (*La plecare a salutat.*), modul



(*Merge la pas.*), instrumentalul (*El cântă la pian*). Prepoziția *din* indică instrumentul (*Din flaut a cântat.*), cauza (*Din dragoste s-au căsătorit.*), locul (*Din clasă au ieșit val-vârtej.*) ș.a.

Concluzionez, că confuziile și substituirile de prepoziții sunt frecvente în vorbirea curentă, ceea ce generează numeroase construcții incorecte din punct de vedere gramatical. Acest aspect poate conduce la neînțelegeri, motiv pentru care este necesar să acordăm o atenție sporită în utilizarea prepozițiilor în diferite contexte.

Bibliografia:

1. Bulgăr, Gheorghe, *Limba română. Fonetică. Lexic. Morfologie. Sintaxă. Stilistică*. București: VOX, 1995, p. 336
2. Constantinescu-Dobridor Gh., *Morfologia Limbii Române*. București: VOX, 1996, p.366
3. Coteanu Ion, *Gramatică. Stilistică. Compoziție*. București: Științifică, 1990, p.253
4. Guțu Valentin, *Dicționar al greșelilor de limbă*. Chișinău: ARC, 1998, p.281
5. Guțu Romalo, Valeria, *Corectitudine și greșeală. Limba română de azi*. București: Științifică, 1972, p. 285
6. Hristea Theodor (coord.), Mioara Avram, Grigore Brâncuș, Gheorghe Bulgăr ș.a. *Sinteze de limba română*, ediția a III-a. București: Albatros, 1984, p.383
7. Iordan Iorgu, *Limba română actuală. O gramatică a „greșelilor”*. București: Socec & Co., S.A.R., 1947, p. 539
8. Iordan Iorgu; Robu, Vladimir, *Limba română contemporană*. București: EDP, 1978, p.684
9. Nedelcu, Isabela, *101 greșeli gramaticale*. București: Humanitas, 2012, p.192
10. Pană Dindelegan, Gabriela (coord.), *Gramatica Limbii române pentru gimnaziu*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2019, p.478
11. Tabarcea Cezar, *Gramatica limbii Române pentru Bacalaureat, Admiterea în Licee și Facultăți*. București: Constelații, 1996, p.292
12. https://www.rrr.ro/ro_ro/confuzii_intre_prepozitii-2631896 (accesat la 10.12. 2023)

CZU 821.135.07:398.34

<https://orcid.org/0000-0003-2640-9237>

TOPOSUL CASEI ÎN OPERA LUI ION CREANGĂ THE TOPOS OF THE HOUSE IN THE WORK OF ION CREANGA

Dumitrița Smolnițchi

doctor în filologie

conferențiar universitar

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

e-mail: sdumitritza@yahoo.com

orcid id:0000-0003-2640-9237

Abstract. The house is an archetypal symbol, indicating a certain center of the world, a sacred place, an image, a reflection of the universe. The house is one of the most frequent topos in Ion Creanga's work. In correspondence with the universe, the roof of the house is heaven, its windows are paths to divinity, and its body is the earth. Usually, the house symbolizes and represents those who live in it. The houses in the Crengian work have different meanings depending on the context. Thus, we have divided the topos of the house in Creanga's work into several categories: houses of housekeepers, evil houses, adjuvant houses, etc., noting that the writer compares them all (both those in Memories... and those in Stories) with his own parental home (the etalon-house), because it represents the source, the spring to which the child soul of the adult turns. Therefore, the topos of the house in Creanga's work is a real, peasant one.

Keywords: topos, house and household motif, parental house / evil house / house-adjacent, emblematic value.

Casa este un simbol arhetipal, indicând un centru al lumii, un loc sacru; ea este reflectarea imaginii universului. În corespondență cu universul, acoperișul său este cerul, raiul, ferestrele sale sunt căi spre divinitate, iar corpul său este pământul. „În psihologia lui Jung, ceea ce se întâmplă în interiorul casei noastre are loc în lăuntru nostru, iar în cea a lui Freud, casa este asociată cu principiul, aspectul feminin” [4]. Astfel, casa e și un simbol feminin cu sens de refugiu, de protecție, de sân matern, dar și un simbol al depozitării înțelepciunii umane. De obicei, casa simbolizează și reprezintă pe cei care stau în ea.

În opera lui Ion Creangă, *casa* este unul dintre cele mai frecvente toposuri. Acest topos are semnificații diferite, în dependență de context.

E știut faptul că fiecare din cele patru părți ale *Amintirilor din copilărie* începe cu rememorarea *satului natal* și a *casei părintești*. Această prezentare nu e întâmplătoare, căci copilăria lui Nică e strâns legată și de satul natal, și de *casa părintească* ce reprezintă *matca, izvorul*, către care se întoarce sufletul de copil al maturului. Creangă prezintă cu nostalgie casa părintească în care este înțelegere, veselie și bunăstare, acolo unde a petrecut ani fericiți între: părinți, frați și surori: „Nu știu alții cum sânt, dar eu când mă gândesc la locul nașterii mele, la casa părintească din Humulești, la stâlpul hornului unde lega mama o șfară cu motocei la capăt, de crăpau mâțele jucându-se cu ei, la prichiciul vetrei cel humuit, de care mă țineam când începusem a merge copăcel, la cuptorul pe care mă ascundeam, când ne jucam noi băieții de-a mijoarca, (...) parcă-mi saltă și acum inima de bucurie! Și, Doamne, frumos era pe atunci, căci și părinții și frații și surorile îmi erau sănătoși, și casa ni era îndestulată...” [2, p. 180]. Pentru autor, a *fi sănătos* înseamnă a avea casa îndestulată. Căci, dacă omul e sănătos, are și putere de muncă, iar masa-i va fi plină de bucate.

Casei părintești, Creangă îi conferă valoare emblematică, ea fiind o „fereastră deschisă spre lume”. În această casă există câteva *obiecte (stâlpul hornului, prichiciul, cuptorul)*, care formează o adevărată *recuzită a unui ritual magic*, inerentă pentru intrarea copilului în viață. În acest context, despărțirea de *casa* unde a văzut lumina zilei, când trebuie să plece la Iași, e chinuitoare, căpătând accente tragice; și doar tonul nostalgic al confesiunii atenuază sentimentul care-i sfâșie sufletul. Greutatea cu care autorul se desparte de ai săi e ilustrată prin intermediul comparațiilor: „Cum nu se dă scos ursul din bârlog, țaranul de la munte strămutat la câmp, și pruncul dezlipit de la sânul mamei sale, așa nu mă dam eu dus din Humulești în toamna anului 1855, când veni vremea să plec la Socola...” [2, p. 228]. Din această perspectivă plecarea ar fi echivalentă cu alterarea unui echilibru intrat în natura ancestrală a lucrurilor și fenomenelor naturale.

„Creangă plasează *satul* său și oamenii lui într-un *illo tempore*, spre a reliefa vechimea și statornicia locuitorilor lui” [5], a *caselor și gospodăriilor* acestora: „Ș-apoi Humuleștii de pe vremea aceea nu erau așa un sat de oameni fără căpătâi, ci sat vechi răzășesc, întemeiat în toată puterea cuvântului: cu *gospodari tot unul ca unul...*” [4, p. 162]. Adică, în *Amintiri...* există și alte gospodării aidoma celei a părinților lui Nică. De pildă, casa mătușii Mărioara (din isprava cu cireșele), cea a lui popa Oșlobanu ori cea a lui moș Chiorpec-ciubotarul satului, dar fiecare în parte, deși se aseamănă cu *etalonul* (casa părintească), se distinge de acesta printr-o năzbâtie de-a lui Nică, atribuindu-le, în felul acesta, valoare de *unicat*.

Cu umorul său inconfundabil, Creangă va desacraliza în bucata *La cireșe* „mitul copacului sfânt” [1] din *fața casei* mătușii Mărioara. Copacul este păzit de „hârșita de mătușă”, dar ispita e mare și copilul va recurge la o strategie de pătrundere în locul interzis: „...sărut mâna mătușii, luându-mi ziua bună, ca un băiat de treabă; ies din casă cu chip că mă duc la scăldat, mă șupuresc pe unde pot și când acolo, mă trezesc în cireșul femeii și încep a cărăbăni la cireșe în sân, crude, coapte, cum se găseau” [2, p.189].

„Goana nebună a mătușii după hoț e o parodiare a luptelor gladiatorilor romani” [3, p. 37] și, totodată, o trecere în revistă a câtorva elemente care alcătuiesc toposul *casei* (cu sens de *gospodărie*): „Atunci eu mă dau iute pe o creangă mai spre poale și odată fac: zup! în niște *cânepă care se întindea*

de la cireș înainte (...). Și nebuna de mătușa Mărioara după mine, și eu fuga iepurește prin cânepă și ea pe urma mea, până la *gardul din fundul grădinii*, pe care neavând vreme să-l sar, o cotigeam înapoi iar prin cânepă fugind tot iepurește, și ea după mine până-n dreptul *ocolului*, pe unde-mi era iar greu de sărit; de pe laturi iar gard, și hârsita de mătușă nu mă slăbea din fugă nici în ruptul capului!” [2, p.189]

Când spiritele se liniștesc, locul disputei arată ca un *paradis în destrămare*, ca un loc pe unde au trecut hoardele de tătari, prădând și distrugând totul în calea lor. [3, p. 39]

Despre *casa/ gospodăria* popei Oșlobanu ori cea a lui moș Chiorpec nu ni se dau amănunte. Reținem totuși că aceștia sunt un fel de *case tabu*: cine se apropie de ele riscă fie să primească din partea proprietarului „câteva nașteri îndesate”, fie să i se tragă „un pui de răbuiială ... pe la bot”.

Casele în satele de munte, cum e cea a Irinucăi din Broșteni, au altă configurație: ele sunt mai răsfirate – „o *casă* ici sub tihăria asta, alta dincolo de Bistrița sub altă tihărie...” [2, p. 175].

Casa Irinucăi, unde avea să se oprească Nică, e descrisă caricatural (dar nu e vorbă de batjocură în descriere). Caricaturalul nu are rostul să stârnească râsul, ci să pună în evidență faptul că pe acele meleaguri trăiau oameni nevoiași: „Și Irinuca avea o *cocioabă veche de bârne cu ferestrele cât palma*, acoperită cu scânduri, îngrădită cu răzlogi de brad și așezată chiar sub munte pe malul stâng al Bistriței...” [2, p. 175]. Această *cocioabă*, „bărbatul, fata și boii din pădure, un țap și două capre slabe și râioase ce dormeau în tindă, era toată averea Irinucăi...” [2, p. 176].

Casele din Amintiri trimit la cele din Povești și Povestiri: și ele poartă *amprenta etalonului*, fiind organizate după modelul celor humuleștene. (Am grupat aceste case în 3 categorii).

Din prima categorie fac parte *casele de gospodari*. De exemplu, oricât de îndărătnici ar fi oamenii din *Prostia omenească*, ei au, totuși, pe lângă *casă*, unul un car, altul o vacă și niște fân, ba unul încă are și nuci, numai că nu știe cum să le urce în pod. Însuși protagonistul e gospodar, așezat la casa lui, are nevastă cu copil, și soacră. Dacă aflăm despre el chiar de la început că „într-una din zile (...) iese de *acasă* după trebi, ca fiecare om” [2, p. 238], înseamnă că era vădit preocupat de bunul mers al gospodăriei.

În *Soacra cu trei nurori*, „stăpâna” are pe lângă *casă* de toate, e chiar înstărită: „O răzeșie destul de mare, casa bătrânească cu toată pojijia ei, o vie cu livadă frumoasă, vite și multe păsări alcătuiau gospodăria babei (...). Pentru a nu răzleți feciorii de pe lângă sine, mai dură încă *două case* alăturate...” [2, p. 11].

Stan, eroul altei povești, s-a stabilit într-un sat, înjghebându-și o gospodărie nu tocmai de lepădat – are pe lângă *casă* „câteva oi, un car cu boi și o vacușoară cu lapte”.

Există în povești și câteva *case malefice* (o altă categorie de case), în fond, un fel de *alter ego-uri* ale proprietarilor. Așa sunt, de pildă, *casa de aramă* a Împăratului Roș, în care-i „găzduiește” pe Harap Alb și prietenii săi, cu gândul ascuns ca încălzind-o până la roșu (numele proprietarului e semnificativ în acest sens), să-i prefacă în scrum și să scape de ei. Menționăm că același statut de *case/ gospodării malefice* în *Povestea lui Harap Alb* au și *grădina ursului* și *pădurea cerbului*.

De asemenea, au funcție malefică și *casele vechi*, de pildă – cea a boierului din *Ivan Turbincă*. Ca și împăratul Roș, boierul cel hapsân își găzduiește oaspetele nepoftit într-o *casă bântuită*, cu scopul de a-i veni de hac. „Pierderea funcționalității casei, implică neapărat, ca și în cazul dezbinării familiei, dezechilibrul în planul gândirii rurale. Astfel, casa părăsită sau în ruină devine spațiu bântuit de spirite malefice, loc al nefirescului și al dezordinii, supus tuturor relelor” [4].

În categoria *caselor malefice* intră și *casa babei* din *Povestea lui Stan Pășitul*, în care hârca o ademenește pe nevasta eroului (pentru a-i scoate coasta de drac), precum și *gospodăria* boierului zgârcit din *Punguța cu doi bani*. De menționat că aici, maleficul e mai pregnant, căci gospodăria acestuia are multe compartimente malefice: și *bucătăria*, și *haznaua cu bani*.

Astfel de case malefice nu se prea întâlnesc în *Amintiri*, pentru că autorul idealizează satul natal, iar copilăria o vede prin ochii maturului.

O categorie aparte de *case* o formează cele cu valoare de *adjuvant* (stimulante, catalizatoare de acțiune, care, prin funcția lor, se opun caselor malefice). Așa sunt, spre exemplu, *chilioarele* Sfințelor Miercuri, Vineri și Duminică din *Povestea porcului; căsuța singuratică* a Sfintei Duminici din

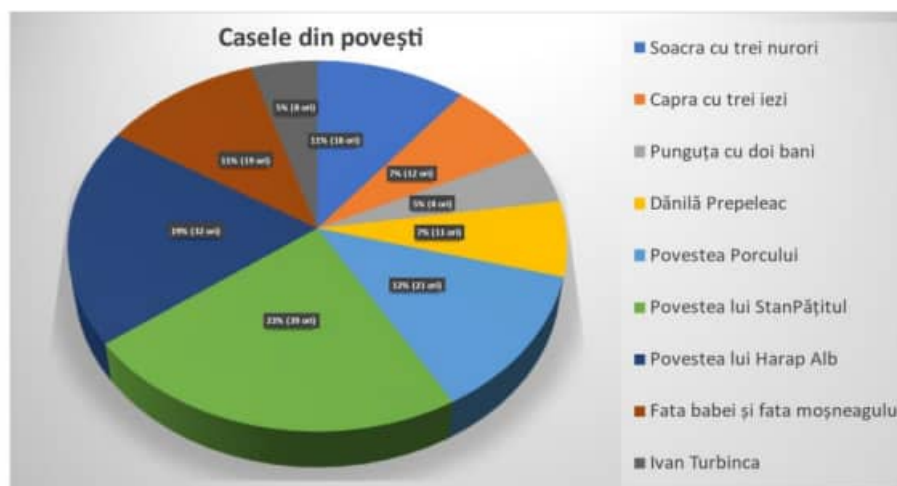
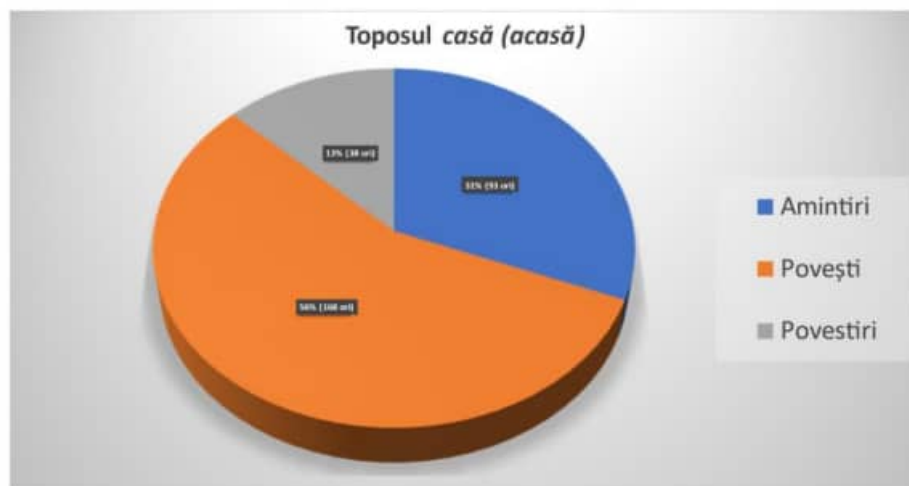
Povestea lui Harap Alb. Acestea sunt case izolate, iar vegetația din jurul lor parcă le-ar împrumută ceva din singurătate.

Mai menționăm că unele case din poveștile lui Creangă sunt umanizate, cum e, de pildă, *sălașul zmeilor* din *Făt-Frumos, fiul Iepeii*, în curtea mare și frumoasă a căruia, zânele spală cămăși la fântână și se creează senzația de viață continuă.

Și invers, o serie de alte case, cum sunt *bordeii* moșului și al babei din *Povestea porcului* sau *palatul împăratului* din aceeași poveste sunt amenințate cu dispariție, pentru că proprietarii nu au moștenitori, adică nu există cineva care ar avea grijă de aceste case. „– Doamne, moșnege, Doamne! De când suntem noi, încă nu ne-a zis nime tată și mamă! Oare nu-i păcat de Dumnezeu că mai trăim noi pe lumea asta? Căci la casa fără de copii nu cred că mai este vrun Doamne-ajută!” [2, p. 46]

În subconștient, scriitorul compară *toate casele cu propria-i casă părintească*; astfel toposul casei în opera lui Creangă este unul real, țărănesc.

În final, în fig. 1 și 2, prezentăm o statistică a utilizării toposului casei (în forma *casă, acasă*): Amintiri = 93 (31%), Povești = 168 (56%), Povestiri = 38 (13%). Dintre toate poveștile, în *Povestea lui Stan Pășitul* toposul casei este cel mai frecvent (39 ori – 23%).



Referințe bibliografice:

1. Antonescu, Romulus. Dicționar de simboluri și credințe românești, ediție digitală, 2016, <https://cimec.ro/Etnografie/Antonescu-dictionar/Dictionar-de-Simboluri-Credinte-Traditionale-Romanesti-c.html> (Accesat pe: 21.01.24)
2. Creangă, Ion. Amintiri din copilărie. București-Chișinău: Litera Internațional, 2002.



3. Cristea, Valeriu. Despre Creangă. București: Literatură, 1989.
4. Csiszar, Corina Isabella. Casa, simbol al familiei,
https://ecreator.ro/index.php?option=com_content&view=article&id=1281:casa-simbol-al-familiei&catid=22&Itemid=128 (Accesat pe: 28.01.24)
5. Trandafir, Constantin. Ion Creangă. Spectacolul lumii. Ploiești: Premier, 2012.

CZU 821.135.1.091

<https://orcid.org/0000-0002-0698-2223>

PAUL GOMA, UN ULISE ROMÂN

Viorica Zaharia

conferențiar universitar doctor,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

e-mail: vi_zaharia@yahoo.fr

orcid id:0000-0002-0698-2223

Abstract. Paul Goma remains one of the exemplary exponents of the Romanian literary exile. The writer's singular dissidence, his insurgent uniqueness, can be seen in his letters, statements, diaries and memoirs, as well as in his literary texts. At the same time, the basarabian without homeland is also one of the very few Romanian anti-communist dissidents-opponents known internationally, and the literary personality about whom much has been written abroad.

The writer was put in the position of choosing dissidence in order to free fiction from the tyranny of ideology. After his many exiles (like the wanderings of Ulysses-Odysseus), Goma, the Basarabian "wanderer" in his own country, a stranger to his own people, repeatedly rejected and ignored, remains a symbol of his time and an undeserved part of Romanian exile literature. After long wanderings at home and abroad, the "odyssey" of truth finally located Ithaca in Paris. The fate of this Basarabian Ulysses, however, was marked not by Moyra, but by security, the writer remaining an exile forever.

Key words: Paul Goma, Ulysses, exile, exiled, dissident, destiny, existence.

Paul Goma este considerat unul dintre cei mai reprezentativi exponenți ai exilului literar românesc, ale cărui biografie și bibliografie reflectă caracterul său virulent și neiertător față de regimul comunist din România și față de politica totalitară de oriunde. Activitatea sa literară și publicistică este rezultatul muncii unui adevărat lider de opinie, a unui exemplu de insurgență, manifestată până în 1989, dar și până la sfârșitul vieții. Dacă sub dictatura comunistă numele său era asociat cu imaginea disidentului autentic, în perioada postdecembristă, activitatea militantă a lui Goma a fost cumva pusă sub semnul tăcerii și, am putea spune, al uitării.

În revista „*Le Monde*”, în 1977, Eugen Ionescu, a scris despre Paul Goma un articol, unde l-a numit pe basarabean „un Soljenițan român”, preluând o etichetă a lui Miron Radu Paraschivescu, iar Monica Lovinescu, în același an, scoate în evidență „eroismul incomparabil” al scriitorului român care ar fi făcut „să se vorbească astăzi în lume de o disidență românească” [6, pp. 70 - 71]. Și Ion Negoșescu, care fusese solidar cu Paul Goma aderând la Charta 77, menționa într-un interviu, în 1988, că disidentul român Goma ar fi o „excepție de la regulă” prin comportarea sa ca autor și român angajat în lupta împotriva dictaturii comuniste [7].

Părerea scriitorului însuși despre propriu-i destin este similară cu cea a colegilor de breaslă. Scriitorul se consideră drept un „disident singular”, unicitatea-i insurgentă conturându-se din scrisorile, declarațiile, jurnalele, amintirile sale, prezente în volumul *Scrisori întredeschise*. Singur



împotriva lor. Evenimentele existenței sale odiseice sunt evidente în toate scrierile prozatorului, în forma unor confesiuni subiective sau prin intermediul unor protagoniști reali sau fictivi.

Disidentul Paul Goma rămâne un model de tenacitate și curaj, un exemplu de verticalitate exemplară, căci a îndrăznit să spună adevăruri incomode puterii de orice culoare. A făcut acest lucru în perioada cumplită a României comuniste, aflată în mrejele unui lagăr cu regimuri totalitare. Or, în vremurile de restriște se vede bine ce înseamnă un caracter. Scriitorul a avut experiența unui deținut politic în gulagul comunist (Gherla, Jilava) și de domiciliu obligatoriu la Lătești. După eliberare, a fost urmărit de securitatea regimului chiar și la Paris. A înfruntat amenințări și atentate la viața lui și ale oamenilor săi apropiați. Numeroase încercări de compromitere și minimalizări au făcut cei ce aveau respectiva „misiune”. Toate eforturile acelei poliții politice nu l-au redus la tăcere, acțiunile sale rămânând mai mereu incompatibile cu prudența. Lipsit cumva de vocația de martir, Goma a îndrăznit să se răzvrătească împotriva încălcării drepturilor sale de om. Întrebat odată dacă nu îi este frică, scriitorul a răspuns: „Îmi este, bineînțeles. Numai prostul nu are frică! Dar trebuie să-mi fac datoria de cetățean și de scriitor”.

În plin regim ceaușist dincolo de Prut, Ulise basarabean, aflat într-o perpetuă peregrinare, a cutezat să inițieze o campanie pentru apărarea drepturilor omului și a aderat public la inițiativa civică și disidentă a lui Vaclav Havel. Din acel moment, Goma devine exemplu pentru concetățenii săi, declanșând un val de protestatari. „Mișcarea Goma” pentru drepturile omului din primăvara anului 1977, greu de imaginat în timpul în care Ceaușescu reprimă cu brutalitate orice formă de protest individual și colectiv, a aliniat majoritatea românilor la libertatea de conștiință. De unde și faptul că basarabeanul nostru este unul dintre foarte puținii disidenți-opozanți români anticomuniști cunoscuți internațional. Pentru romanele sale despre gulagul comunist din România – temă tabuizată în perioada realismului socialist – a și fost etichetat drept „Soljenitșan român”.

Între anii 1973 și 1995, Paul Goma a redactat o serie de texte (care, publicate, însumează aproximativ 600 de pagini) adresate diferitor personalități publice internaționale și naționale, scriitori, oameni de știință, preoți, instituții, foruri, „către compatrioți” așadar, scrieri care atestă actul de disidență al autorului. În acest sens, de certă valoare documentară este și jurnalul publicat în trei volume apărut în 1997: *Jurnal pe sărite*, *Jurnal de căldură mare* și *Jurnal de noapte lungă*, continuat de tomurile tipărite de editura Dacia la Cluj-Napoca: *Alte jurnale*, *Jurnalul unui jurnal*, *Jurnal de apocrif*.... Din acest vast material documentar nu poate fi omisă nici scrierea memorialistică *Culorile curcubeului '77*, publicată în 1990 în limba română, fiind editată în limba franceză încă în 1979, iar în neerlandeză, un an mai târziu.

Evenimentele ce au urmat celui de-Al Doilea Război Mondial sunt tumultuoase, dramatice chiar, pentru biografia scriitorului care, pornind din Basarabia, ajunge să atingă mai multe coordonate geografice, temporale, sociale și istorice. Deportarea tatălui său de către sovietici la începutul lui 1940 constituie una dintre amintirile dramatice ale copilăriei autorului, cu profunde urmări, nu numai în plan psihologic. Paul Goma exemplifică statutul de scriitor al unui univers concentraționar, fiind una dintre personalitățile literare despre care s-a scris extrem de mult în străinătate, poate mai mult decât despre oricare alt scriitor român. Arestarea sa din 1977 a solidarizat scriitori importanți ai secolului al XX-lea, a scos în prim plan importanța actului său de disidență, ajungând să fie numit de unii critici literari: „personalitate de prim rang a exilului românesc” [4, p. 291]. Criticul literar Aliona Grati, în *Nevoia recitirii lui Paul Goma*, articol publicat în revista „Metaliteratura”, consideră că Paul Goma propune, prin personalitatea sa de scriitor și luptător anticomunist de renume mondial, „un model de rezistență și demnitate intelectuală” [5, p. 4].

Născută la confluența scriitorului cu omul politic, literatura lui Paul Goma, sfărâmând granițele dictaturii și ale experiențelor traumatizante, ajunge, odată cu maturitatea prozatorului, pe tărâmul unor experiențe mirifice, aceeași forță de resuscitare a unor spații ținând acum mai mult de imaginar decât de rememorare. Alegând disidența pentru a elibera ficțiunea de sub tirania ideologiei și nu pentru a-și face un nume în acest sens, Paul Goma se salvează prin literatură devenind, cum avea să-l numească Gheorghe Grigurcu, „cel mai sonor semnal de alarmă”.



Textele artistice și cărțile de mărturie despre universul concentraționar românesc, care înregistrează ororile închisorilor comuniste, creează imaginea respectivului univers, a taberelor de muncă forțată și care radiografiază procesul de alienare a individului în epoca totalitarismului sunt *Camera de alături*, *Soldatul câinelui*, *Ostinato*, *Ușa noastră cea de toate zilele*, *Gherla-Lătești*, *În cerc*, *Garda inversă*, *Patimile după Pitești*, *Culoarea curcubeului '77 (Cutremurul oamenilor)*, *Cod „Bărbosul”*. În toate aceste volume, revolta anticomunistă este deosebit de pronunțată, consacându-l pe autor drept un model al estului anticomunist, dar și un model al rătăcitorului antichității.

Paul Goma s-a născut în satul Mana, Orhei la 2 octombrie 1935, într-o familie de învățători. Copilăria i-a fost marcată de momentul tragic al istoriei, de trecutul furtunos al Basarabiei în perioada celui de-Al Doilea Război Mondial care i-a marcat întreaga viață (anexarea Basarabiei și a Bucovinei de Nord la Uniunea Sovietică la 28 iunie 1940; arestarea lui Eufimie Goma de către NKVD-ul sovietic și deportarea acestuia în 1941; refugiul în Transilvania (Sibiu); centrul de repatriere de la Sighișoara; tragicul eveniment menționat în multe din cărțile sale, respectiv, „ridicarea” soților Goma de către Securitate și întemnițarea lor la Medias).

În contextul literaturii române contemporane, Paul Goma rămâne una din puținele persoane care a reușit cu propriile-i puteri, cu curajul de a înfrunța de unul singur un regim al terorii, departe de cei care doar se bat cu pumnii în piept că ar fi făcut ceva pentru neam. Este personalitatea care și-a asumat conștient implicarea în treburile societății, ale politicii vremii, ignorând retragerea în propriul univers creativ. El rămâne printre puținele exemple de creatori care a reușit în perioada te tristă pomină să îmbine cele două misiuni ale omului de creație. Și i-a reușit de minune.

După numeroasele-i exilări (asemeni peregrinărilor lui Ulise-Odiseu), Goma, basarabeianul „rătăcitor” în propria-i țară, străin pentru ai săi, hăituit dintr-o parte în alta, respins și ignorat, ajunge și rămâne un adevărat luptător, un simbol al timpului său și o parte de neignorată a literaturii exilului românesc.

Pe măsura trecerii timpului, devenim mai conștienți, stăm mai bine pe picioarele noastre și suntem din ce în ce mai siguri că destinul uman merge mână în mână cu existența universului, a societății, a istoriei, etc. Viața nu se împarte în a „fost”, „este” și „va fi”, ea este o complexitate de tot ce este la un anumit moment și anume prin aceasta ea este frumoasă, ea este totul ce se petrece într-o viață de om și prin aceasta viața devine mai importantă, mai aproape de adevăr și veridicitate.

Paul Goma este scriitor. Destinul unui scriitor este acela de a depune mărturie. Căci, cine este acest Paul Goma, după cum se întreba Eugen Ionesco? El este, după cum răspunde același Ionesco, „pur și simplu un scriitor, acest animal care povestește ceea ce știe...”. Adică ceea ce ar fi trebuit să facă scriitorii generației sale. Iar Paul Goma este scriitorul care deschide fereastra către adevăr.

Omul Goma ne-a demonstrat o lecție de rezistență morală și intelectuală, o lecție a adevăratului patriotism, a cărui sursă este memoria, implantată de mic copil de către părinți. Pe același cântar, stă spiritul revoluționar împotriva tuturor nedreptăților: încălcarea identității personale și naționale generate de scopurile meschine ale cenzurii; încălcarea raporturilor etice ale istoriei; regimul comunist; încălcarea drepturilor cetățenești și umane etc. Dan Stâncă afirma că îl iubește pe Paul Goma fiindcă i-a înjurat pe toți. De la un anumit moment încolo capacitatea lui de nuanțare a încetat să mai funcționeze, sila i s-a urcat în creier și nu a mai pregetat. Dar și pentru că Paul Goma nu a venit niciodată în țară după decembrie 1989. De aici și adevărata valoare a lui Goma.

Copilăria lui Goma nu se desfășoară în matca firească a orânduiri vieții, afectată de regimul politic. Adolescența îi este atacată de cenzură din cauza caracterului revoluționar și a spiritului îndrăgostit de adevăr. De fat întreaga viața a autorului a fost o luptă, una dintre cele mai semnificative lupte în sânul destinelor reprezentanților exilului românesc literar. Apreciat de Occident și în România mai ales ca om politic, pentru Republica Moldova Goma reprezintă o adevărată bogăție în domeniul literar, cultural și social. Adevărul e că Paul Goma rămâne concetățeanul izgonit de propria-i țară în câteva rânduri.

„Paul Goma are dreptate când se consideră doar scriitor și atât. Adică un om liber, în stare să rostească adevărul nealterat de constrângeri”, susține Flori Bălănescu [3, p. 19]. Are perfectă dreptate



cercetătoarea. Pentru că Goma rămâne scriitorul care face înconjurul istoriei, care critică și analizează, demn urmaș al lui Ștefan cel Mare, înfierbântat de dreptate și mereu în slujba poporului.

Periplul vieții lui Paul Goma include multe decenii de luptă cu cenzura, cu regimul comunist din România. Însă soarta îl va mai lovi și în ultimii ani de viață, de parcă până atunci destinul l-ar fi mângâiat: rămâne al nimănu, cetățenia română i-a fost retrasă, pe cea franceză a refuzat-o. Nu a fost pe placul nimănu, asemeni lui Ulise pe care se răzbună Poseidon împiedicându-i întoarcerea în Itaca. Se crease senzația că pentru nimeni nu mai contau eforturile depuse în decursul unei vieți sau, dimpotrivă, că faptele și atitudinile scriitorului deranjau, puneau bețe în roate, schimbau planurile unora/multora. De aceea a rămas mai mereu singur împotriva tuturor, sentiment pe care l-a trăit aproape întreaga sa viață. Iată și o scurtă cronologie a evenimentelor singurătății de exilat gomiene:

- în 1940 fuge împreună cu părinții la Sibiu, părăsind Basarabia natală ocupată de Armata Roșie;
- în 1952, elev fiind, este anchetat de Securitatea din Sibiu și exmatriculat din liceu;
- în 1956, student fiind, se solidarizează cu Revoluția Maghiară și este exmatriculat din facultate, arestat și condamnat la Gherla și Jilava, unde este deținut timp de trei ani;
- în 1960 este trimis în Bărgan, cu domiciliu forțat, timp de patru ani;
- în 1965 a încercat să-și reia studiile întrerupte în anul trei și nu i s-a permis, fiind nevoit să dea din nou examen de admitere;
- în 1971, după publicarea romanului *Ostinato* în RFG și în 1972, după citirea altui roman, *Ușa*, la Radio Europa Liberă;
- în 1977, după publicarea în Occident a unei scrisori deschise de protest contra nerespectării drepturilor omului în România ceaușistă, este iarăși arestat de Securitate, i se retrage cetățenia și este expulzat în Franța;
- în exil a fost pe punctul de a fi asasinat de mai multe ori de agenții guvernului de la București;
- în 2002, după publicarea eseului *Săptămâna roșie*, în care consemnează atrocitățile comise de evreii bolșevici în timpul retragerii armatei și administrației române din Basarabia și Bucovina, detractorii săi nu au ezitat să-l acuze și de „antisemitism”.

Dovada unui destin de peregrin excepțional sunt și cărțile publicate, în care primordiale sunt biografia și memoria. Împletindu-se strâns, cele două reprezintă un tablou neobișnuit, impresionant al destinului gomian. Goma își acceptă soarta cu demnitate, nu încearcă și nici nu vrea să ștergă sau să uite ceva: „Și m-am hotărât să nu-i uit în vecii vecilor/nu să mă răzbun, ci să nu-i uit/și mai ales, mai ales/SĂ NU-I TAC”. Toată viața, Paul Goma nu a uitat și nu a tăcut, dar nici nu s-a mai întors în patrie. Petre Ursache îl consideră pe Goma „de domeniul absurdului ori ale legendei”, el vorbește despre situația lui Goma în cartea sa *Omul din Calidor*, care nu este o carte de analiză literară, ci o carte despre omul-legendă Paul Goma, exilat în singura patrie posibilă pentru el: limba română. Același Petre Ursache consideră că „Goma a luptat pentru unitate, pentru fortificare, pentru universalizare și s-a văzut că s-a ajuns la dispersare, risipire de forțe. Cultura nu este o afacere a unei singure persoane, oricât de înzestrată ar fi...” [12, p. 34], cultura este un produs al întregii societăți, o unire de forțe, de capacități, de idei și, în primul rând, dăruire de sine, dragoste de adevăr și de curățenie spirituală. Paul Goma le-a deținut pe toate, doar că nimeni nu a încercat să pună umărul la această construcție. Ea de la sine nu se ridică.

Abia în 2013 i s-a acordat cetățenia Republicii Moldova. Să considerăm că odată cu cetățenia, Paul Goma este al basarabenilor e greșit. El niciodată nu va aparține nimănu, el rămâne disidentul, exilatul, verticalul și scriitorul Goma. Paul Goma este un fenomen, diferit de tiparele obișnuite, așa i-a fost toată viața și astfel va rămâne în istorie. Pentru cel mai important moment al disidenței anticomuniste din România, Goma intră în istorie cu numele „Mișcarea Goma pentru drepturile omului”.

Figura unei biografii neobișnuite, în mijlocul focarului dictatorial, Paul Goma, spirit revoluționar și parte componentă a adevărului, luptă și nu se rinocerizează ca o mare parte din semenii săi. Cărțile sale în mare parte sunt pagini de jurnal, de destăinuire, de descriere a epocii în care a trăit. Procedul folosit masiv în operele sale este anamneza, adică reamintirea trecutului, bazată pe



memoria excepțională a lui Goma. Scriitorul vrea să reconstituie adevărul care nu poate fi uitat. Cărțile acestui „Soljenițan român” au o indiscutabilă valoare în ceea ce privește cunoașterea comunismului. În scrierile sale, Paul Goma vorbește despre martori și depune mărturie, despre normalitatea scriitorului care a rămas ancorat cu demnitate în realitatea zilelor lui. Ca orice muritor, omul demn este supus greșelii, dar să faci din când în când aprecieri eronate nu-i totuna cu a oculta și deforma intenționat adevărul.

„Dacă Paul Goma nu ar fi suferit atât de mult, încă din copilărie, dacă nu ar fi fost atât de nedreptățit de frații lui români, nu am fi reușit să conștientizăm cât suntem de meschini, cât de puternic este spiritul nostru de conservare, cât de mult ne dor ochiurile din plasa relațiilor sociale și profesionale, cât suntem de principali doar atunci când nu avem nimic de pierdut – ba, chiar dimpotrivă! Și cât de incapabili suntem să reacționăm ferm, fără să stăm prea mult pe gânduri, atunci când gravitatea momentului o cere”. Paul Goma este unul din oamenii minunați ai acestui pământ și nici un efort făcut pentru el nu e prea mare. E chiar un privilegiu care nu multora le e dat”, afirmă biografa autorului, Mariana Sipoș, „Paul Goma e un cavaler al societății române, care, uneori din proprie dorință, alteori, fără de dorință, e în centrul aventurilor. Paul Goma devine o frescă a societății române și o reflecție asupra spiritului uman revoltat din cauza nedreptăților politice asupra vieților nevinovate” [10, p. 55]. Trece prin o serie de aventuri, de fiecare dată în legătură cu guvernarea, înțelege că o altă perspectivă decât exilul nu are. Figura lui Paul Goma ne amintește și de Don Quijote, care nu încetează lupta nici după granițele țării, destăinuie tot adevărul, a scris și nu a încetat să scrie adevăr cât timp inima i-a bătut. În cazul lui Paul Goma, lupta cu morile de vânt a fost cu rezultate remarcabile, avem dovada unei inimi care a bătut pentru dreptate și pentru un viitor mai bun, avem dovada unei conștiințe a cărei curățenie și liniște depinde doar de noi.

Fenomenul Goma înglobează în sine o întreagă viață de om politic și de scriitor, care a luptat cu comunismul, iar arma efectivă i-a fost memoria. Rămâne un simbol al rezistenței anticomuniste și, nu în ultimul rând, „un exemplu demn de urmat în rândul societății românești” [1, p. 6-8]. În pofida faptului că scriitorul Goma este criticat și pe nedrept ponegрит, el se întoarce în actualitate să facă lumină în rândul celor ce merg împotriva orânduirii normale a lumii. După cum afirmă Andrei Țurcanu, „Vreau să vă spun că Basarabia a dat României și românismului, cam o dată la 50 de ani, câte o mare personalitate, așa, pornind cu secolul al XIX-lea, până în prezent. Primul a fost Bogdan Petriceicu-Hasdeu, al doilea, Constantin Stere, sfârșitul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea, iar al treilea este Paul Goma, sfârșitul secolului al XX-lea. Deocamdată Goma continuă eștafeta și în secolul al XX-lea, dar întruchipează și secolul al XXI-lea” [11]. Paul Goma este personalitatea ce ne reprezintă pe noi, timpul nostru, istoria și numai decît literatura. Paul Goma este românul care a avut curajul să-și exprime public criticile la adresa securității comuniste.

Un adevărat fenomen reprezintă întreaga lectură a scriitorului, „lectura cronologiei pe care singur și-a alcătuit-o, pune cititorul în fața următorului paradox: până în 1977 – anul exilului în Franța – Paul Goma este un individ cu biografie, dar fără bibliografie (cel puțin dacă facem abstracție de volumul de debut, fără bibliografie românească); după această dată, Goma devine un autor cu o bogată bibliografie (accidentală), dar fără biografie, căci începând cu acest an, singurele evenimente consemnate sunt succesivele versiuni și editări ale cărților sale, adică reintegrarea prin memorare scrisă a peripețiilor lui de „basarabean rătăcitor”, de „în plus” în propria țară”, susține Marta Petreu [9, p. 5].

Paul Goma rămâne un Ulise basarabean, reprezentativ și pentru întreg poporul român, care a participat la războiul cu regimul comunist totalitar, este un exilat ca mulți alți confrăți ai timpului său. Are un rol destul de important în acest război cu regimul, iar pentru mintea sa isteată și spiritul revoluționar a fost pedepsit de multe ori. Tot lui Paul Goma, care pe câmpul de luptă a dat dovadă de mult curaj și vitejie, spunând prea multe adevăruri care ustură și înghimpă ochii unora (uneori e vorba de cenzură, alteori sunt prezente nume concrete), natura i-a dăruit sufletul și rațiunea curate, în care sunt închise vânturile adevărului.

Punctul de pornire al „rătăcirilor” lui Ulise basarabean este *Calidorul* casei-școală, Mana – locul de unde au început toate. Anii de copilărie îi petrece cu familia în exil, în Transilvania, Sibiu,



Gusu; din Gusu pleacă în Buia, Târnava Mare. În 1945, familia Goma este capturată nu de jandarmi, nu de ruși, ci de ciobani și condusă de aceștia la jandarmi, iar mai târziu la Sighișoara, în „Centrul de Repatriere”, de fapt lagăr în vederea deportării basarabenilor și a bucovinenilor livrați de români rușilor. Călătoria continuă spre „casă”, în Buia, Târnava Mare, cu acte false reușesc să se elibereze din „gura leului”. Până în 1949, când este ridicată familia Goma, copilul Goma a învățat la Școala Normală „Andrei Șaguna” din Sibiu. La Liceul „Gheorghe Lazăr” din Sibiu, în clasa a X-a, este convocat la Securitatea din Sibiu și „reținut” pentru opt zile pe motiv că ar fi vorbit în clasă despre partizani și ar fi ținut un jurnal intim, după care este exmatriculat. Și iarăși Paul Goma e în căutarea unui loc sub soare, pe care îl găsește la Liceul „Negru Vodă” din Făgăraș. Urmează Universitatea din București, Facultatea de Filologie. Aici este judecat și, după un șir de bariere, ajunge în penitenciarul Gherla, apoi Jilava, Goma este eliberat, dar i se dau 36 de luni, la care i se mai adaugă 24 de luni de domiciliu forțat. Firea revoluționară a lui Paul Goma nu se stăpânește nicicând, el va rămâne pentru întreaga viață întruchiparea demnității și a dorinței de întoarcere acasă.

Lungă a fost rătăcirea lui Goma prin viață. Multele drumuri prin țară și străinătate i-au localizat Itaca la Paris. Nu numai la prima vedere viața lui Goma este o călătorie, o „odisee” a adevărului, ci și a spiritului revoluționar [8]. El este românul rătăcitor prin patria-mamă, mereu ocupat cu ceva nobil, neîubit de cenzură, pedepsit de nenumărate ori, însă reușește să scape datorită agerimii minții sale. Firea acestuia deosebită reușește să încingă vântul – furia cenzurii, care îl numesc un caz aparte, „Cazul Bărbosul”, aceștia afirmă: „Bărbosul este unul dintre cele mai periculoase elemente ostile în rândul scriitorilor. Fost condamnat politic pentru acțiuni dușmănoase inițiate în rândul studenților, a continuat și după aceea să se situeze pe o poziție nepotrivnică.”

Soarta lui Ulise basarabean a fost marcată nu de Moyra, ci de securitate. Iată de ce Goma a călătorit pe apa vieții fără să găsească drumul acasă, cu cât se apropia mai mult de casă, cu atât era mai departe aruncat în apele sărate ale oceanului vieții. Goma rămâne exemplul de om al culturii, de rezistență în fața minciunii și trădării, de altruism, de sacrificiu în numele adevărului demn de urmat.

Paul Goma rămâne un Ulise al nostru care așa și nu a mai parcurs drumul anevoios al întoarcerii acasă, drumul greu al destinului, pe care Ulise al anticilor a reușit să-l încheie cu întoarcerea în Itaca natală. Din păcate, Ulise basarabean a rămas pentru vecie un exilat.

Referințe bibliografice:

1. Alexandrescu, Sorin. Identitate în ruptură. Mentalități românești postbelice, București: Univers, 2000.
2. Bantoș, Ana. Adevărul ca esențializare a literaturii. În: „Limba română”, nr. 9,10, p.6-8, 2010.
3. Bălănescu, Flori. Paul Goma – Românul rătăcitor în patria limbii române. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/7.Paul%20Goma_Romanul%20ratacitor%20in%20patria%20limbii%20romane.pdf
4. Glodeanu, Gheorghe. Incursiuni în literatura diasporei și a disidenței, București: Libra, 1999.
5. Grati, Aliona. Nevoia recitirii lui Paul Goma. În: „Metaliteratura”, Revistă științifică semestrială a Institutului de Filologie al AȘM și a Facultății de Filologie a UPS „Ion Creangă”, Chișinău, An X, nr. 5-6 (25), 2010.
6. Lovinescu, Monica. Posteritate contemporană. Unde scurte (III), București: Humanitas, 1994.
7. Negoșescu, Ion. Dialog. Caiet de literatură, nr. 1-2, 1988.
8. Nicolae, Andrei. Epopeea Goma, New York. În: „Metaliteratură”, nr. 5-6 (25), 2010.
9. Petreu, Marta. Paul Goma, Între depoziție și fantasmare, prefață la Arta refugii. Cluj: Dacia, 1991.
10. Sipoș, Mariana. Paul Goma, Iași: Polirom, 2005.
11. Țurcanu, Andrei. Însingurările deșăratului Paul Goma. În: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/8_9_Insingurarile%20destaratului%20Paul%20Goma.pdf, accesat pe 20. 01. 2024
12. Ursache, Petru. Omul din Calidor, Cluj-Napoca: Eicon, 2012.



CZU 37.091.33:81'243

<https://orcid.org/id:0000-0002-8541-7862>

FORMAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE(LIMBA A DOUA)

Mutkoglo Galina

drd., lect.univ., USC

Comrat, RM

e-mail: mutkoglo76@mail.ru

orcid id:0000-0002-8541-7862

Abstract. The formation of oral message reception skills is an important component of communication competence. Hearing is a process of perceiving and understanding an oral message. The main elements in the successful and adequate reception of the oral message are: pronunciation, accent, intonation and speed of speech.

Keywords: receipt, oral message, early education, hearing, phonemic hearing, pronunciation, intonation, accent, speed of speech.

Un copil mic începe să vorbească limba a doua trecând prin mai multe mii de ore de audiție activă, exersări practice. Nimeni nu poate spera să vorbească bine o altă limbă fără a găsi mijloacele de a o înțelege bine, ceea ce înseamnă că fiecare copil trebuie să se „expună” personal în situația de recepție activă.

Actualmente sunt existente patru tipuri de activitate verbală: receptarea, vorbirea, lectura și scrierea. Fiecare compartament are ponderea sa. Receptarea mesajului oral, la rândul său, **are ponderea cea mai mare în activitățile de comunicare în comparație cu celelalte activități. Dacă mesajul audiat nu este perceput înseamnă că și vorbirea nu va fi realizată:**

- receptarea mesajului - 45%,
- vorbirea – 30%,
- lectura – 16%,
- scrierea – 9%.

Formarea unor deprinderi de receptare a mesajului oral e o componentă importantă a competenței de comunicare. Astfel, o condiție necesară, contextele create în spațiul instituției de învățământ trebuie să fie autentice, adecvate vârstei și dorințelor grupului de copii [7].

Procesul de receptare a mesajului oral presupune două tipuri de cunoștințe:

- cunoștințe lingvistice (elemente de fonologie, lexic, morfologie...);
- cunoștințe nonlingvistice (despre subiect, despre context...).

Procesul de receptare a unui mesaj într-o limbă a doua diferă de cel din limba maternă, deoarece ascultătorii au mai puține cunoștințe despre această limbă și tind să facă transferuri din limba maternă.

King L. afirmă că cel mai bun vorbitor este un bun ascultător. Capacitatea de a asculta este una dintre cele mai fine calități ale unei persoane, mai ales ale unui copil, deoarece prima abilitate de comunicare pe care o utilizează copilul de la naștere este cea de ascultare. Prin intermediul ascultării copilul învață limba maternă, iar, mai târziu, altă limbă.

În ascultare este inclus faptul de a auzi, dar se diferențiază de aceasta. Audierea este doar o parte din procesul de ascultare și reprezintă un proces fiziologic. Ea reprezintă un proces de percepere și înțelegere a unui mesaj oral. **Înțelegerea de auz are un impact pozitiv asupra abilității**



de a comunica în limba a doua, deoarece constă în receptarea formei sonore și extragerea conținutului mesajului audiat.

Ea se desfășoară în trei etape:

- **receptarea undelor sonore;**
- **perceperea sunetelor la nivelul creierului;**
- **asocieri auditive.**

Exersarea audierii în procesul de învățare a limbii vizează formarea competenței specifice de receptare la auz a mesajului oral în limba a doua. În acest context, curriculumul disciplinar proiectează gradual unitățile de competențe de receptare a mesajului sonor:

- distingerea sunetelor, a grupurilor de sunete, care apar într-o structură sonoră complexă (adaptarea aparatului auditiv al copilului pentru sesizarea sunetelor unui sistem fonetic diferit de cel al limbii materne);
- recunoașterea unor cuvinte izolat și în enunțuri;
- deducerea sensului unor cuvinte pe baza contextului;
- înțelegerea globală a enunțurilor audiate/structurilor gramaticale/ modelelor de vorbire în limba-țintă;
- recunoașterea unor informații concrete din enunțul audiat;
- exprimarea reacției verbale și/sau nonverbale la mesajul audiat [6, p.21].

Se pot înregistra progrese în această direcție, dacă elementul audio este exploatat corespunzător.

Una dintre condițiile unei articulări corecte a sunetelor este educarea auzului fonematic [3,p.86]. Auzul fonematic se bazează pe atenția verbală și constituie capacitatea de a diferenția elementele sonore ale vorbirii.

Auzul fonematic contribuie la diferențierea sunetelor, chiar înainte de a învăța să fie pronunțate. Pe de altă parte, se pot observa cazuri când unii copii pronunță corect sunetele auzite, dar alții confundă un sunet cu un altul (înlocuiesc j prin z; z prin j; s prin ș; ș prin s; etc). Acest lucru se întâmplă când limba a doua include sunete necaracteristice, altele decât cele din limba maternă.

Din acest motiv, exersarea auzului fonematic se face în scopul perfecționării percepției auditive și distingerei sunetelor, al pronunției corecte a fiecărui sunet și a cuvintelor, perfecționării laturii fonetice a limbajului, în sensul pronunțării cu claritate, exactitate și siguranță a sunetelor și grupurilor de sunete [4,p.24].

Menționăm că receptarea mesajului oral este însoțită de elemente ale comunicării nonverbale, paraverbale și verbale. Limbajul gesturilor ajută mult la transmiterea, înțelegerea mesajului, receptarea adecvată și la interpretarea corespunzătoare a acestuia. De aceea, numai în procesul de interacțiune verbală se formează deprinderea de audiere [5,p.21].

Reeșind din cele spuse clasificarea nivelelor de comunicare în educație timpurie poate să fie organizată în felul următor:

Comunicarea nonverbală – 55%

Comunicarea paraverbală – 38%

Comunicarea verbală – 7%

Comunicarea paraverbală și nonverbală sunt implicate în realizarea dimensiunilor operațional — metodologică și atitudinală.

Principalele elemente în receptarea reușită și adecvată a mesajului oral sunt: pronunția, accentul, intonația și viteza de vorbire. Ele reprezintă câteva dintre elementele care influențează considerabil receptarea mesajului oral.

• **Pronunția:**

- Sunetele unei limbi variază în procesul de vorbire, iar, dacă vorbirea se precipită, sunetele se influențează între ele, iar cuvintele sunt greu de înțeles.
- În învățarea limbii nematerne pronunția la care este expus copilul este foarte diferită de cea a vorbitorilor nativi.



- Vorbitorii nativi înțeleg cuvintele chiar dacă acestea au suferit modificări fonologice, non-nativii au probleme în înțelegerea mesajului oral, dacă acesta a suferit astfel de modificări [1,p.26].

- Accentul:

- Accentuarea joacă un rol important în perceperea mesajului oral, pentru că într-un enunț sunt accentuate cuvintele pe care mizează vorbitorul pentru a transmite sensul.

Cadrul didactic trebuie să fie un bun emitent al mesajului, va urmări ca discursul să poată realiza o imagine fermă și sigură.

- Intonația:

- Intonația poate fi ascendentă și descendentă.

- Ea poate avea funcție emoțională, psihologică, informațională, gramaticală etc.

Intonația este unul din semnele structurale distincte potrivit cărora se deosebesc propozițiile după tipurile lor comunicative: enunțative, interogative, exclamative. Ea cuprinde timbrul și variația înălțimii glasului, transmite sentimente, emoții și atitudini. Vocea asprește sau îndulcește mesajul oral, transformă întrebările în afirmații și invers.

Această „mimică vocală” schimbă sensul frazei astfel încât același cuvânt să aibă valori diverse - de bucurie sau de depresiune, de indiferență sau de plictiseală. Datorită intonației cuvintele capătă semnificațiile actuale, iar sensul general e sesizat chiar înainte de a se ajunge la sfârșitul mesajului.

- Viteza de vorbire:

- Viteza constituie una dintre cele mai spinoase probleme ale copiilor non-nativi care nu înțeleg ceea ce aud, din cauza că li se pare că se vorbește mult prea repede.

- Copilul care învață limba română ca limba nematernă trebuie să procezeze mesajul audiat, aproape în mod automat. Cu cât viteza este mai mare, cu atât este afectată receptarea mesajului audiat [p.27].

Observăm că receptarea este un proces dinamic, activ și complex, necesită o activitate vie, conștientă, o atenție susținută și chiar un efort care trece neobservat de obicei. Receptorul trebuie să fie atent la toate „informațiile” suplimentare pe care le poate primi, să selecteze mesajul propriu-zis, să recurgă și la informațiile adiționale date de voce, de gesturi, de mimică [2, p.29].

Se formează perceperea structurii noi, posibilității de combinatorică a cuvintelor și urmărirea ordinii cuvintelor în enunțuri, specifică limbii română.

Așadar, un copil mic începe să vorbească limba a doua trecând prin mai multe mii de ore de audiție activă și exersări practice.

Surse bibliografice:

1. Platon E., Burlacu D., Sonea S. Procesul de predare/învățare a RLNM la ciclul primar. Ed: Casa Cărții de Știință Cluj Napoca. 2011, (p.26, p.27). ISBN 978-606-17-0072-1
2. Popovici A., Receptarea și înțelegerea mesajului verbal în cadrul orei de limbă română. În: Revista de științe socio-umane. nr.3 (10). 2008.p.27-30, p.29.ISSN 1857-0119
3. Popovici A. Formarea competenței de audiere în procesul de predare învățare a limbii române în școala alolingvă (ciclul gimnazial). Teza de doctor în pedagogie. Chișinău. 2012, p.86, 180p.
4. Ghid metodologic. Învățarea simultană a limbilor română și găgăuză. Barbăneagra A., Corniciuc S., Mocanu L.; Cucu L. ANTEM. – Ankara: Grafic design, p.24, 2018. ISBN 978-9975-3063-4-8
5. Ghid de implementare a curriculumului la limba română: pentru instituțiile de educație timpurie cu program în limbile minorităților naționale. Barbăneagră A., Cucu L., Iordăchescu I.– Chișinău: Tipografia Centrală – 128 p. (p.21) ISBN 978-9975-3279-9-2
6. Curriculum național la limba română: pentru instituțiile de educație timpurie cu program în limbile minorităților naționale / Barbăneagră A., Cucu L., Iordăchescu I. Min. Educației, Culturii și Cercet. a Rep. Moldova. Chișinău: F.E.-P. „Tipografia Centrală”2018, 68 p. ISBN 978-9975-3279-6-1.



7. Romanian Language I Syllabus - Primary cycle - Years P3 and P4. Approved by the joint teaching committee on 12 and 13 february 2015 in brussels. 2015-01-D-45-ro-2.

<https://www.eursc.eu/Syllabuses/2015-01-D-45-ro-2.pdf>

CZU 378.147:811.135'373

<https://orcid.org/0000-00022606-8818>

PRINCIPIILE STRATEGICE ÎN ÎNSUȘIREA SISTEMULUI LEXICAL.

Nedu Ludmila

asistent universitar, USC

or. Comrat, RM

e-mail: nedu.liudmila@mail.ru

orcid id: 0000-00022606-8818

Abstract. This article presents the examination of the strategic principles of the lexical system. Models of expansion and refinement of the lexical system are generally presented. In the process of teaching-learning-evaluating the lexical system of the Romanian language for allophone students, it is proposed to resort to various interactive didactic strategies for its semanticization. The professor must use the method of morphological investigation, taking into account the structure and composition of derivatives.

Keywords. Principles, lexical system, strategic principles.

F. Rand Mortan, într-o cercetarea sa, menționează că „în fiecare limbă există un număr restrâns de cuvinte prin care se poate exprima orice“.[p.53] În opinia acestui savant, studentul niciodată nu va putea să învețe o limbă străină și să dobândească deprinderi lingvistice, dacă nu va respecta adecvat principiul că sistemul lexicul este un „mecanism important în producerea, sintetizarea și integrarea unităților lexicale în diverse forme de exprimare “.[p.57]

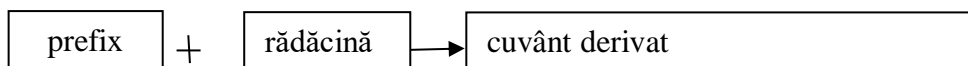
Vorbind despre posibilitatea extinderii și a perfecționării sistemului lexical, în general, cercetătoarea A.A. Ufimțeva, menționează că e necesară «înțelegerea semnificații cuvântului, sensul lui aplicat într-o situație concretă de comunicare”. Astfel, putem realiza căutarea, selectarea și dinamizarea unităților lexicale în actul de comunicare. Amplificarea semnificației cuvântului, a unității lexicale însă se poate face numai dacă se ține cont de anumite principii strategice, care, de fapt, formează strategia didactică interactivă de însușire a lexicului în cadrul predării – învățării – evaluării limbii române pentru studenții alolingvi.

Analizând studiile din domeniu dat, trebuie să subliniem că folosirea reușită a principiilor strategice în însușirea sistemului lexical ca unitate de comunicare contează mult în procesul de predare – învățare – evaluare a limbii române pentru studenții alolingvi. Pornind de la această idee, am dori să le indicăm pe cele esențiale :

1.Principiul expunerii obiectului prin imaginea este efectiv pentru etapa de pregătire a studentului străin, atunci când are loc implementarea lexicului tematic cont bancar marketing , valută, etc. Este nevoie să urmărim acest fenomen cu toată strictețea, ca obiectul din imagine să corespundă semnificații lexemului caracterizat, pentru a exclude, ambiguitatea cuvântului asimilat. De exemplu, la „destăinuirea “ cuvântului *masterand* prezentăm imaginea unui tânăr cu ochelari și o geantă. Obiectele respective, ochelari și geantă le poate avea orișicine : studentul, medical, profesorul. Imaginea interiorului e importantă pentru a descoperi sensul cuvântului cameră, dar și pentru pronunțarea cuvintelor : *mobilă, cameră de oaspeți sau sufragerie*.

Prezentarea obiectului cu ajutorul imaginii nu este recomandată atunci când implimentăm lexicul „ abstract“ (*tinerel, copilărie, a proveni, a exista, interesant, mi-e rău*), ce semnifică unele fenomene, care nu pot fi descrise sub un aspect concret de utilizare.

2. Principiul cunoașterii derivatelor morfologice determină atât structura derivatelor unui cuvânt, cât și componența lui morfematică. În accepția noastră, structura derivatelor este, de fapt, un sistem, raportat la tema cuvântului și a derivatelor lui, având în vedere flexiunea sufixelor, în funcție de trăsătura lor semantică, dar structura morfematică, în funcție de influența morfemelor. Deosebirea dintre aceste noțiuni le putem comenta prin următoarele exemple. La verbele: *desface*, *preface*, *au aceleași temelii*, *prefix* și *desinență*.



Des	face	desface
-----	------	---------

Pre-	face	preface
------	------	---------

Așadar, structura morfematică este identică, însă, sub aspectul structurii derivatelor, ele se deosebesc, prin faptul că sunt formate de la verb, fără a se recurge la procedeul de sufixare a cuvintelor.

În opinia noastră, cea mai probabila situație de semantizare a lexicului, datorită investigației de derivare, poate apărea atunci, când într-un context necunoscut derivarea se produce în același timp cu **cuvântul derivat**. Studentul nu este interesat în căutarea acestui cuvânt, nu-l selectează din contexte diferite, cu atât mai mult, dacă nu-i este cunoscut lexemul respectiv. (Exemplu: *Vânzătorul discută cu cumpărătorul*. Un tânăr clujean a cumpărat multe fructe. La Cluj-Napoca fructele sunt mai scumpe. În această zi vânzătorul a vândut toate fructele și legumele. A fost o zi cu noroc.)

Studentul știe derivatele vânzătorului și cumpărătorul, deoarece ele se folosesc împreună cu cuvintele *a cumpăra*, *a vinde*, iar capacitatea de identificare a sufixului- tor, frecvent întâlnită în vocabulele ce denumesc anumite profesii: *cercetător*, *conducător educator* etc., este un lucru firesc.

Dacă în contextele produse pentru procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române lipsește cuvântul de bază, semantizarea derivatei necunoscute, prin intermediul analizei de derivare, este problematică, dar, în unele cazuri, este chiar imposibilă. În situația dată, studentul trebuie să cunoască nu numai căru tip de derivare îi aparține derivatul, ci e necesar să afle și sensul cuvântului derivat, sau, în cele din urmă, rădăcina acestuia. (Exemple: A trece-trecător; a trece-a întrece; a cerceta - cercetător, a cerceta- a recerceta; a începe -a reîncepe, a începe - a concepe; a simți- simțitor, a simți-a presimți etc.)

Descoperind semnificația cuvântului cu ajutorul studentului, vom depista că în limba română se atestă destule cuvinte în a căror componență morfematică sunt rădăcinii internaționale. Astfel, prezența rădăcinii istorice- **clu** (**d**) în cuvintele din limbile română și engleză (a include-include, includere-inclusion; a exclude -exclde, excludere - exclusion etc.) face accesibilă înțelegerea primelor cuvinte. (Exemple: corelația dintre cuvintele din limbile română și engleză cu rădăcinii internaționale : inform – informed; demagnitezare – demagnetize).

Metoda de semantizare a derivatelor, grație analizei de derivare, este aplicată pe larg la elaborarea dicționarelor, mai cu seamă, a celor destinate studenților străini. Cuvintele, de regulă, sunt indicate în ordine ceea ce înlesnește procesul de selectare a lexicului necesar.

Cu toate acestea, pentru derivatele ce reprezintă o clasă de cuvinte, condițiile de semantizare sunt o excepție în cunoașterea unor limbi. La această categorie a derivatelor se referă:

- substantivele formate de la verbe, ce exprimă o acțiune, o stare (plecare- a pleca; tristețe- a se întrista etc.);
- numirea persoanelor de genul feminin, care denumesc profesii în corelație cu cele de genul masculin (profesoară- profesor, traducătoare - traducător etc.);
- adjective formate de la substantive cu diferite semnificații ale obiectelor (oraș – orșenesc; frate –frățesc);
- numeralul ordinal format de la cel cardinal (trei - al treilea; douăzeci - al doua- zecilea etc.);



- adjective cu valoare de substantiv și de adverb (Exemple: Seara cuprinde tot orașul. Seara mergem la teatru?);
- unele verbe reflexive, interpretate ca verbe tranzitive (a se duce - a duce; a se pregăti - a pregăti; a se extinde- a extinde etc.)

În cazul dat, nu este necesar să se explice semantic verbul. Acest lucru nu se face printr-o formulă directă, ci prin intermediul conexiunii cu **cuvântul-derivat**, de la care s-au format, în ordinea stabilită, de modelele de derivare a cuvântului.

3. Principiul interpretării semnificației cuvântului. Această metodă de semantizare este cea mai adecvată, deși o putem aplica numai atunci când studentul a acumulat „un stoc de unități lexicale”, antrenate deja în comunicare. „Interpretarea semnificației cuvintelor noi poate fi realizată cu ajutorul sinonimelor, al antonimelor și al descrierilor desfășurate”. [p. 63]

Metoda de analiză morfologică a derivatelor, de multe ori, poate deveni un procedeu eficient de semantizare.

Sinonimele constituie un important mijloc, pentru a descoperi semnificația lexicală a cuvintelor necunoscute în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române pentru studenții alolingvi.

Cu toate acestea, trebuie să luăm în considerare anumite puncte de vedere ce se referă la caracterul sinonimiei.

În literatura de specialitate, se accentuează că sinonimele sunt cuvinte ce se deosebesc după sens. Desigur, o astfel de interpretare poate limita posibilitățile profesorului de a apela la sinonime pentru “interpretarea corectă” a cuvintelor necunoscute.

În același timp, există și păreri contrare cu privire la această categorie de cuvinte. E de menționat că în grupul dat se includ și cuvinte identice ca sens, în cazurile posibile, însă nu e obligatoriu diferențierea stilistică. Nu este nevoie să se demonstreze că în literatura română există un număr impunător de cuvinte identice sau apropiate ca sens. Faptul că există „noțiunea de apropiere absolută” se datorează următoarelor trei circumstanțe:

- precizarea noțiunii printr-un indiciu oarecare, esențial, în opinia vorbitorului găgăuz (Exemple: somnolență- somn: lunatic-lună: singuratic- singur etc.)
- exprimarea nivelului și a dispoziției în manifestarea unor caracteristici (Exemple: urias, gigant, colosal, grandios, titanic);
- prin redarea intensității unor trăsături (Exemple: a roși, a se înroși, a se face pur- puriu, a deveni purpuriu)

Totodată, dorim să subliniem că pentru a exprima gradul cel mai înalt al unei caracteristici sau pentru a exterioriza o anumită intensitate a obiectului descris, de multe ori, relevăm unele nuanțe stilistice suplimentare ale cuvântului (Exemplu: a curge -a se scurge).

În cazul dat, propunem un model practic în teoria predării-învățării-evaluării limbii române pentru alolingvi. Ne permite a întrebuița sinonime, prin intermediul metodei de explicare a cuvintelor noi cu ajutorul dicționarelor. E deosebit de util să folosim sau sinonimele absolute, sau cuvintele apropiate ca semnificație, având în vedere eventualele deosebiri sub aspect expresiv și stilistic. (Exemple: a lua o decizie- a decide; a face cunoștință- a se cunoaște etc.)

În literatura artistică, sunt multe cuvinte -sinonime contextuale. Acestea pot fi sinonime numai în contextul dat. Altfel spus, studenții alolingvi le-ar putea însuși mai bine și mai rapid, dacă vor sesiza conținutul propriu-zis, identificând cuvintele apropiate ca sens.

E de accentuat că în vocabularul studentului alolingvi există un număr impunător de sinonime noi, ce se cer a fi explicate cu ajutorul cuvintelor: aici- lângă; mare - voluminos etc.

Antonimele sunt folosite și ele în procesul de semantizare a cuvintelor necunoscute. Fenomenul semnalat apare frecvent la asimilarea adjectivelor și a adverbilor și este mai puțin întâlnit la însușirea substantivelor și a verbelor. De fapt, se indică antonimile ce exprimă o calitate (Exemple: sărac - bogat; mare - mic; negru- alb; repede - încet; luminos-întunecos).

Ca antonime pot fi propuse și cuvintele auxiliare. În procesul de semantizare a prepozițiilor: în - din; sub -pe etc., mai ușor se memorizează perechile de antonime ale prepozițiilor. Cu toate acestea, nu toate antonimele sunt potrivite în procesul de semantizare a cuvintelor. Derivatele cu o singură



rădăcina și cu prefix ce are un sens opus (active- inactiv, folositor -nefolositor a face-a desface) nu pot fi utile întotdeauna, deoarece al doilea cuvânt indică absența calității, iar cel dintâi trebuie să se manifeste și să fie perceput corect de către studentul aolingv.

În secvența supusă reflecției, putem spune că în literatura artistică, de cele mai dese ori, sunt depistate antonime contextuale. (Exemple: Viitorul prietenului meu a fost susținut de tatăl lui, pentru că acesta a fost un om bogat. Mama lui vitregă a fost trecutul prietenului meu, un trecut problematic și fără viitor. Dar în viață prietenul meu a fost cea mai fericită persoană, pentru că nu-i plăcea dezordinea, ci ordinea în toate și în tot).

În procesul de semantizare profesorul e obligat să atenționeze studentul găgăuz că numai în contextul dat unitățile lexicale se pot afla în relații de antonimie.

E necesar să constatăm că studierea antonimelor nu depinde de volumul lexical de care se face uz în predare. Acest lucru permite întrebuițarea lor ca mijloc de semantizare chiar la prima etapă de învățare a limbii române: la dreapta # la stânga; prieten # dusman; a începe # a termina. **4.**

Principiul descrierii desfășurate. Acest principiu este aplicat pentru „a descoperi” semantica cuvântului atunci când procesul de asimilare a limbii (prin sinonime, antonime) nu poate constitui o descriere concretă și clară a unui subiect implicat în comunicare. Mai bine zis, principiul descrierii desfășurate: stabilește coeziunea ca o necesitate obiectivă în explicațiile suplimentare ale cuvintelor, pentru a identifica semnificația unor unități lexicale, ce formează câteva grupuri:

- *Cuvintele neechivalente* care semnifică un fenomen: Inturist, USM, SUA, AS etc. La fel de actuale sunt cuvintele neechivalente ce redau sensul obiectelor care țin de tradiție: zeama, plăcinte, sarmale etc.
- *Cuvinte corelative* la traducere, dar cu o semnificație diferită. (Exemplu: fată- fetiță-girl- se cere o explicație a acestor cuvinte, în caz contrar, ar putea fi interpretate ca sinonime.)
- *Paronimele* sunt cuvinte ce se deosebesc ca formă și au sensuri diverse (Exemple: familiar-familial; original-original). Combinațiile paronimice, de regulă, pot să diminueze capacitatea studentului de a diferenția cuvintele asimilate după auz. De aceea, în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române pentru studenții străini, este necesar să se acorde o atenție deosebită paronimelor, comentându- se sensul lor, datorită unor ample prezenări.
- *Omonimele* sunt cuvinte care se scriu și se pronunță la fel, dar au sensuri diferite (Exemple: A dat ușa cu lac. Pe lac pluteau multe bărci.). Aceste cuvinte solicită o explicație, recurgându-se la o descriere cuprinzătoare cu semnificațiile fixate.
- *Expresiile frazeologice, proverbele, aforismele* nu sunt incluse în minimumul lexical de cunoaștere a limbii române, dar le putem întâlni în literatura artistică și în comunicarea studenților. De cele mai multe ori, ele sunt doar semantizate (de fapt, această unitate lexicală este folosită mai mult pentru asimilarea pasivă).

5. Principiul de semantizare contextuală este caracteristic procesului de citire individual (atunci când nu este dicționarul), iar însuși cuvântul necunoscut nu sugerează nici o semnificație. Cu cât mai puțin studentul apelează la dicționar, cu atât mai mult este cointerestat de informația dată. Astfel, citirea și interesul de a cunoaște progesează. S-ar putea întâmpla ca acest context să includă în sine definirea cuvântului necunoscut (Exemplu: Textul 1. Membrii Organizației Mondiale a Sănătății au adoptat un document important privind calitatea apei prin cunoașterea noțiunii de mineralizare. Savanții consideră că pentru activitatea normală a organismului uman mineralizarea apei poate rezolva unele probleme de sănătate, dacă se verifică și duritatea ei.).

Contextul ajută la semantizarea cuvântului, dacă acesta este utilizat cu semnificație metaforică, prezente fiind și sinonimele, și antonimele: (Exemple: Textul 2. Toată noaptea a plouat. Ploaia a spălat ceața de seară, care acoperea tot orașul. Dimineața Chișinăul era mai liniștit, fiind spălat de ploaia nopții. Troleibuzele erau mai frumoase. Locuitorii orașului se bucurau de aerul proaspăt, de străzile curate. Noaptea ploioasă a schimbat orașul, i-a dat o nouă viață.)

6. Traducerea- un principiu eficient al semantizării. Acesta cuprinde mai mult *lexicul abstract* și, desigur, are valoare, însă trebuie să ținem cont de volumul semnificației cuvintelor corelative (Exemple: Cuvântul interesant poate avea funcția de complement circumstanțial: El



povestește interesant (a). Acest cuvânt poate fi și în componența predicatului nominal: A fost interesant (b) la mare. = In an interesting manner (a) și interesting (b). Din această cauză, principiul semantizării prin traducere nu se întrebuițează numai în temeiul semnificației contextuale.

Este necesar, de asemenea, să recunoaștem existența fondului lexical interlingvistic internațional, care se întemeiază pe baza formării cuvintelor din morfeme de origine latină și greacă. În mod deosebit se completează intens acest fond cu termeni sociali-politici și științifici. În procesul de predare-învățare-evaluare a lexicului limbii române, trebuie să contăm pe grupurile de cuvinte împrumutate și pe cele de origine internațională, deoarece ele pot avea atât în limba română, cât și în limba maternă diferite aspecte grafice, fonetice și morfologice și nu întotdeauna se potrivesc semnificației pe care o posedă. În asemanarea grafică, deosebim două tipuri de cuvinte:

1) cuvintele ce și-au păstrat integral corelația grafică: club (rom.) -club (engl.) armament (rom.)-armament (engl.); cabaret (rom.) -cabaret (engl.); calendar (rom.)- calendar (engl.); defect (rom.)-defect (engl.). Pentru a înțelege aceste cuvinte într- un text, nu este nevoie de dicționar, deși în limba română ele ar putea să aibă și o alta semnificație;

2) cuvinte care și-au menținut parțial corelația grafică: demonstrator (engl.) - demonstrat (rom.); efficient (engl.)- encietu (c); evoke (engl.)- a evoca (rom.).

În același timp, multe cuvinte în limba română și în cea engleză sunt asemănătoare ca formă, dar se pot diferenția semantic. Acest fapt trebuie avut în vedere în procesul de predare-învățare-evaluare, pentru a atenua cazurile de interferență. Pentru această situație sunt tipice anglicismele împrumutate numai cu o singură semnificație: figură, statuie, diagramă, cifră etc.

Interferența e posibilă și atunci când cuvântul din engleză are diferite funcții gramaticale. De exemplu, unele cuvinte pot fi utilizate în calitate de substantiv și de verb (To control means is know the position. The control of banks is very necessary.), iar în limba română pot fi și adjective (Șeful verifică banii în fiecare zi. Verificarea banilor e pe placul șefului. Bani verificati sunt mai aproape de șef.).

Prin confruntarea completă a aspectului semantic al lexicului în limba română și în limba maternă, studenții trebuie să evite interferența, respectând următoarele cerințe: să examineze un număr concret de cuvinte românești, pentru a observa că semnificația lor coincide totalmente. De exemplu: frate, primăvară vânt, apă, ureche și lexemele potrivite din limba engleză: brother, spring, wind water, ear.

Prin „confruntarea lexicală” a altor cuvinte, semnificația lor semantică nu e identică, de aceea, în astfel de situații, sunt posibile două variante:

1) Coincidența parțială a semnificației semantice. De exemplu, în limba română adjectivul *mare* complet nu corespunde cuvântului *big* din limba engleză (care se întrebuițează pentru a reda mărimea, volumul, greutatea, masa corporală) și nici lexemul *large* (spațios, larg vast, încăpător). Adjectivul din limba engleză *small* exprimă, în primul rând, o măsura mică și o cantitate mică, în comparație cu adjectivul *little*, care are o semnificație mai mare. Atât primul, cât și cel de-al doilea adjectiv nu corespund adjectivelor din limba română: mic (mai puțin mic). Verbul din limba engleză *bathe* indică nu numai nuanța semantică *a face baie*, dar și noțiunea de a se spăla. În limba engleză *married* apare cu sensul de moștenire, în comparație cu adjectivul din limba română casătorit, casătorită.

2) Nepotrivirea deplină a cuvintelor corelative sub aspect semantic. La întrebarea studentului străin: „La ce etaj locuiești?”, studentul din Moldova va răspunde: „La primul”. În imaginația studentului din Marea Britanie, răspunsul ar fi: „La al doilea”, deoarece la englezi primul etaj este „ground floor”

Recepționând de la vorbitorul limbii engleze expresia *It happened at the time dinner* (Aceasta s-a întâmplat la prânz), cel al limbii române ar înțelege că evenimentul a avut loc la mijlocul zilei. Pentru englezi, acesta este timpul dejunului al doilea (lunch), timpul pentru prânz este seara.

În practica educațională imperativitatea utilizării metodei de semantizare a lexicului este accentuată diferit: cu ajutorul strategiei didactice de semantizare a lexicului se efectuează și flexibilitatea lui cognitivă .

Din cele enunțate, constatăm următoarele :



- în procesul de predare - învățare -evaluare a sistemului lexical al limbii române pentru studenții alolingvi, profesorul are posibilitatea de a recurge la diferite strategii didactice interactive de semantizare a acestuia ;

- la etapa de contextualizare a elementelor logico- lingvistice și logico – funcționale ale sistemului lexical e necesar a face uz de diverse procedee de prezentare (imaginea, dialogul, jocul didactic, contexte-imagini , contexte lingvistice logico-funcționale etc.);

- profesorul trebuie să folosească metoda investigației morfologice, luând în considerare structura și componența derivatelor;

- interpretarea semnificației cuvintelor cu ajutorul sinonimelor, al antonimelor, al descrierilor desfășurate, al semantizării contextuale ne vor ajuta să întocmim un tabel ce evidențiază „accesibilitatea și flexibilitatea” practică a sistemului lexical al limbii române pentru studenții alolingvi.

Bibliografie:

1. Cerghit, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Editura Aramis, 2000.
2. Cerghit, I. Metode de învățământ , Iași:Editura Polirom , 2006.
3. Cristea, A. Etica postmodernă. Disponibil:
<http://www.revistaperspective.ro/eticapostmoderna.htm>.
4. Cucuș, C. Pedagogie . Iași : Editura Polirom , 2002.
5. Ezechil, I. Comunicarea educațională în context școlar. București:Editura Didactica și Pedagogică, 2002.

CZU 821.135.09

<https://orcid.org/0009-0008-6430-4157>

E. COȘERIU DESPRE ROMÂNI ȘI BASARABENI – TRANȘANT ȘI OBIECTIV

Cristina Vulpe

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova, RM

e-mail: cristina.vulpe81@gmail.com

orcid id: 0009-0008-6430-4157

Abstract. Eugeniu Coșeriu, eminent linguist and thinker, issued critical opinions and profound analyzes on cultural personalities such as: Emil Cioran, Mircea Eliade, Nina Cassian and others. Their appreciation was balanced, far from unconditional praise. Coșeriu highlighted the importance of linguistic correctness and literary criticism, bringing arguments and examples in the analysis of the works of notable Romanian and Bessarabian writers. His distinct opinions included figures such as: Brâncuși, Eugen Ionescu, George Călinescu, Nichita Stănescu and Mihai Eminescu. Coșeriu emphasized the importance of objective assessment and rejected the idea that an author's assessment should be influenced only by the opinion of other critics or academics.

Keywords: Eugeniu Coșeriu, objective vision, subjective vision, literary criticism, Romanian writers, Bessarabian writers, interpretation.

Eugeniu Coșeriu a avut opinii critice și analize profunde asupra unor personalități culturale, precum Emil Cioran, Mircea Eliade, Nina Cassian și alții. Aprecierile sa față de aceștia variază și nu se limitează la laude necondiționate. A subliniat importanța corectitudinii lingvistice și a criticii literare, oferind exemple și argumente pentru analiza operelor unor scriitori români. A avut opinii distincte despre diverse personalități, inclusiv Brâncuși, Eugen Ionescu, George Călinescu, Nichita Stănescu, Mihai Eminescu și alții. A evidențiat importanța evaluării obiective și a subliniat că

aprecierea unui autor nu trebuie să fie influențată doar de opinia altor critici sau academicieni. Eugeniu Coșeriu adopta o abordare critică, dar echilibrată, față de personalitățile culturale, literare și lingvistice. El valoriza obiectivitatea și contribuția reală la cultură, exprimându-și propriile opinii cu privire la meritele și slăbiciunile fiecărui autor sau figură culturală.

Eugeniu Coșeriu a exprimat o perspectivă profundă și angajată față de limba și cultura română, precum și față de responsabilitatea pe care o au personalitățile notorii în dezvoltarea acestora. El mereu a fost măcinat de dorul de casă și de ai săi, subliniind importanța conexiunii cu compatrioții pentru a se delecta în compania lor prin vorbe de duh și discuții științifice. Cu toate acestea, a rămas fidel principiului obiectivității, aducând în discuție ilegalitățile în privința limbii, poporului și gândirii românești. În viziunea sa, întregul popor trebuie să participe la dezvoltarea științei și limbii române, argumentând că expresia lingvistică nu este exclusivă pentru profesori. În acest context, aducea exemplul altor țări, cum ar fi Franța „unde se ține mult la educația lingvistică” [3, p. 68], unde cunoașterea limbii franceze este esențială în domenii diverse, inclusiv la examene de istorie sau matematică. Indignarea față de calitatea slabă a textelor, inclusiv la nivel academic, evidențiază preocuparea sa pentru corectitudinea lingvistică și îndemnarea în utilizarea limbajului. Critica sa constructivă se adresa greșelilor frecvente în scrierile contemporane, subliniind necesitatea unei abordări atente și respectuoase față de limbă, mai ales în contextul științific: „Din păcate, se scrie uneori cu greșeli de limbă, inclusiv în cărțile de știință.” [3, p. 68]. Prin aceste afirmații, E. Coșeriu nu doar exprima atașamentul său față de cultura română, ci și susținea o abordare responsabilă și colectivă în promovarea și protejarea identității lingvistice și culturale.

O viziune mai amplă despre opinia savantului de notorietate globală referitoare la personalitățile proeminente din România și Republica Moldova, poate fi dedusă din analiza unor interviuri acordate de profesorul E. Coșeriu în mai multe rânduri lui Gh. Popa, M. Șleahțișchi, N. Leahu, L. Dumbrăveanu și A. Furtună:

Eugeniu Coșeriu a avut o atitudine critică față de **Constantin Brâncuși**, marcându-și opinia în legătură cu creațiile artistului român. Comentariul său despre Brâncuși, în care menționează că este o greșeală a acestuia să creadă că a făcut o „operă de artă perfectă” [3, p. 15] doar prin realizarea unui ou, reflectă o perspectivă specifică privind arta și creația artistică. Observația lui Coșeriu pare să indice o anumită rezervă față de abordarea simplificată sau minimală a artei, cum ar fi cea a lui Brâncuși în contextul specific al sculpturii. Prin comparația cu Rafael „Nu, trebuia să găsească oul într-un corp, așa cum o face Rafael.” [3, p. 15], sugerează că Brâncuși ar fi trebuit să integreze oul într-un context mai complex, similar modului în care Rafael integrează elementele în operele sale. Acest punct de vedere evidențiază importanța contextului și a relațiilor interne în creația artistică, în opoziție cu ideea că un singur element, cum ar fi oul în cazul lui Brâncuși, ar putea constitui o operă de artă perfectă. Este important să subliniem că evaluarea artei este subiectivă, iar critica lui Coșeriu poate reflecta preferințele și convingerile sale personale în privința esteticii și a viziunii asupra artei. Brâncuși este recunoscut pe scară largă ca unul dintre cei mai importanți sculptori ai secolului XX, iar operele sale au avut un impact semnificativ asupra artei moderne. Opiniile divergente cu privire la valorile artistice sunt normale în lumea artei, iar critica constructivă poate contribui la dezbateri și înțelegerea mai profundă a diversității în creația artistică.

Eugeniu Coșeriu avea o atitudine critică față de **Emil Cioran**, remarcându-i aspecte precum orientarea mistică și religioasă „spre sfârșitul vieții” [1, p. 56], valoarea „relativă” [2, p. 18] ca filozof, contribuția acestuia fiind subiectivă, iar caracterul său având negativitate absolută. Cioran a explorat teme filozofice și religioase în scrierile sale, iar evoluția lui poate fi subiectul unor interpretări variate. Această perspectivă poate ilustra interpretarea că Cioran explorează teme pesimiste și nihiliste în operele sale, negând adesea în mod radical și profund diverse aspecte ale existenței umane „El este negativitatea absolută, este negativitatea superficială, adică acel om capabil să nege, să nege negația și să nege negația negației. Nimic altceva.” [3, p. 42]

Eugeniu Coșeriu exprimă o atitudine elogioasă față de **Eugen Ionescu**, considerându-l „un creator de talie mondială” [1, p. 56] și un „geniu” [2, p. 18], evidențiând contribuția semnificativă a acestuia la nivel mondial. Coșeriu subliniază că Ionescu „este unic” [1, p. 56] și „că nimeni n-ar fi

putut ajunge discipolul” [1, p. 56] său. Acest aspect poate fi interpretat în sensul că Ionescu a avut un stil și o viziune artistică distinctă, care l-au individualizat în peisajul cultural. Totodată, distinsul lingvist menționează că „Ionescu era un mare admirator al lui I. L. Caragiale.” [1, p. 56], ceea ce poate fi o referință la continuitatea și legătura pe care Ionescu o simțea cu tradiția dramatică românească. În același timp, E. Coșeriu aduce în discuție un aspect specific al operei lui Eugen Ionescu, și anume stilul său de discurs incoerent. El remarcă că, „din punct de vedere practic” [3, p. 44], discursul în piesele lui Ionescu poate părea „fără sens” [3, p. 44] și „incoerent” [3, p. 44], dar în calitate de „operă de artă, e model absolut de discurs incoerent” [3, p. 44]. Această observație poate ilustra aprecierea lui Coșeriu pentru inovația și originalitatea lui Ionescu în abordarea sa dramatică.

Totuși, marele Coșeriu remarca faptul că este un „un om genial, cu toate defectele lui...” [3, p. 43]; ceea ce indică o abordare echilibrată, în care Coșeriu recunoaște complexitatea umană și ambiguitățile asociate cu genialitatea lui Ionescu. Prin această evaluare, E. Coșeriu evidențiază abilitatea de a aprecia contribuțiile pozitive ale unui individ în ciuda imperfecțiunilor sale, subliniind astfel sensibilitatea sa la aspectele complexe ale naturii umane și la diversitatea manifestărilor geniului. Această perspectivă ar putea fi abordată într-un context mai amplu pentru a înțelege modul în care oamenii de știință și intelectualii percep și evaluează influența reciprocă dintre genialitate și imperfecțiune în cadrul comunităților lor.

În ansamblu, atitudinea lui Coșeriu față de Eugen Ionescu pare a fi una de admirație și recunoaștere a valorii artistice și a genialității acestuia în contextul dramatic mondial.

Față de **George Călinescu**, Eugenio Coșeriu, avea o atitudine de respect și recunoaștere a contribuției lui Călinescu la viața culturală și literară. Menționând faptul că a colaborat cu George Călinescu la „Jurnalul literar”, arată o conexiune directă între ei în cadrul acestei publicații, iar faptul că studenții, inclusiv Coșeriu, lucrau la „Jurnalul literar” pentru că profesorul Călinescu „nu avea timp” [1, p. 55], subliniază importanța acordată de Coșeriu acestui proiect comun. La fel, E. Coșeriu remarcă că George Călinescu „era foarte exigent” [1, p. 55]. Această caracteristică ar putea sugera că G. Călinescu avea standarde ridicate în ceea ce privește calitatea și profesionalismul, iar Coșeriu, având șansa să lucreze cu el, a avut probabil ocazia să experimenteze această exigență. Coșeriu menționează că lui Călinescu îi erau importante „promovarea unei școli ieșene” [1, p. 55] și susținerea „unui nou junimism” [1, p. 55]. Acest aspect indică nu doar preocupările literare ale lui Călinescu, ci și implicarea în formarea și promovarea noilor generații de scriitori și intelectuali. Coșeriu relatează că George Călinescu a publicat un articol intitulat „O promoție” [1, p. 55] despre studenții care lucrau la „Jurnalul literar”. Acest gest poate fi interpretat ca o recunoaștere publică a eforturilor și contribuțiilor aduse de Coșeriu și colegii săi. În ansamblu, atitudinea lui Coșeriu față de George Călinescu pare a fi una de recunoaștere a mentoratului și a sprijinului acestuia în dezvoltarea culturală și literară a tinerilor din acea perioadă.

Vizavi de **Grigore Vieru**, profesorul E. Coșeriu exprimă o perspectivă critică asupra ambiguităților ideologice în contextul relației sale cu Adrian Păunescu: „pe de o parte, e naționalist român ș.a.m.d. și, pe de altă parte, cântă imnul Chinei și umblă cu individul ăsta, cu Păunescu.” [3, p. 24] Ceea ce subliniază discrepanțele percepute între poziția naționalistă românească a lui Vieru și colaborarea sa cu Păunescu, cunoscut pentru implicarea sa în activități de cult ale regimului comunist. Prin menționarea faptului că Vieru a compus „o poezie despre Lenin” [3, p. 24], Coșeriu pare să evidențieze contradicțiile și ambiguitățile în poziția lui Vieru, sugerând că aceasta ar putea fi percepută ca incompatibilă cu principiile sale naționaliste. Prin evidențierea inconsecvențelor lui Vieru în privința colaborării cu Păunescu și a exprimării naționaliste, Coșeriu aduce în discuție tema compromisului și a ambiguității în opțiunile artistice și politice într-un context ideologic tensionat, specific epocii comuniste, fapt ce sugerează, de asemenea, sensibilitatea lui Coșeriu la dilemele morale și estetice în evaluarea personalităților culturale.

Coșeriu menționează că poetul are „foarte multă poezie minoră, foarte multă poezie dulceagă” [3, p. 25], totuși, recunoaște existența a cinci sau șase poezii remarcabile, evidențiind că, în opinia sa, Vieru are și momente de genialitate. Coșeriu apreciază în mod specific poezia lui Vieru despre Brâncuși, considerând-o „extraordinară” [3, p. 25] și „sobră” [3, p. 25]. Aprecierile sale asupra

acestei poezii indică discernământul său critic și capacitatea de a distinge între elementele valoroase și cele mai puțin reușite din creația unui poet. În concluzie, comentariile lui Coșeriu reflectă o abordare analitică și sinceră a personalităților literare, cu aprecieri și rezerve specifice, ilustrând complexitatea gândirii sale critice.

Observăm că profesorul E. Coșeriu evidențiază o abordare lingvistică și estetică a operei lui **Ion Barbu** și recunoaște contribuția acestuia la introducerea unor elemente lingvistice inovatoare în limba română. Aprecierea sa pentru versurile lui Barbu „Din ceas, dedus adâncul acestei calme creste,/ Intrată prin oglindă în mântuit azur...” [3, p. 69-70] care utilizează forme sau construcții lingvistice neobișnuite, cum ar fi „<intrată>», și nu <intrate>»” [3, p. 69-70]; „picată...”, în loc de „picate” („În gânduri încărcate, când căutam pe jos/ Argintul unei scule de preț atunci picată...” [3, p. 69-70]), reflectă o deschidere către inovație și schimbare în limbaj. Coșeriu subliniază că „declinarea se pierde” [3, p. 69-70] în limba română și că Barbu reflectă această schimbare lingvistică în creația sa. El evidențiază faptul că, în ciuda unor abateri de la normele tradiționale, acestea sunt justificate estetic și corespund evoluției limbii române. Cu toate acestea, Coșeriu avertizează împotriva acceptării unor „abateri” [3, p. 69-70] care nu sunt justificate estetic și care nu corespund tipului „lingvistic românesc” [3, p. 69-70]. Acest aspect indică un echilibru între inovație și respectarea caracteristicilor esențiale ale limbii. Coșeriu recunoaște că Ion Barbu este un „creator de limbă” [3, p. 69-70] și subliniază că acesta „crează în acord cu posibilitățile sistemului, în acord cu posibilitățile tipului lingvistic românesc.” [3, p. 69-70] Această apreciere arată recunoașterea contribuției lui Barbu la evoluția limbii române și la formarea unui stil distinct. Coșeriu manifestă o abordare echilibrată și ponderată în evaluarea creativității lingvistice a lui Ion Barbu, înțelegând și apreciind atât inovația, cât și respectarea tradiției estetice.

O atitudine analitică și critică, punând sub semnul întrebării modul în care se percepe și se evaluează prestigiul în domeniul lingvistic, avea E. Coșeriu cu privire la poziția lui **Iorgu Iordan** la nivel internațional în comparație cu a sa. Coșeriu aduce în discuție faptul că există afirmații importante despre el făcute de Iorgu Iordan și, implicit, sugerează o legătură între prestigiul său și aprecierea exprimată de către Iordan: „da... există cutare sau cutare afirmație despre mine și care ar fi importantă pentru că ar fi spus-o Iorgu Iordan.” [2, p. 21] Totuși, el ridică o întrebare critică cu privire la modul în care ar trebui să se interpreteze această relație: „Dar trebuie să ne întrebăm: pe plan internațional, Iorgu Iordan se află la același nivel cu Eugeniu Coșeriu?” [2, p. 21] Coșeriu sugerează că ar putea fi mai potrivit să evaluăm prestigiul lui Iorgu Iordan în funcție de ceea ce spune sau apreciază Eugeniu Coșeriu, și nu invers: „poate că îl apreciem pe Iorgu Iordan, fiindcă a spus-o Eugeniu Coșeriu?” [2, p. 21] Această abordare poate reflecta o conștientizare a modului în care relațiile și percepțiile pot fi subiective și influențate de mulți factori. Coșeriu adoptă o poziție critico-analitică față de modul în care se construiește prestigiul în domeniul științific și subliniază necesitatea unei evaluări obiective a contribuțiilor individuale.

Poziția lui Eugeniu Coșeriu față de influențele asupra operei sale, exprimată în comentariile lui cu privire la **Mihai Cimpoi**, reflectă o dorință de clarificare și o respingere a anumitor asocieri. Coșeriu neagă ideea că poezia sa ar fi influențată de filosofia lui Lucian Blaga „Este mai degrabă o afinitate de idei și stări de spirit, or eu nu-l cunoșteam deloc pe Blaga.” [1, p. 55] și proza sa de metafizica lui Mircea Eliade „Afinități cu proza lui Mircea Eliade nu pot avea din simplul motiv că nu ne-am cunoscut și că nu sunt un admirator al lui.” [1, p. 55]. Această respingere poate fi interpretată ca o dorință de a-și stabili autonomia artistică și intelectuală, sugerând că aceste conexiuni făcute de alții nu sunt conforme cu realitatea sa subiectivă. Prin menționarea că misticismul său s-a născut din altă sursă și că „Poetul meu preferat a fost și este Ion Barbu.” [1, p. 55], Coșeriu încearcă să ofere o alternativă la presupusele influențe filosofice sau metafizice. El subliniază o legătură personală și profundă cu un alt poet, indicând o sursă de inspirație care i-a marcat creația. Coșeriu subliniază faptul că nu l-a cunoscut pe Lucian Blaga și că nu este „un admirator al lui” [1, p. 55] Mircea Eliade. Această clarificare poate fi văzută ca o încercare de a distanța opera sa de anumite contexte și figuri literare sau filosofice, precizând că nu există o cunoaștere personală sau o admirație care să fi influențat creativitatea sa. În ansamblu, comentariile lui Eugeniu Coșeriu reflectă o atitudine de apărare a

originalității sale artistice și intelectuale, subliniind importanța conexiunilor personale și respingând ideea influențelor percepute în mod incorect.

Eugeniu Coșeriu față de **Mihai Eminescu** avea o viziune înțelegătoare și contextualizată asupra abaterilor lingvistice ale poetului. Coșeriu recunoaște că abaterile și ezitățile lingvistice ale lui Eminescu pot fi înțelese în contextul istoric al evoluției limbii române. Aceasta indică o apreciere a faptului că limba este o entitate vie, supusă schimbărilor în timp, și că aceste modificări pot fi oglindirea schimbărilor din societate și din istorie. Profesorul Coșeriu subliniază că abaterile lingvistice ale lui Eminescu, precum folosirea expresiei „large uliți” [3, p. 70], pot fi motivate „de ritm sau de picior” [3, p. 70] poetic. În acest sens, el pare să susțină că abaterile date pot fi justificate estetic și metric, sugerând o înțelegere profundă a tehnicilor poetice ale lui Eminescu. E. Coșeriu menționează că unele încălcări nu reprezintă o „siluire» a limbii române” [3, p. 70], ci sunt influențate de rostirea moldovenească. Această observație sugerează o abordare deschisă față de diversitatea regională a limbii române, recunoscând că aceasta poate să apară în opera unui scriitor, fără a fi percepută ca o „constrângere”. În concluzie, atitudinea lui Coșeriu față de Mihai Eminescu pare să fie una de înțelegere, apreciere și contextualizare a particularităților limbii folosite de poet, luând în considerare aspecte precum evoluția limbii, estetica poetică și influența regională.

Despre **Mihail Iordache**, profesorul din Suceava, E. Coșeriu avea o atitudine de apreciere și recunoaștere a eforturilor depuse de acesta în promovarea culturii românești la un nivel local, național și chiar universal. Coșeriu subliniază entuziasmul și sacrificiile personale ale profesorului Iordache în eforturile sale de a face din Suceava un centru cultural cu un profil distinct; pasiunea și devotamentul aduse de Iordache în dezvoltarea culturală a comunității sale. Coșeriu apreciază faptul că în Suceava se făcea „ceva nou și realmente serios și actual” [2, p. 13]. Acest aspect arată interesul și sprijinul său pentru inițiativele culturale care aduc inovație și relevanță în contextul cultural contemporan. Prin aceste observații, Coșeriu transmite o imagine pozitivă și încurajatoare a contribuției profesorului Iordache la dezvoltarea culturală, evidențiind importanța inițiativelor locale care pot aduce aporturi semnificative la nivel național și chiar internațional.

Eugenio Coșeriu față de **Mircea Eliade** avea o poziție critică și chiar rezervată. „... nu ne-am cunoscut și ... nu sunt un admirator al lui.” [1, p. 55]; „Pe Mircea Eliade nu l-am putut suferi niciodată.” [3, p. 23]; „Nici ca filosof nu-l apreciez.” [3, p. 23] Coșeriu considera că opera literară a lui Eliade este depășită și chiar afirma că una dintre lucrările sale celebre, „Strada Mântuleasa”, „este scrisă foarte prost” [1, p. 55] în limba română, sugerând că Eliade a uitat limba. Această opinie critică arată că profesorul E. Coșeriu nu aprecia calitățile artistice sau lingvistice ale scrierilor lui Eliade, afirmând că „Spaniolii în cazurile acestea spun: «Nu este un sfânt căruia mă închin...».” [1, p. 55] Coșeriu exprimă o viziune restrânsă asupra contribuției lui Eliade, afirmând că acesta a scris doar o carte cu adevărat notabilă, „Maitrey”, și că ulterior nu a produs nimic relevant în realitate. Este posibil ca sentimentele personale ale lingvistului să fi influențat și percepția sa asupra operei lui Eliade. În ansamblu, Coșeriu adoptă o atitudine foarte critică și, într-un anumit sens, respingătoare față de opera și persoana lui Mircea Eliade, bazată pe evaluări estetice și lingvistice negative.

Profesorul E. Coșeriu ia o poziție critică față de susținătorii unei atitudini excesiv pozitive referitoare la acordarea Premiului Nobel poetului **Nichita Stănescu**. Coșeriu este sceptic cu privire la validitatea meritului atribuit lui Stănescu pentru această distincție: „Dar, într-adevăr, merită, oare, Nichita Stănescu?” [2, p. 18-19]. El exprimă îndoiala față de nivelul comparativ al altor poeți din alte țări, sugerând că există criterii mai riguroase „pentru a susține că s-a făcut o injustiție cu nepremierea românului Nichita Stănescu.” [2, p. 18-19] care trebuie luate în considerare în evaluarea candidaților la Premiul Nobel pentru Literatură. Această părere relevă abordarea riguroasă și analitică a lui E. Coșeriu în evaluarea meritelor artistice și a comportamentului politic al unui laureat potențial al Premiului Nobel. Observația sa cu privire la nivelul altor poeți internaționali sugerează o preocupare pentru standardele și criteriile obiective în acordarea premiilor literare prestigioase. De asemenea, subliniază atenția lui Coșeriu la comportamentul politic al artiștilor „comportarea politică nu l-a onorat.” [2, p. 18-19] în relație cu recunoașterea lor în cadrul unor astfel de distincții, evidențiind complexitatea evaluării în contextul cultural și politic.



Lingvistul mondial E. Coșeriu afirma că „**Nina Cassian** nu are nicio valoare.” [3, p. 22] Această declarație reflectă o judecată aspră și extrem de negativă, o respingere totală a meritelor artistice sau literare ale poetei și eseistei. Este important de menționat că această afirmație reflectă opinia personală a lui Coșeriu și poate să nu fie împărtășită de alți critici literari sau membri ai comunității literare. Părerile asupra valorii unui artist sau scriitor sunt subiective și pot varia în funcție de perspectiva fiecărui individ.

Despre **Panait Istrati** Eugenio Coșeriu spunea că „... este un scriitor minor” [2, p. 18] și că nu ar exagera să spună că el nu reprezintă „o valoare universală.” [2, p. 18], or contribuția acestuia la literatura universală nu este semnificativă sau de mare impact. Este important să menționăm că aceasta este o opinie personală a lui Coșeriu și poate fi influențată de criteriile și standardele sale literare specifice. Panait Istrati a fost un scriitor român cu origini în literatura română și franceză, iar operele sale, precum cele din seria „Kyra Kyralina” și „Codin” au fost apreciate de unii cititori și critici literari. Opiniile cu privire la valoarea și contribuția unui scriitor pot varia în funcție de interpretare și apreciere subiectivă.

Eugenio Coșeriu avea o părere rezervată și față de **Paul Celan**, afirmând că nu l-ar recomanda și că nu este o „nevoie absolută” [3, p. 22] să fie citit. De asemenea, Coșeriu sugerează că poeziile lui Celan scrise „în limba română” [3, p. 22], sub numele de „Ancel” [3, p. 22], nu ar fi avut aceeași relevanță în contextul literar românesc, comparativ cu impactul pe care l-a avut în Germania. Atitudinea lui Coșeriu pare să fie una mai degrabă rezervată și poate fi influențată de evaluarea lui a valorii poetice și a relevanței culturale. Este important de menționat că aceasta reprezintă o opinie subiectivă și că Paul Celan este recunoscut în mod larg ca un important poet de limbă germană, cu o contribuție semnificativă în literatura mondială. Fiecare cititor și critic literar poate avea perspective diferite asupra operei unui autor, iar opiniile pot varia în funcție de gusturi, interpretări și context cultural.

Eugenio Coșeriu, utilizează termenul „teribilist” pentru a-l descrie pe **Paul Goma**, indicând că astfel de indivizi „afirmă paradoxuri” [1, p. 54], crezându-se „originali” [1, p. 54] și „se opun sentimentului normal de Patrie” [1, p. 54], profesorul considerându-i „ipocriți” [1, p. 54]. Este important de menționat că termenul „teribilist” nu este unul comun și poate reflecta viziunea subiectivă a lui Coșeriu. Opiniile critice privind anumiți scriitori sau gânditori pot avea la bază diferențe ideologice, politice sau culturale. În acest caz, Coșeriu pare să aibă o poziție critică față de cei pe care îi percepe ca fiind teribiliști, iar această atitudine poate fi legată de ideile și acțiunile acestora. Este important să reținem că evaluările critice ale unui autor asupra altora pot reflecta opiniile personale ale celui care le exprimă și pot fi influențate de multipli factori, inclusiv contextul social și istoric.

În concluzie, valoarea fiecăruia profesorul E. Coșeriu o vedea și aprecia diferit față de elogiile aduse de restul lumii. Profesorul Coșeriu pare să adopte o abordare critică în evaluarea scriitorilor români și basarabeni, subliniind diferențe de valoare și nivel de inteligență între aceștia. El utilizează termenul „nulitate” [3, p. 61] pentru a se referi la „cei care pretind că au anumite idei și că au concepte” [3, p. 61], dar în realitate, nu le posedă. Cu alte cuvinte, Coșeriu pare să susțină că există unii scriitori care se laudă cu idei și concepte, dar acestea sunt lipsite de substanță sau profunzime. Este important să recunoaștem că opiniile lui Coșeriu reflectă perspectiva sa personală și pot fi influențate de criterii subiective. Evaluarea valorii unui scriitor sau a unei opere literare este, în general, subiectivă și poate varia în funcție de gusturi, preferințe sau ideologii personale. De asemenea, este posibil ca Eugeniu Coșeriu să fi avut criterii specifice pentru evaluarea scriitorilor, iar atitudinea sa critică poate fi rezultatul unei preocupări pentru autenticitate și profunzime în gândirea literară.

Deși își iubea țara și oamenii, Coșeriu nu ezita să critice ilegalitățile sau neajunsurile în privința limbii, poporului și gândirii românești. A susținut că toți oamenii notorii trebuie să participe la dezvoltarea științei și limbii române.



Bibliografie:

1. Coșeriu, E., „Mereu le vorbesc nemților despre destinul nostru și despre tragedia acestui pământ”/ Interviu realizat de Luminița Dumbrăveanu// Limba Română. – Chișinău, 1998, nr. 6, p. 54-56, ISSN 0235-9111
2. Coșeriu, E., „Trebuie să cunoaștem toată tradiția și să mergem mai departe de tradiția limitată pe care o poate avea cultura unei țări”/ Interviu realizat de Angela Furtună// Limba Română. – Chișinău, 2006, nr. 10, p. 7-21, ISSN 0235-9111
3. Coșeriu, E., Universul din scoică, Chișinău, Știința, 2004, 70 pag. ISB



6.4. SLAVÄN FİLOLOGİYASI HEM UYGULAMA LİNGVİSTİKA/
6.4. FILOLOGIE SLAVĂ ȘI LINGVISTICĂ APLICATĂ/
6.4. SLAVIC PHILOLOGY AND APPLIED LINGUISTICS/
6.4. СЛАВЯНСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ И ПРИКЛАДНАЯ ЛИНГВИСТИКА

УДК 378.02:37.016

<https://orcid.org/0000-0002-4579-269>

<https://orcid.org/0000-0003-3878-2864>

ТЕХНОЛОГИЯ ЗНАКОВО-КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ
ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФИЛИРУЮЩИХ /
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Кажигалиева Гульмира

доктор пед. наук, профессор

КазНПУ им. Абая, г. Алматы, РК

e mail: Kazhigaliyevagu@mail.ru

orcid id: 0000-0002-4579-269

Кажигалиева Гульжан

кандидат филол. наук, и.о ассоциир. профессора

КазНацЖенПУ, г. Алматы, РК

e mail: gulnaiman@mail.ru

orcid id: 0000-0003-3878-2864

Abstract. This article is devoted to the use of sign-contextual teaching technology in the field of professional training of future teachers of the Russian language and literature. The author, based on his own experience of teaching the major discipline “Methodology of the Russian Language,” describes the possibilities of a business game as one of the forms of implementing sign-contextual learning.

Keywords. Technology, sign-contextual learning, future teacher of Russian language and literature, major discipline, quasi-professional activity, business game.

Термин *технология обучения* в начале своего функционирования в педагогической литературе был связан с идеей внедрения технических средств в учебный процесс, и именно в технологии обучения видели тогда ключевой метод повышения эффективности и качества обучения [1].

В традиционном понимании *технология* транслирует собой экономико-производственное содержание, поскольку в свое время этот термин был заимствован в область педагогики именно из указанной сферы, обозначая собой совокупность методов и приемов поэтапной обработки, изготовления продукта на производстве. Из экономико-производственной сферы в педагогику пришел и другой смежный термин – *технологическая карта*. Главная цель технологизации процесса – получение продукта запланированного образца. В связи с чем задача любой технологии состоит в обеспечении заданного качества



продукта в установленном объеме его выпуска при определенных сроках и технико-экономических показателях. С этой целью точно определяются все требования к продукту труда и устанавливаются единицы измерения (стандарты), определяется структура процесса, обеспечивающая достижение заданных условий, методы и средства выполнения операций процесса, их трудоемкость, состав исполнителей, реальный фонд их рабочего времени, интенсивность (напряженность) и ритм труда. При таком подходе главным является гарантированное достижение обозначенных целей. Как подчеркивает М. В. Кларин, особенность педагогической технологии заключается в том, что в ее рамках обучение должно обеспечивать достижение запланированных целей [2]. Это приводит к выделению следующих характерных черт технологии обучения / педагогической технологии:

- а) разработка целей на диагностической основе;
- б) направленность всех действий на гарантированное достижение целей обучения;
- в) оперативная обратная связь и оценивание текущих и конечных итогов обучения.

Таким образом, в данной статье мы оперируем понятием *технология обучения*, подразумевая управляемый процесс обучения, направленный на гарантированное достижение целей, сформулированных на диагностической основе.

А. А. Вербицкий, автор знаково-контекстного обучения, характеризуя его, подчеркивает, что это обучение, в котором предстает предметное содержание будущей сферы деятельности специалиста, разработанное посредством использования определенной систематизированной совокупности методов, форм, средств и приемов. А усвоение абстрактных знаний, как знаковых систем, тесно связано именно с этой деятельностью [3]. Важно, чтобы обучение не стало обучением ради обучения (то есть, не было акцентуации только на получении знаний), а являло собой форму личной активности, способствующей становлению определяющих предметно-специальных, профессиональных и социально-культурных качеств личности специалиста. В контекстном обучении учебный материал представляется в виде знаковых систем, таких как учебные тексты, и в то же время это все та же информация, которую необходимо взять на вооружение, усвоить. Вместе с тем специфической чертой контекстного обучения является то, что эта информация, представленная, главным образом, в виде проблемных ситуаций, транслирует собой реальные аспекты профессиональной деятельности будущего специалиста (отсюда и название вида обучения - знаково-контекстное).

Основными формами деятельности в знаково-контекстном обучении являются:

- а) учебная деятельность академической направленности (самостоятельная работа студента, семинары, лекции);
- б) квазипрофессиональная деятельность (деловые игры, другие виды игровой технологии);
- в) учебно-профессиональная деятельность (научно-исследовательская работа студента (НИРС), производственная (педагогическая) практика, выпускные квалификационные работы).

В данной статье предметом рассмотрения стала деловая игра как одна из базовых форм деятельности в рамках знаково-контекстного обучения на материале профессиональной подготовки будущих филологов.

Так, к примеру, одно из практических занятий на бакалавриате по методике преподавания русского языка (тема «Методика обучения чтению»), посвященное выработке умений и навыков выразительного чтения у будущих учителей русского языка и литературы, можно провести в форме игры. План этой игры-занятия может быть следующим: 1-й этап – информационно-теоретический включает в себя две операции: вводную лекцию и исходную информацию о деловой игре; 2-й этап вбирает в себя трехступенчатые выборы двух лекторов и двух экспертов, а также - ознакомление с ролями 3-го этапа; 3-й этап представляет собой уже чтение и оценку лекций и состоит из следующих операций: чтение 1-ой лекции; оценка 1-ой лекции; чтение 2-ой лекции; оценка 2-ой лекции; 4-й этап воплощает собой заключительную дискуссию, структурированную на следующие операции: обсуждение в



группах (выступление лекторов; выступление экспертов); выступление преподавателя – руководителя игры. Здесь важно отметить, что темой лекций является «Исполнительский анализ басни И. Крылова «Волк и ягненок». 1-ая лекция проповедует один подход к выразительному исполнению данной басни. 2-ая лекция обосновывает другой, второй подход к трактовке произведения и соответственно к выразительному чтению этого текста.

В системе традиционных методов работы с текстом есть метод, имеющий красноречивое название – образцовое чтение учителя, овладеть которым для будущих педагогов-словесников, безусловно, чрезвычайно важно. И здесь работа над техникой речи, тренинг выразительного чтения учебных текстов, проводимые в формате деловой игры, являются, на наш взгляд, оптимальными и, как показывает собственная практика преподавания, действительно способствуют эффективному усвоению студентами-русистами умений и навыков выразительного чтения.

Или, к примеру, в форме деловой игры также в рамках профилирующей дисциплины «Методика преподавания русского языка» на бакалавриате в разделе «Методика обучения слушанию / говорению» можно представить конкретную тему «Язык и стиль А.С. Пушкина».

Здесь надо отметить, что специальные часы на деловые игры традиционно предусматриваются по экономическим, юридическим и другим специальностям. Филологи лишены этого. Поэтому в нашем случае, главным образом, это были часы, запланированные на самостоятельное выполнение студентом (СРС). При этом 15 часов СРС (один час в неделю в семестре) входят в расписание учебных занятий и нагрузку преподавателя.

Итак, конструкция игры состоит из 3-х основных блоков, каждый из которых направлен на решение своей задачи. В игре реализуется принцип поуровневого перехода к пониманию лингвостилистических особенностей языка произведений Пушкина. Выделено три уровня, каждому из которых соответствует определенный блок деловой игры. Игра здесь выступает как особая форма обучающего воздействия, основанная на проблемно-контекстном моделировании содержания обучения, межличностном общении и взаимодействии, на диалогических отношениях участников. План этой игры-занятия был следующим: 1-ый этап – информационно-теоретический включал в себя исходную информацию о деловой игре; 2-ой этап – организационный вобрал в себя 2 операции: определение исследовательских групп, выборы экспертов, ведущего; ознакомление с заданиями 3-х блоков; 3-ий этап – работа с заданиями блока № 1 состоял из трех операций: работа в исследовательских группах, вынесение общего решения; сообщения о результатах работы уполномоченных от исследовательских групп; выступления экспертов; из таких же трех операций состояли 4-ый этап – работа с заданиями блока № 2 и 5-ый этап – работа с заданиями блока № 3; 6-ой этап – завершающий включал в себя выступление преподавателя – руководителя игры.

Задания по блокам были даны следующие: В **первом** блоке задания были направлены на актуализацию имеющихся в памяти образно-ассоциативных представлений о произведениях Пушкина, личных впечатлений о языковых особенностях авторских текстов поэта. Предлагался следующий набор заданий:

а) из набора отрывков из произведений разных авторов отобрать фрагменты из художественного контекста А.С. Пушкина;

б) найти стилевую общность в разных информационных потоках: визуальной (слайды, репродукции картин, иллюстрации) и звуковой (фонограмма, аудиозаписи) информации.

В основе заданий **второго** блока лежало выявление психолого-педагогического механизма формирования представлений о языке и стиле литературного творчества А.С. Пушкина. Использовались следующие задания:

а) получив множество деформированных текстовых отрывков, необходимо переструктурировать данный фактический материал с помощью признаков, адекватных имеющейся лингвостилистической модели;



б) из предложенных преподавателем лингвостилистических компонентов предполагается создание литературных композиций, соответствующих имеющейся лингвостилистической модели.

Третий блок игры конструировался для формирования у студентов понятия язык и стиль Пушкина как системы личностных предпочтений, отражающих совокупность лингвостилистических характеристик произведений этого автора. Эта цель достигается путем организации совместной деятельности участников, их диалогического общения, направленных на формирование у всех участников таких образов и связей между усвоенными инвариантами признаков лингвостилистической модели Пушкина и способами их отображения на обобщенные модели игровых отношений. Третий блок - аналитический этап художественного освоения материала, связанный с конкретизацией отношений между лингвистическими и стилистическими признаками. Задания третьего этапа носят эвристический характер, представляют собой в комплексе наборы разнохарактерных признаков, в совокупности передающие лингвостилистические особенности произведений А. Пушкина и требуют коллективного решения. Например, предлагается одно из высказываний Пушкина, характеризующее его отношение к собственному творчеству. Участникам игры предлагается в процессе совместного обсуждения найти систему аргументов и контраргументов. Динамика процесса, разворачиваемого на этапе третьего блока заданий, должна рассматриваться как построение содержательного плана понятия «*Язык и стиль А.С. Пушкина*».

В данной игре каждый из студентов получает возможность личностной проекции на основные характеристики языка и стиля Пушкина и их экстраполяцию на явления литературного творчества вообще, что создает предпосылки для превращения личностных оценок в инварианты художественного мышления.

Здесь может возникнуть вопрос: почему в рамках профилирующей дисциплины, каковой является «Методика преподавания русского языка», речь идет о такой собственно лингвистической теме, как *язык и стиль писателя*? В данном случае специальная (лингвистическая тема) рассматривалась для того, чтобы, поработав по этой теме, будущие педагоги-русисты попытались сами ответить на поставленный выше вопрос. И, отвечая на него, студенты отмечали, что это тестирование, то есть проверка уровня их специальной подготовки. При этом проверка, проведенная в формате деловой игры, способствует лучшему усвоению рассмотренной на занятии информации. А виды заданий, упражнений, использованные методы и приемы, в целом игровая технология могут быть использованы в дальнейшем в практике преподавания ими русского языка и литературы в школе.

Таким образом, деловая игра, под которой нами понимается одна из форм игровой технологии, трансформирующая учебную ситуацию в квазипрофессиональную, жизненную, является, как показывает наша практика преподавания в педагогическом вузе профилирующей дисциплины «Методика преподавания русского языка», одним из эффективных видов квазипрофессиональной деятельности, представляющей собой, в свою очередь, одну из форм реализации технологии знаково-контекстного обучения.

Библиография:

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: «Педагогика», 1995. – 192 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: «Высшая школа», 1991. – 207 с.
3. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: «Знание», 1989. – 80 с.



УДК 378.2

<https://orcid.org/0009-0004-4227-1383>

ОБ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Амирбекова Светлана Таджедин гызы
доктор философии по педагогике, доцент
Бакинский славянский университет
Азербайджанская Республика, г. Баку
e-mail: sabunittaamirbayova@gmail.com
orcid id: 0009-0004-4227-1383

Abstract. At present, knowledge of a foreign language is not only an attribute of a person's cultural development, but also a condition for his successful activity in various fields of production. In this regard, the goals and objectives of teaching foreign languages are changing, new concepts and approaches to teaching foreign languages are emerging, new forms and methods of teaching are coming into practice. Teaching a foreign language is a difficult task. Different situations require different learning material, different methodologies, different activities, strategies and approaches.

Studying the Russian language for students of non-linguistic specialties may present certain features and requirements. In such cases, curricula usually focus on practical language proficiency in the context of the students professional responsibilities.

This article discusses some aspects that can be included in curricula for non-linguistic specialties. These are professional vocabulary, professional communication skills, reading and understanding specialized texts, preparing presentations, cultural aspects, technologies in teaching, etc. It is emphasized that in general, the approach to teaching the Russian language for non-linguistic specialties should be aimed at preparing students for the successful use of the language in their future professional activities.

Key words: Russian as a foreign language, non-linguistic specialties, curriculum, speaking practice, non-philological audience, book and written elements, professional vocabulary.

Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) – это многогранный процесс, который включает в себя различные методы и стратегии для эффективного обучения студентов, для которых русский не является родным языком. Приведем некоторые основные аспекты преподавания РКИ:

Оценка уровня языковых навыков:

Нужно начинать с определения уровня знаний студента в русском языке. Это позволяет адаптировать учебный план под индивидуальные потребности.

Разработка учебного плана:

Следует создать структурированный учебный план, который включает в себя основы грамматики, лексику, навыки чтения, письма, разговорной практики и культурных аспектов. При этом учитываются потребности студентов разных уровней.

Использование разнообразных материалов:

Для того, чтобы сделать уроки интересными и стимулирующими, нужно варьировать учебные материалы, такие как учебники, аутентичные тексты, аудио- и видеоматериалы, игры.

Акцент на разговорной практике:

Особенно важно уделять внимание на разговорную практику. Интерактивные упражнения, диалоги и обсуждения помогут студентам лучше освоить речевые навыки.



Использование технологий:

Очень важно в настоящее время использование современных технологий для обучения, таких как онлайн-ресурсы, мобильные приложения, вебинары. Это может усилить усвоение материала и сделать процесс обучения более доступным [3].

Культурное погружение:

В учебный процесс хорошо включать элементы русской культуры. Это может включать в себя изучение традиций, истории, литературы, искусства и повседневной жизни.

Обратная связь и коррекция ошибок:

Предоставляется студентам регулярная обратная связь и помощь в коррекции ошибок. Это важно для постепенного улучшения языковых навыков.

Организация коммуникативных ситуаций:

Очень важно создавать реальные коммуникативные ситуации, чтобы студенты могли применять свои знания в практических обстоятельствах.

Гибкость в методах обучения:

Учитываются индивидуальные особенности студентов и подстраиваются методики обучения под их потребности и интересы.

Создание мотивации:

Обязательно нужно вдохновлять студентов, создавая интересные и вызывающие задачи, а также подчеркивая важность освоения русского языка для достижения их личных и профессиональных целей.

Проблема обучения русскому языку как иностранному внеязыковых специальностей, несмотря на кажущуюся ее разнохарактерность и пестроту. К настоящему времени консолидируется и предстает в виде четко поставленных вопросов, определенным образом соотношенных между собою.

Нынешняя нефилологическая аудитория чрезвычайно разнородна. Это вызывает к жизни к жизни разные профили и варианты обучения. Они определяются целями и задачами, которые ставят перед собой учащиеся, их профессиональными интересами и национальной принадлежностью, уровнем базовой подготовки, сроком и формой обучения. Естественно, что в этих условиях первоочередной задачей методики является научно обоснованный отбор материала, т.е. установление содержательной стороны учебного процесса. В связи с этим актуальным остается актуальным исследование ведущих лингвистических особенностей книжно-письменного варианта современного русского литературного языка, которые, хотя и изучены в целом, требуют более детального описания. Их обследование важно не только в целях его интеграции, поскольку задача установления стабильного инварианта нефилологического обучения является насущной и первоочередной в век бурного научно-технического прогресса, предполагающего стремительное размежевание специальностей [2].

Книжно-письменные элементы литературного языка, составляющие основу научной речи, свойственны не только ей, но и другим функциональным разновидностям. Это побуждает с большим вниманием отнестись к вопросу об использовании в вузовском обучении не только научных текстов, но и деловых и газетных текстов. Привлечение текстов этого рода к учебному процессу не только способствует лучшему усвоению конструкций и лексики, являющихся принадлежностью письменно-литературного языка и научной речи в частности, но и одновременно позволяет правомерно расширить и уточнить цели и задачи обучения. В будущей самостоятельной профессиональной работе студенту придется иметь дело и с документацией и перепиской (деловая речь), и с общественно-политической литературой (газетная речь), поэтому методически важно установить объем учебных деловых и газетных текстов.

Особый и новый для методики преподавания русского языка в нефилологической аудитории круг вопросов связан с задачами овладения устной речью на темы специальности. Здесь важно определить как методические принципы обучения связной монологической речи, так и свойства самого материала, которые позволят осуществить его оптимальный отбор в



целях преподавания. Обучение монологической речи на темы специальности, как правило, ведется на основе письменного текста (пересказ, выделение ведущих смысловых элементов, составление устных рефератов и т.д.). Творческое составление устного текста (изложение результатов собственных наблюдений, опытов, исследований, выступление в дискуссии, умение составить доклад и лекцию) пока остается в тени.

Еще для нефилологической аудитории большое значение имеет обучение чтению специальных текстов. Это умение основное, оно обеспечивает в целом успех учебного процесса в вузе с преподаванием всех дисциплин на русском языке, оно же необходимо и для дальнейшего профессионального роста специалиста. Неудивительно поэтому, что в методике обучения специалистов неязыковых профессий различным видам речевой деятельности важное место занимают материалы, связанные с формированием навыков в различных видах чтения. С этим связано и развитие навыков быстрого извлечения основной информации из текста, реферирования и конспектирования (не только письменного текста, но и лекций). Формируя эти навыки, преподаватель должен обратить внимание на правильную организацию учебных материалов, умело руководить работой студента как на занятии, так вне аудитории [5].

Овладение языком специальности предполагает, естественно, хорошее знание лексики научного текста. Эта лексика разнопланова – она состоит из общелитературных слов. Лексика научной речи довольно немногочисленна, при этом основная ее часть является общей для текстов, которые относятся к самым различным отраслям науки и техники. Сочетаемость же этих слов не столь единообразна – она может повторяться в разных текстах, а может и варьироваться в зависимости от принадлежности к той или иной отрасли.

Следует обратить внимание и на вопросы использования лингвострановедческого и страноведческого материалов. Страноведческий аспект применительно к обучению нефилологов имеет свою специфику. Помимо тем, непосредственно обращенных к знакомству с русской действительностью, с историей и культурой страны, ее общественно-политическим устройством, немалое познавательное и образовательное значение для будущих специалистов в разных областях науки и техники имеют сведения по истории науки и отдельных открытий, и изобретений, об ученых и т.д.

В связи со всеми вышесказанными особое значение имеет и вопросы повышения квалификации преподавателя – о повышении предметной компетенции преподавателя-русиста, преподавателя в специальности студентов и о роли ее в обучении русскому языку.

Таким образом, подход к обучению русскому языку для неязыковых специальностей должен быть направлен на подготовку студентов к успешному использованию языка в их будущей профессиональной деятельности. И при этом следует найти ответы на несколько актуальных вопросов, связанных с этим контекстом:

Специфика лексики и терминологии:

Как включить специфическую лексику и терминологию, связанную с внеязыковой специальностью, в учебный процесс, чтобы студенты могли успешно общаться в профессиональной среде?

Развитие навыков коммуникации в профессиональном контексте:

Как обеспечить эффективное развитие у студентов навыков коммуникации в рамках их внеязыковой специальности, включая умение вести профессиональные диалоги, писать деловые письма и представлять результаты исследований?

Использование специальных учебных материалов:

Какие современные учебные материалы и ресурсы могут быть эффективно использованы для преподавания русского языка студентам внеязыковых специальностей?

Специфика профессиональных жанров:

Как включить изучение профессиональных жанров, таких как научные статьи, бизнес-документы, технические отчеты и презентации, в учебный план, чтобы студенты могли успешно взаимодействовать в своей области?



Обучение языковым навыкам в рамках специфических задач:

Как интегрировать развитие навыков чтения, письма, аудирования и разговорной практики в контексте конкретных задач и профессиональных требований студентов?

Культурная адаптация:

Как обеспечить культурную адаптацию студентов внеязыковых специальностей, учитывая особенности профессионального поведения и норм общения в России?

Интерактивные методы обучения:

Как создать интерактивные уроки, которые позволяют студентам применять свои языковые навыки в конкретных сценариях из их будущей профессиональной деятельности?

Подготовка к профессиональным экзаменам:

Как интегрировать подготовку студентов к профессиональным языковым экзаменам в рамки обучения русскому языку как иностранному?

Если учитывать эти вопросы, то это позволит разработать более эффективные и адаптированные программы обучения для студентов внеязыковых специальностей.

И в заключение необходимо напоминать, что любая форма проверки знаний, навыков и умений в области РКИ в вузовских условиях обучения носит не только контролирующий, но и обучающий характер, способствует развитию самоорганизации и самоконтроля учащихся, без которых немислимо овладение языком как средством социального и профессионального общения.

Библиография:

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002.
2. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2009.
3. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2009.
4. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006.
5. Методика обучения русскому языку как иностранному. Л.В.Лысакова и др. СПб., 2000.
6. Молчановский В.В., Шепелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. М., 2002.

УДК 81-26

<https://orcid.org/0009-0004-1310-6928>

**ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ
СИНТАГМАТИЧЕСКОГО ЧЛЕНЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Багирова Севиль Баба гызы

доктор философии по педагогике, доцент

Бакинский славянский университет

Азербайджанская Республика, г. Баку

e-mail: sevil.bagirova60@mail.ru

orcid id: 0009-0004-1310-6928

Abstract. In intonology, the issues of revealing all the superficial functional-distributive properties of the implementation of a syntagm as an intonational unit, taking into account the expression of its intonational meaning, are considered to be poorly developed, although the expediency of such consideration is obvious.



This article is devoted to the possibilities of achieving an emotional-semantic effect with the help of syntagmatic division. It is worthy of attention to conduct a study of intonation using a subjective method to identify the role of fractional syntagmatic division in the expression of subjective-modal meanings. The intra-syntagmic pauses identified because of the experiment are due to the peculiar intonational design of the conversational syntagma: each of its parts is equated in intonation to an independent syntagma. These micropauses within the Russian syntagma serve as an effective means of expressing emotion in the practice of expressive reading.

Keywords: syntagma, syntagmatic division, accent, multi-syntagmic sentences, intonational design, pause, intonational means, rhythmic means, speech rhythm, intoned text.

Многосинтагменные предложения представляют интерес для исследователей не только с точки зрения их грамматической структуры, но также с точки зрения интонационного оформления. В многосинтагменных предложениях содержится несколько смысловых блоков (синтагм), которые могут быть связаны различными грамматическими отношениями и иметь свою интонационную организацию. Это создает интересные ситуации, которые требуют более глубокого анализа.

Исследования многосинтагменных предложений могут включать следующие аспекты:

Грамматическая структура: В многосинтагменных предложениях части предложения (подлежащее, сказуемое, дополнения и др.) могут быть распределены между синтагмами. Это может влиять на понимание грамматических отношений и синтаксической структуры предложения.

Интонационное оформление: Каждый синтагматический блок может иметь свою интонационную выделенность, что влияет на тон и ритм произнесения предложения. Исследования интонации в многосинтагменных предложениях могут помочь понять, как интонационные паттерны соотносятся с грамматической структурой и семантикой предложения.

Семантика и связь синтагм: Анализ многосинтагменных предложений может раскрывать, как семантические отношения между синтагмами взаимодействуют и как они влияют на общий смысл предложения.

Структурные вариации: Многосинтагменные предложения могут иметь разные варианты структурного оформления, что отражает языковую гибкость и креативность. Исследователи могут изучать различные способы объединения и организации синтагм для выражения определенных значений.

Психолингвистические аспекты: Многосинтагменные предложения могут представлять сложность в понимании и интерпретации. Исследования в этой области могут раскрывать, как люди обрабатывают и запоминают такие предложения, а также какие факторы влияют на их восприятие.

Исследования в этой области могут быть полезными для расширения знаний о синтаксической структуре языка, разработки более точных интонационных моделей, а также для понимания взаимодействия между грамматикой и произношением в сложных предложениях.

Синтагматическое членение изолированного предложения может варьироваться в зависимости от контекста и коммуникативных задач. Это связано с тем, что одно и то же предложение может иметь различные семантические акценты и интерпретации в разных ситуациях. Некоторые предложения могут быть многозначными или иметь разные варианты интерпретации в разных контекстах [2, с.243].

Примеры варьирования синтагматического членения в изолированном предложении:

Изменение акцента: Путем изменения интонации или выделения определенных слов можно изменить акцент и, следовательно, смысл предложения. Например: «Сашиа любит Марию» (не Сашиу, а именно Сашиа), «Сашиа любит Марию» (Сашиа любит, а не просто знает).

Замена ударных элементов: Замена ударных элементов в предложении может привести к изменению семантики. Например: «Не я купил этот автомобиль» (кто-то другой купил, а не я), «Не я купил этот автомобиль» (я не покупал, а, например, взял в аренду).

Уточнение контекстом: В зависимости от контекста слова могут менять свою грамматическую роль. Например: «Я вижу большой дом» (выражение субъективного мнения), «Я вижу большой дом» (описание того, что находится перед вами).



Игра слов: Некоторые предложения могут играть на многозначности слов и создавать игры слов, которые зависят от контекста. Например: «Он забил урок» (*пропустил, не сделал*), «Он забил урок» (*забил в школьной спортивной команде*).

Исследование варьирующихся синтагматических членений в изолированных предложениях имеет значение для понимания того, как контекст и коммуникативные цели влияют на интерпретацию предложения. Это также подчеркивает гибкость и креативность языка в передаче разнообразных значений.

Это варьирование отражается в интонации: разное синтагматическое членение, превращение небособленных синтагм в обособленные и т.п. Для обеспечения разборчивости речи при полном стиле произношения допускается возможность межсловной внутрисинтагматической паузы. Аналогичная пауза может возникнуть в устной речи при неожиданных изменениях в течении мысли (когда говорящий подбирает нужное слово), в случае взволнованности говорящего либо при недостаточном владении языком [9, с.148].

Однако в интонационном оформлении в конкретных контекстах более или менее дробного членения до сих пор продолжает вызывать интерес разное соотношение различных компонентов интонации и формально-грамматических средств. Этим и объясняется актуальность данной работы.

Основная цель работы сводится к выявлению возможности выражения эмоционально-смысловых отношений в высказывании: и в сочетании высказываний в результате варьирования синтагматического членения и возникновения выразительных пауз. Задачи исследования состоят в следующем: а) провести членение и минимальные синтагмы в зависимости от коммуникативного задания; б) выявить интонационные средства оформления синтагм.

Понятие «*синтагма*» в лингвистике означает группу слов или лексических единиц, объединенных в предложении вместе из-за семантической и синтаксической связи. Синтагма представляет собой минимальную синтаксическую единицу, которая имеет определенное значение и выполняет определенную роль в предложении [5, с.112].

Синтагмы могут быть разных типов в зависимости от роли и функции, которую они выполняют в предложении. Вот несколько видов синтагм:

Существительная синтагма: Состоит из существительного и его дополнений и/или определений. Например: «*большой дом*», «*красивая цветущая роза*».

Глагольная синтагма: Включает в себя глагол и его аргументы (подлежащее и дополнения). Например: «*читает книгу*», «*пел с песней*».

Прилагательная синтагма: Состоит из прилагательного и его дополнений. Например: «*очень умный*», «*синий как небо*».

Наречная синтагма: Включает наречие и, возможно, другие слова, связанные с ним. Например: «*очень быстро*», «*с трудом*».

Предложная синтагма: Состоит из предлога и существительной группы, которая является его зависимой частью. Например: «*в красивом парке*», «*под столом*».

Подчинительная синтагма: Включает подчинительный союз и зависимое предложение. Например: «*Пока я сплю, мир не стоит*».

Синтагмы образуют более сложные группы слов, позволяя создавать более сложные и выразительные выражения. Они имеют ключевое значение в анализе синтаксиса и семантики языка, так как их взаимодействие в предложении формирует его структуру и значение.

В качестве исходного в работе принято истолкование сущности синтагмы, идущее во многом от Л.В.Щербы. Согласно этому истолкованию, синтагма есть простейшая интонационная единица речи, предельная основная синтагматическая единица, «выражающая единое смысловое целое в процессе речи – мысли» и фонетически сплоченная «умением последнего словесного ударения», т.е. особым, синтагматическим ударением. Синтагма может состоять из группы слов и одного слова. [14, с.49].

В других толкованиях синтагма квалифицируется как «понятие не столько фонетическое, сколько синтаксическое и семантическое», как «простейшая смысловая единица», которую «не следует смешивать с единицей ритмической или чисто фонетической» [2, с.244], либо вообще только



как смысловая единица. В некоторых трудах термин «*синтагма*» используется по существу, как тождественно понятию «*словосочетание*».

Однако квалификация синтагмы как единицы только семантико-синтаксического плана не получила широкого признания. Работами по экспериментальной фонетике доказано интонационное значение синтагмы. Стихovedы характеризуют синтагму и как некую ритмическую единицу: например, В.М.Жирмунский [4] писал о синтагматическом строе стиха: аналогичны суждения Б.В.Томашевского, Л.И.Тимофеева, М.М.Гиршмана и др. В лингвистической терминологии синтагма часто рассматривается как более комплексное явление, чем просто семантико-синтаксическая единица. Она включает в себя семантические, синтаксические, структурные и контекстуальные аспекты. В своей сущности синтагма – это не просто сочетание слов, но их сочетание с учетом их взаимосвязи и функций в предложении или более широком контексте.

Синтагматическое членение учитывает не только семантику слов, но и то, как эти слова связаны друг с другом с точки зрения синтаксиса и контекстуальных отношений. Отношения между словами, их порядок, роль в предложении и дополнительные значения, которые могут возникнуть из-за контекста, также играют важную роль в анализе синтагм.

Синтагма обычно рассматривается в контексте более широкого анализа языковых единиц, таких как предложения и тексты. Её анализ помогает лингвистам понимать, как части речи и словосочетания взаимодействуют друг с другом для создания смысла и передачи информации.

Многообразие истолкований сущности синтагмы объясняется сложностью синтагмы, как почти всякого речевого явления, и в частности – многокомпонентностью ее функционирования.

Синтагма есть единица и семантико-синтаксическая, и ритмико-интонационная, и стилистическая. Между фонетическими словами, входящими в состав синтагмы, наблюдаются взаимные реляции не только смыслового и синтаксического, но и ритмического и интонационного порядка. «...В основе синтагматического членения лежат смысловые и синтагматические отношения», а осуществляется оно фонетическими, интонационными [6, с.277] и ритмическими средствами.

Выделение синтагм происходит в зависимости от восприятия читающего, от его чувств, понимания, общего уровня знаний. При этом далеко не всегда синтагматическое членение воспринимающего текст совпадает с синтагматическим членением текста его создателем. Восприятие любого текста всегда индивидуально, однако смысл его остается общим для всех читающих. Всякий литературный текст, по мнению Л.В.Щербы, есть до некоторой степени загадка, которая имеет разгадку, зависящую от степени понимания текста, от его истолкования.

Синтагматическое членение – это процесс анализа и организации слов в предложении с точки зрения их синтаксических отношений и взаимодействий. Изучение синтагматического членения является важным аспектом изучения грамматики и структуры языка. Вот некоторые задачи, которые могут быть связаны с изучением синтагматического членения:

Понимание структуры предложения: Изучение синтагматического членения помогает понять, как строится структура предложения, какие слова выполняют различные функции, и как они взаимодействуют друг с другом.

Определение синтаксических ролей: Синтагматическое членение помогает определить синтаксические роли различных слов в предложении, такие как подлежащее, сказуемое, дополнение, определение и др.

Анализ зависимостей между словами: Изучение синтагматического членения позволяет анализировать зависимости между словами в предложении, выявлять, какие слова являются главными, а какие зависимыми.

Построение дерева зависимостей: Одним из методов визуализации синтагматического членения является построение дерева зависимостей, которое иллюстрирует иерархию и связи между словами в предложении.

Анализ синтаксических ошибок: Изучение синтагматического членения может помочь выявить и исправить синтаксические ошибки в тексте, такие как неправильное распределение синтаксических ролей или неправильное согласование.

Работа с текстами: Знание синтагматического членения полезно при анализе и интерпретации текстов, особенно в академическом и литературном контекстах.



Машинный перевод и обработка языка: Для разработки программ и алгоритмов машинного перевода, а также других задач обработки естественного языка, важно учитывать синтагматическую структуру предложений.

Создание более сложных текстов: Понимание синтагматического членения помогает создавать более сложные и структурированные тексты, улучшая их читаемость и ясность.

Лингвистические исследования: В лингвистических исследованиях синтагматическое членение может использоваться для анализа языковых особенностей разных языков и диалектов.

Обогащение словарного запаса: Изучение синтагматического членения помогает лучше понимать, как используются различные слова и конструкции в реальных предложениях, что способствует расширению словарного запаса.

Изучение синтагматического членения может быть полезным для всех, кто интересуется грамматикой, лингвистикой, обработкой естественного языка или просто стремится лучше понимать и эффективно использовать язык.

Синтагматические явления и паузы играют важную роль в выражении субъективно-модальных значений в речи. Субъективно-модальные значения связаны с оттенками эмоций, оценками, уверенностью, сомнением и другими нюансами, которые говорящий придает высказыванию. Синтагматические явления и паузы могут влиять на интерпретацию текста и передачу этих смысловых оттенков. Вот как они могут влиять на выражение субъективно-модальных значений:

Синтагматические отношения: Варьирование порядка слов или структуры предложения может подчеркивать определенные аспекты значения. Например, изменение порядка слов может акцентировать один аспект смысла больше, чем другой, и тем самым выразить определенное модальное значение.

Интонация и акцент: Выделяя определенные слова интонацией или акцентом, говорящий может выразить свои эмоциональные оттенки или степень уверенности. Например, «Он пошел в библиотеку» и «Он пошел в библиотеку» могут иметь разные значения в зависимости от интонации.

Паузы и ритм речи: Паузы между словами или фразами могут указывать на паузы в мышлении, сомнении или уверенности. Более длительные паузы могут использоваться для выделения субъективных оценок или внутренних переживаний.

Лексический выбор: Выбор определенных слов может придавать тексту определенные оттенки. Например, использование синонимов с разными эмоциональными коннотациями может воздействовать на восприятие текста.

Использование знаков препинания: Знаки препинания, такие как восклицательные и вопросительные знаки, могут подчеркнуть степень эмоциональности или сомнения в высказывании.

Контекст: Синтагматические связи в тексте и контекст ситуации могут воздействовать на интерпретацию смысла. Контекст может помогать уловить субъективные нюансы, которые не всегда выражены явно.

Использование синтагматических явлений и пауз для передачи субъективно-модальных значений позволяет говорящему более точно выразить свои эмоции, оценки и отношение к высказыванию. Они делают речь более живой и выразительной, а также обогащают ее смысловой аспект. Нами был проведен эксперимент по выявлению роли синтагматического членения и паузы в выражении субъективно-модальных значений. Цель эксперимента – выявить роль синтагматического членения и паузы в выражении субъективного отношения говорящего к высказываемому. В данном исследовании применен субъективный метод получения информации, означающий анализ речевой интонации при слуховом восприятии. Полученная в результате анализа исходная информация – это данные об эмоциональной функции интонации.

Источником экспериментального материала послужили отобранные простые и сложные предложения, в которых при выражении субъективно-модальных значений усилена роль всех интонационных средств (типы интонационных конструкций во всем многообразии их нейтральных и эмоциональных реализаций), изменение места интонационного центра, синтагматическое членение, пауза.

При оценке интонированных текстов учитывались факторы, которые могут влиять на построение теории. Один из факторов – это «степень подготовленности текста» (13, 36). Интонированный текст в



зависимости от степени его подготовленности представляет собой два вида речи: спонтанная речь или импровизированная, текст которой не был предварительно подготовлен или подготовлен частично; и речь репродуцированная, текст которой полностью подготовлен заранее.

В настоящем исследовании интонирование проводилось в плане произвольного (преднамеренного) выражения, которое располагает отработанными единицами. Диктор при чтении или произнесении наизусть предварительно подготовленного текста строго следует ему. «Программа задач» для дикторов представляла интонирование тринадцати конструкций с заданными эмоционально-смысловыми центрами, где ситуация позволяет наиболее ярко реализовать возможности интонации. В инструкции диктору указывалось, чтобы он произносил данную фразу в заданном модальном значении. В связи с этим большое значение приобретает качество интонированного текста, отобранного для анализа. Естественно, что качественная сторона речи диктора зависит от его квалифицированности. Главное требование к диктору – использование интонационных средств должно быть вызвано глубоко освоенной ситуацией и содержанием текста. В связи с высокими требованиями, предъявляемыми к качеству отобранного материала, в роли диктора выступил преподаватель, ведущий выразительное чтение, а также спецкурс по русской интонации. Отобранный для анализа материал был записан на магнитную ленту.

В инструкции диктору указывалось, чтобы он произносил конструкции согласно интонационной транскрипции, в заданном субъективно-модальном значении: первый вариант интонирования – контрольное предложение, произнесенное с помощью нейтральной интонации; второй вариант интонирования – произнесение этого же предложения с эмоциональной интонацией с интервалом в 3 секунды.

В роли аудиторов-исследователей (12 человек) выступили студенты первого года обучения в БСУ. Перед нами была поставлена задача: после прослушивания (3-4 раза) анализируемого и контрольного предложений письменно ответить на следующие вопросы:

- 1) отличается ли значение анализируемого предложения от значения контрольного?;
- 2) какое из сравниваемых звучаний предложений является предпочтительным для выражения субъективного заданного значения?;
- 3) какие интонационные средства участвуют в передаче анализируемых значений?

Таковы результаты эксперимента:

На первый вопрос о различии в значениях предложений – получен единогласный ответ «да».

На второй вопрос о том, что какое из сравниваемых звучаний предложений является предпочтительным для выражения определенного субъективно-модального значения, почти все ответы (за исключением одного) сводились к тому, что предпочтительность была отдана выражению при помощи эмоциональной интонации.

Ответы на третий вопрос – какие интонационные средства участвуют в передаче анализируемых значений – представляют собой достаточно высокие результаты правильного выявления сочетаний субъективно-модальных значений.

Результаты анализа интонированного текста позволили выявить наиболее устойчивые комбинации из определенных интонированных средств, участвующих при выражении того или иного субъективно-модального значения.

Проведенный анализ озвученного материала показал, что различные комбинации интонационных средств (типы ИК, передвижение центра ИК, синтагматическое членение, пауза) являются эффективными средствами выражения модальных значений.

В зависимости от субъективного отношения, говорящего текст интонационно может члениться на разное количество синтагм. Чем короче синтагма, тем ярче выражено субъективное отношение говорящего к высказываемому: «*Чайки3 / стонут7/ перед бурей32, – / стонут2, / мечутся32 /над морем /...*» и «*Чайки стонут2 перед бурей, – / стонутб, / мечутсяб над морем ...*».

Нейтральное отношение говорящего к высказываемому выражается в чередовании синтагм различной длины: так, второй из приведенных выше вариантов членения текста (отрывок из «Песни о Буревестнике» Горького) по сравнению с первым более нейтрален.



Пауза в отличие от других интонационных средств не участвует, за исключением отдельных случаев, в выражении значения предложения. Но психологическая или выразительная, аффективная пауза усиливает эмоционально-смысловые отношения, выраженные в предложении и в сочетании предложений.

Лес рубят / щепки летят.

Я / не унижусь пред тобою.

Как показало исследование, в паузы, предшествующие важному слову, вкладывается не выраженный в словах смысл: вызова, неожиданности, недовольства, припоминания, иронии, удивления и т.д.

Каждая из частей синтагмы, разорванной экспрессивной внутрисинтагменной паузой, приравнивается по интонации к самостоятельной синтагме:

В углу стоял медведь3/ из шоколада1.

Паузы в речи могут играть разнообразные роли, и их влияние на выражение значения предложения может быть несколько отличным от других интонационных средств. В большинстве случаев паузы не прямо несут смысловое значение, как это делают интонация, интонационные группы, акценты и так далее. Однако паузы оказывают значительное воздействие на ритм, паузы в мышлении, а также эмоциональную и психологическую окраску высказывания.

В конечном итоге, паузы играют важную роль в общей динамике и выразительности речи. Они могут создавать атмосферу, подчеркивать важные моменты и передавать дополнительную информацию через интонацию и ритм.

Синтагматическое членение в русском языке имеет значительные эмоционально-выразительные возможности. Различные способы организации слов в предложении и их синтаксические отношения могут влиять на выражение эмоций, настроения и акцентирования значимых аспектов высказывания. Приведём некоторые эмоционально-выразительные возможности синтагматического членения:

Интонационные конструкции: Синтагматические конструкции могут использоваться для усиления эмоционального подтекста. Например, «Я нашел книгу!» (радость, удивление) и «Я нашел книгу...» (неожиданность, сомнение).

Усиление выразительности: Размещение усилительных конструкций (например, «очень», «чрезвычайно», «весьма») перед прилагательными или наречиями может подчеркнуть сильное эмоциональное воздействие. Например, «Он был необычайно умён», «Это так интересно!»

Изоляция для выделения: Расположение слов в определенной последовательности может выделять определенные аспекты высказывания. Например, «Он даже меня вспомнил» (удивление, неожиданность), «Даже меня он вспомнил» (акцент на себя).

Создание сюрприза: Изменение ожидаемой синтагматической структуры или порядка слов может вызвать сюрприз, что вносит эмоциональное напряжение. Например, «Цветут летом только розы» (нейтрально), «Только розы цветут летом» (сюрприз, удивление).

Эмфатическое подчеркивание: Использование синтагматических конструкций для подчеркивания определенных слов или идей может придавать эмоциональное воздействие. Например, «Именно он сделал это», «Это именно мне нужно».

Словесные игры: Путем изменения порядка слов или добавления игровых элементов (анафора, антитеза и др.) можно создавать словесные игры, которые воздействуют на эмоциональный оттенок высказывания. Изменение порядка слов, использование стилистических фигур и игровых элементов в синтагматическом членении позволяет создавать разнообразные словесные игры, которые могут значительно воздействовать на эмоциональный оттенок высказывания. Эти игровые элементы добавляют уровни сложности и интереса к тексту, делая его более выразительным и привлекательным для аудитории. Вот несколько примеров:

Анафора и эпифора: Повторение одного и того же слова или группы слов в начале (анафора) или в конце (эпифора) нескольких фраз создает ритмический паттерн и подчеркивает определенные идеи, эмоции или акценты. Это может придавать тексту эмоциональную интенсивность.



Антитез: Противопоставление двух противоположных идей или понятий может создать контраст и воздействовать на эмоциональное восприятие текста. Это может подчеркнуть противоречие или усилить эмоциональный оттенок.

Звуковые игры: Игра с звуками, рифмами, ассонансами и аллитерацией может добавить забавы и выразительности к тексту. Это также может подчеркнуть определенные смысловые аспекты.

Ирония и сарказм: Использование синтагматических конструкций, которые противоречат поверхностному смыслу, может создавать эффект иронии или сарказма, влияя на эмоциональное восприятие текста.

Игра значениями: Игра с многозначностью слов, их различными значениями в разных контекстах, может создать неожиданные переходы смыслов и играть на внимание аудитории.

Все эти элементы могут делать текст более интересным, занимательным и интригующим, что в свою очередь влияет на эмоциональное восприятие и воздействие на аудиторию [8, с.196].

Использование метафор и образов: Синтагматическое членение может влиять на создание образов и метафор, которые обогащают текст эмоционально-выразительными аспектами. Синтагматическое членение играет важную роль в создании образов и метафор, которые обогащают текст эмоционально-выразительными аспектами. Путем удачного сочетания слов и фраз говорящий может вызвать определенные визуальные, звуковые и ассоциативные образы, а также перенести смысл с одной сферы на другую. Вот как это работает:

Сочетание слов с богатой семантикой: Подбор слов с насыщенными значениями и ассоциациями может вызвать у слушателя определенные образы и настроения. Например, «*ледяное сердце*», «*горячая страсть*» создают визуальные ассоциации и эмоциональные оттенки.

Метафоры и переносы: Использование метафорических выражений и переносов позволяет передать сложные идеи и эмоции, привлекая ассоциации с другими ситуациями или предметами. Например, «*море чувств*» (метафора для богатства эмоций).

Синестезия: Сочетание разных сенсорных восприятий (звуков, цветов, запахов и т.д.) может усилить эмоциональное восприятие. Например, «*сладкий звук*» или «*зеленые звуки*».

Стилистические фигуры: Использование стилистических фигур, таких как сравнение, олицетворение и др., может создать зрительные образы и подчеркнуть эмоциональные аспекты текста.

Словесные игры: Игра с многозначностью слов, антонимами и синонимами может создавать неожиданные и интересные образы.

Синтагматическое членение является одним из ключевых средств, которые автор может использовать для создания красочных, выразительных и эмоционально насыщенных образов в тексте. Это позволяет сделать речь более живой и привлекательной для аудитории.

В целом, выбор и организация синтагматических конструкций в русском языке предоставляет говорящему широкие возможности для выражения эмоций, усиления выразительности и создания нужной эмоциональной атмосферы в тексте. Русский язык обладает богатым арсеналом грамматических и синтаксических средств, которые позволяют говорящему точно выразить свои чувства и намерения. Синтагматическое членение позволяет говорящим создавать тексты с разнообразными эмоциональными оттенками, а также подчеркивать свои намерения и отношение к содержанию. Это одна из ключевых составляющих выразительности и мощи языка.

Библиография:

1. Бондарко Л.В., Веребицкая Л.А., Игнаткина Л.В. и др. О фонетических коррелятах различной степени выразительности и эмоциональности в речи // Речь и эмоции. Л. – 1975. – С. 84-90.
2. Виноградов В.В. Понятие синтагмы в синтаксисе русского языка // Вопросы синтаксиса современного русского языка. М. – 1950. – С. 242-263.
3. Жаркова Т.И. Интонация как звуковой рисунок в общении представителей иноязычных лингвосоциумов // Инновационное развитие профессионального образования. 2016, № 1 (09). – С. 27-32.
4. Жирмунский В.М. Стихосложение Маяковского. – Русская литература. М., 1964, №4.
5. Журавлёва И.А. Социально-универсальный аспект интонации речи // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2013, № 4. – С. 109-118.



6. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. – М. – 1960.
7. Кодзасов С., Кривнова О. Общая фонетика. М. – 2001.
8. Коченкова Ю.Е. Способы создания выразительности в устной публичной речи. // Вестник МГЛУ Выпуск 578, Филологические науки. Национальное и индивидуальное в языке и речи, Москва: ИПК МГЛУ «Рема». – 2009. – С.193-204.
9. Кундротас Г. «Прагматические возможности интонации (в русском и литовском языках) // Международное образование: итоги и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции, посвящённой 50-летию юбилею Центра международного образования МГУ им. М.В.Ломоносова. Т.1. Москва. – 2004. – С.147-151.
10. Ментюков А.П. От интонации к интонарной деятельности // Вестник музыкальной науки. 2019, № 2 (24). – С. 53-62.
11. Морозов В.П. Язык эмоций и эмоциональный слух. М.: Ин-т психологии РАН. – 2017. – 397 с.
12. Современный литературный язык: Учебник для вузов / Под ред. Леканта П.А. – М.: Высшая школа. – 2004.
13. Хромов С.С. Интонация в системе языка и проблемы методологического прогнозирования. М. – 2000.
14. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. М., «Высшая школа». – Москва. – 1963.

УДК 372.882

<https://orcid.org/0000-0002-6045-1853>

ИНСЦЕНИРОВАНИЕ И ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Бойкова Л.В.

доктор, доцент КГУ,

Учитель русского языка и литературы,

высшая дид.ст.

ПУТЛ им Г.Гайдаржи, Комрат, РМ

orcid id: 0000-0002-6045-1853

Abstract. Education is one of the key components of any person's life. In the process of education it is important not only to correctly build learning activities and give access to relevant information, but also to interest children in this process. One of the methods to make the educational material more accessible and interesting for students is the use of theatrical techniques and improvisation. Using acting techniques, teachers can create different situations and role-plays that allow students to better grasp intricate concepts and reinforce information. The use of theater techniques also provides the opportunity to create more interactive methods, which increases students' motivation to immerse themselves in the learning process.

Key words: education, literature lesson, dramatization.

Образование – это одна из ключевых составляющих жизни любого человека. Важность детского образования не будет преувеличена, ведь именно с него начинается формирование понимания мира и развитие интеллекта. Учителя играют в этом процессе ключевую роль и могут в значительной мере повлиять на успехи детей в образовании. В процессе образования важно не только корректно построить учебную деятельность и дать доступ к актуальной информации, но и заинтересовать детей в этом процессе. Один из методов, позволяющих сделать учебный материал более доступным и интересным для учеников, – это использование театральные техник и импровизации. Театр является мощным инструментом, который помогает детям лучше понимать материал и запоминать его. Используя актёрские техники, учителя могут создавать различные ситуации и ролевые игры, позволяющие ученикам лучше



освоить замысловатые понятия и закрепить информацию. Использование театральных техник также обеспечивает возможность создания большого количества интерактивных методов, что увеличивает замотивированность учеников погрузиться в учебный процесс.

Л. С. Выготский, известный психолог и педагог, придерживался точки зрения, что литературное творчество есть самое характерное для школьного возраста [1, с. 36]. Он заметил, что дети принимаются проявлять интерес к письменному слову и поэзии примерно в возрасте 8-10 лет, когда они уже владеют базовыми литературными навыками и могут читать более сложные тексты [1, с. 38-39].

Практическое исследование методики творческой деятельности учеников при изучении литературных произведений начата еще М.А. Рыбниковой, общеизвестной российской учёной и педагогом. [4]. Она признавала, что основная проблема учебного процесса в том, что учащиеся не ощущают реальной связи между материалом, который они изучают, и своей жизнью. Для того, чтобы преодолеть эту проблему, М. А. Рыбникова предложила использовать творческие методы в процессе обучения. Она утверждала, что творческая деятельность дает возможность учащимся черпать знания из своего опыта, что позволяет им лучше понимать и запоминать материал. Кроме того, творческое мышление развивает креативность и способности к инновациям [5, с. 11].

При этом, М. А. Рыбникова подчеркивала, что учитель должен играть роль мотиватора и наставника, который будет помогать учащимся преодолевать трудности и остановки в процессе творческой деятельности.

Разработка методики творческой деятельности, которая будет эффективной при изучении литературы, должна учитывать специфику этого предмета. В процессе изучения русского языка и литературы, учащиеся вводятся в мир разных эпох и культур, соприкасаются с идеями и проблемами социума. Поэтому, в разработке методики должны учитываться следующие моменты:

- Создание атмосферы, которая позволит учащимся проявить свои творческие способности.
- Использование разнообразных форм деятельности: от экспрессии до продолжительного проекта.
- Активное использование технологий, которые позволяют создавать разнообразные произведения и выражать свои идеи с помощью мультимедиа.
- Использование средств массовой информации для анализа художественных произведений.
- Работа над формированием понимания и сознания учащихся о литературных произведениях, которые они изучают.

Занятия театральными методиками в настоящее время пользуются огромной популярностью как в детских, так и во взрослых группах. Разработанные А. П. Ершовой и В. М. Букатовым социоигровые, интерактивные методики с легкостью адаптируются к особенностям изучения всякого предмета и открывают широкие возможности для творческого развития учащихся и педагогов. [2, с. 114].

Одной из ключевых целей театральных методик является формирование коммуникативных умений. Участники занятий учатся работать в группе, чувствовать и уважать чужие эмоции, а также эффективно выражать свои мысли и чувства. Таким образом, эти методики помогают развивать социальную компетентность и создают благоприятный климат для общения и взаимодействия между учениками.

Театральные методики также способствуют развитию творческого потенциала и воображения. Участники занятий, используя свою фантазию и креативность, создают уникальные сценки, которые позволяют им лучше понимать изучаемые предметы. Это может быть очень полезно в процессе обучения, так как обучение через игру и творчество веселее и доступнее для освоения новых знаний.



Кроме того, театральные методики могут использоваться для улучшения мотивации и эмоционального состояния учеников. Интересные и увлекательные задания, а также позитивное общение в группе создают благоприятную атмосферу для обучения. В конечном итоге этот подход помогает ученикам избегать негативных эмоций и улучшает их учебные результаты.

В основе большинства театральных постановок лежит литературный материал – произведение художественной литературы.

Вид инсценировки зависит от жанра литературы.

1) Для эпических произведений, изложение при инсценировке часто переводится в диалог, о чем могут затрудняться ученики 5-6 классов, поэтому они нуждаются в помощи учителя при создании сценария. Также инсценирование объемного эпического произведения в школе затруднительно, поэтому чаще всего предлагается инсценировать отдельные эпизоды произведения, такие как «В дурном обществе» В. Г. Короленко, «Уроки французского» В. Г. Распутина, «Дубровский» А. С. Пушкина и другие. Однако, инсценирование рассказа, особенно если в центре происходит только одно событие, и он написан как сценка, может быть выполнимой задачей для учеников, как, например, рассказы А. П. Чехова «Хамелеон», «Лошадиная фамилия» и басни И. А. Крылова.

2) Драматические произведения, созданные для постановки на сцене, легко инсценируются. Согласно Куррикулуму Республики Молдова (2019), в 8 классе предусмотрено знакомство с комедией Н.В.Гоголя «Ревизор». Учитель может предложить учащимся выбрать понравившийся им акт комедии и распределить роли для небольшого представления. А усложнить и разнообразить задание поможет самостоятельное создание сценария, где ученикам предлагается проявить фантазию и творческий потенциал.

3) При драматизации сюжетных стихотворений нельзя изменять текст, оставляя только реплики персонажей, их нужно в точности сохранять (Н. А. Некрасов «На Волге», «Размышления у парадного подъезда» и другие) [3, с. 37-50].

Школьники среднего уровня образования стремятся к «сцене» и готовы стать «актёрами» с удовольствием. Кроме самого выступления, они наслаждаются подготовкой к ней, даже если это задание, которое нужно сделать дома. Введение театрализации охватывает разные элементы, включая выбор программы, сценическую речь, танцы, создание сценариев, создание костюмов и декораций. Таким образом, ученикам предоставляются благоприятные условия для развития эстетических ценностей. Молодежь также может раскрыть свои личные способности в экспериментировании и демонстрации своих навыков и талантов.

Можно претворить в жизнь целое художественное произведение или выбрать для инсценирования один или несколько эпизодов, исходя из его объема. При выборе эпизодов стоит быть внимательным, и самим учащимся можно дать возможность выбрать материал для инсценировки, что способствует развитию грамотного и внимательного чтения. Необходимо, чтобы ученик, при работе над постановкой эпического произведения или его фрагмента, имел возможность:

- выделить главную линию сюжета, определить начало, точку кульминации и завершение истории;

- понимать основную движущую силу сюжета: столкновение, борьбу, вражду, ссору (конфликт);

- определять главных и второстепенных персонажей, понимать их взаимоотношения, а также представлять, как эти отношения влияют на каждого персонажа в соответствии с его характером;

- осознавать значимость речи каждого персонажа в качестве его основной характеристики;

- правильно интерпретировать главную мысль и позицию автора по отношению к описанным событиям и персонажам.



В зависимости от числа учащихся, участвующих в инсценировке, она может представлять собой индивидуальную работу, групповую работу или коллективную работу. Индивидуальная работа вероятна при инсценировании лирических произведений, эпических или драматических эпизодов-монологов. Групповая работа включает деление класса на группы, выбор ролей учащимися и позволяет им одновременно выступать в роли актёров и зрителей, развивать навыки ответственности, вовлеченности, оценки других выступлений и самооценки. Коллективная работа связывает классный коллектив и подходит для инсценирования крупных объёмных и драматических произведений и эпизодов, где играют все, даже самые «тихие» актёры, а глобальную роль играют поддержка и взаимовыручка.

Инсценирование представляет собой способ интерпретации художественных текстов с использованием драматического действия. Применение театрализации на уроках литературы позволяет учащимся сотворчеством пережить произведение вместе с автором, привлечь театральные сцены и развивать такие качества, как образное мышление, речь и память. Такое использование инсценирования на уроках является важным аспектом межпредметных связей и способствует формированию мировоззрения и эстетического развития учащихся. Театрализация также даёт возможность школьникам выразить своё эмоциональное восприятие и апробировать свои литературные знания, создавая творческие ценности, которые останутся в памяти надолго.

Таким образом, использование игры и инсценирования на уроках русского языка и литературы в гимназическом звене является эффективным и важным методом для достижения учебных и воспитательных целей, развития учащихся и формирования их лингвистических навыков. В будущем можно будет использовать эти методы и приёмы в образовательных учреждениях для повышения качества обучения.

Библиография:

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя / Л. С. Выготский; [Послесл. В. В. Давыдова]. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 1991. – 90 с.
2. Ершова, А. П. Уроки театра на уроках в школе. – М., 1992.
3. Ершова, А. П., Букатов В. М., Режиссура урока, общения и поведения учителя: Пособие для учителя – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998 – 232 с.
4. Рыбникова, М. А. Избранные труды. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 610с.
5. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения. – 3-е изд. – М.: Учпедгиз. – 1963. – 313с.

УДК 821.161.1

<https://orcid.org/0000-0001-7049-5641>

ИДЕЯ СВОБОДЫ И АНТРОПОЛОГИЗМ ДОСТОЕВСКОГО

Умудова К. А.

кандидат филологических наук, доцент

Бакинский славянский университет

Баку, Азербайджан

e-mail: Umudova_kyamalya@mail.ru

orcid id: 0000-0001-7049-5641

Abstract. The path of freedom is presented as the path of free choice of faith. At the center of Dostoevsky's anthropology there is the idea of freedom. The man suffers in order to find God, to



determine his attitude towards the world and its existence. In his poems characters argue about different concepts of freedom. Christ is shown as an example for faith, his painful effort of faith. And everyone must repeat his path to God by themselves.

Keywords: freedom, a person, Christ, faith, Dostoevsky's poems.

В центре антропологического сознания Достоевского заложена идея свободы. Всю свою диалектику о человеке и его судьбе Достоевский выстраивает как диалектику о судьбе свободы. Путь свободы в конечном итоге предстает как путь страдания, который должен быть пройден человеком. До него, писал Вяч. Иванов, «мы не знали, что проблема страдания может быть поставлена сама по себе, независимо от внешних условий, вызывающих страдание...» [3, с.303].

Чем больше писатель размышлял о человеке, тем сильнее утверждался в мысли том, что вопрос о его возможностях и сущности нельзя решить на почве только антропологии. Человек чем-то детерминирован, обусловлен, его бытие – не самоданность, оно зависит от безусловного, все равно, как оно называется – законами природы, Богом или по-другому. Поэтому по Достоевскому основной темой философии является отношение человека к бытию. Именно так нужно понимать слова Кириллова в «Бесах», когда он говорит, что его всю жизнь мучил Бог.

В свободе Достоевский ищет и оправдание человека, и оправдание Бога. Проблема свободы – краеугольная, основная в мирозерцании Достоевского. Вопрос о свободе человека является сердцевинной всего его творчества, ключом к пониманию его мировоззрения.

Еще М. Бердяев выражал свое недоумение по поводу отсутствия должного внимания исследованию этой проблемы. Можно и сегодня подтвердить мнение ученого и отметить, что до сих пор важность этого вопроса не осознана достаточно. Между тем, утверждение человека в философии Достоевского есть утверждение его свободы. То, что называли «жестокостью» Достоевского связано с его отношением к свободе. Он не хотел снять с человека бремени свободы, не хотел избавить человека от страданий ценою лишения его свободы, возлагал на человека огромную ответственность, которая под силу истинно свободным.

Достоевский исследует судьбу человека, отпущенного на свободу. Его интересует судьба человека в свободе и свободы в человеке. Человек бунтует и смиряется. В бунте выражена первая, изначальная или иллюзорная свобода человека. Смирение – его последняя, конечная, высшая свобода. Между этими двумя состояниями лежит путь раздвоенного человека, жаждущего выбора. Первая свобода связана с возможностью греха, своеволия, вторая или подлинная – означает свободу веры в Бога, в добро, выстраданную, завоеванную на личном опыте в процессе внутреннего слияния с мировой гармонией.

О различных понятиях свободы спорят Иван и Алеша Карамазовы в «Братьях Карамазовых». На все логические доводы в защиту доказательства идеи «все дозволено» Ивана Достоевский отвечает устами другого героя, Алеши Карамазова, и тем самым дистанцируется от такого понятия свободы: «И кто тебе поверит о свободе? Так ли, так ли надо ее понимать!» [2; т.14, с. 237]. Здесь заключен спор между «евклидовым умом» Ивана и «главным умом», «умным сердцем» Алеши. Собственно, этот спор братьев Карамазовых есть продолжение дискуссии по этому поводу Ипполита и Мышкина в романе «Идиот», Раскольникова и Сони Мармеладовой в романе «Преступление и наказание».



Слова из Евангелия: «И познаете истину, и истина сделает вас свободными» (Ин.8:32) относятся к свободе во Христе. Это высшее достижение свободы духа человека. Это не абсолютная вера в грядущее воскресенье. Абсолютная вера предполагает отсутствие каких-либо сомнений и исканий – это успокоенность и ожидание обещанного грядущего преобразования. Вера Христа вовсе не этого требует от человека. Сама суть человеческой личности – это свобода. Вера человека также должна быть свободной, то есть предполагать постоянное усилие веры. «На протяжении многих лет внимание Достоевского приковано к одной теме – антиномиям свободы и механизмам ее самоуничтожения; он постоянно реконструирует жизненный путь человека, многих людей, сделавших индивидуализм, своеволие своей религией» [4, с. 315].

Человек начинает с того, что бунтуяще заявляет о своей свободе, готов делать все (убить себя или других), чтобы настоять на свободном волевом решении, не примириться с подчинением законам природы. Человек ищет последней предельной свободы. Он застаёт себя в мире как природное и сотворенное существо. На путях поиска собственного назначения и значения в мире человек ставит вопрос о своем праве. «вошь ли я, как все, или человек? Тварь ли я дрожащая или право имею» [2; т.6, с. 397), - спрашивает герой романа «Преступление и наказание».

«Иметь право» в контексте теории Раскольникова означает право не на преступление, а на собственное решение мировых вопросов, право на свою не предопределённую, а свободную и самостоятельную деятельность. Фактически борьба Раскольникова направлена против фатализма и предопределенности судьбы личности. Поэтому Раскольников, не отрицая наличия разумной конечной цели бытия, в то же время отказывается принести ей в жертву себя, а мечтает о деятельности, направленной на свое свободное самостоятельное решение жизненных вопросов. Раскольников просто хотел стать человеком, живущим для себя, для удовлетворения настойчивых потребностей своей души. По-настоящему он – одинок в мире, т.е. хочет стать таковым ради утверждения своего «я» и становится им на время. Такое идейно-психологическое состояние Энгельгардт называет «эмпирическим альтруизмом», когда абстрактная личность признается «мерой всех вещей» [5, с. 98].

Преступление, на которое решился Раскольников, было направлено не против несправедливых общественных и социальных порядков, а против неразумных, с его точки зрения, законов и принципов бытия, против их неприкосновенности. На деле же, как хочет доказать писатель, убийство старухи оторвало героя от человечества и бытия. Через описание духовных страданий убийцы Достоевский хотел показать: самоценность личного бытия, которую хочет утвердить своеволие, какие бы веские аргументы в ее пользу не приводились, возможна была бы лишь в том случае, если б человек мог жить один, без людей, со своей «самозамыкающейся свободой» [1, с. 280]. Раскольников убедился на опыте, что такая свобода и такая жизнь невозможны для человека.

Очень ясно связь между свободой и верой (причем именно верой в воскресенье Христа) Достоевский демонстрирует в «Легенде о Великом Инквизиторе» в романе «Братья Карамазовы». Размышляя об истории Христа, Великий Инквизитор ставит ему в вину как раз отсутствие прямых свидетельств его воскресения. Христос отвергает возможность сойти с креста на Голгофе и тем самым доказать свое божественное происхождение, свою абсолютность. Он хочет свободной веры, т. е. веры, которая не имеет необходимого, принудительного обоснования, например, обоснования в чужом свидетельстве.



Признав неразрывную связь между верой и свободой, мы неизбежно приходим к вопросу, нелепому с точки зрения ортодоксального христианства, по совершенно естественному для всех героев Достоевского (о возможности такого вопроса размышляют Ипполит Терентьев, Ставрогин): а сам Иисус верил ли абсолютно в свое воскресенье, когда он шел на Голгофу? Утвердительный ответ на этот вопрос означал бы, что Христос был принудительно, по необходимости обречен своей судьбе. Но против этого утвердительного ответа и за то, что Голгофа все-таки была подлинной трагедией, а не фарсом, свидетельствуют последние слова Христа перед смертью: «Боже Мой, Боже Мой! Для чего Ты меня оставил» (Мф. 27:46; Мк. 15:34). Но если так, то вера каждого человека в воскресенье Христа и в свое собственное воскресенье ничем не отличается от веры самого Христа, она не вторична по отношению к вере в Христа, а тождественна ей. Христос дает человеку самоотверженный пример веры, но каждый должен сам повторить это усилие веры, и жизнь каждого православного это и есть бесконечно повторяющаяся Голгофа, где каждый – Христос.

Для Иисуса «усилие» веры – это и есть усилие воскресения, которое он осуществляет через жертву, через принятие страданий и смерти. Для человека усилие веры тождественно усилию по преобразению или созиданию жизни в данное неповторимое ее мгновение. В результате в мире Достоевского понятие «усилие воскресения» имеет прямое значение, как выражение самой сути жизни и самой сути свободной веры – **без которой нет жизни**. Сама истина Христова есть Истина о свободе, Благодать Христа и есть свобода, которая не истребляется злом и не истребляется принудительностью в добре. Христианство есть свободная любовь и в благодати свободной любви примиряется свобода Божья и свобода человеческая. Истина Христова бросает обратный свет и на первую свободу, утверждает ее как неотрывную часть самой Истины. Свобода духа человеческого, свобода совести входит в содержание христианской истины «Все это не было еще до конца раскрыто старым христианским сознанием. Достоевский делает огромный шаг вперед в деле раскрытия этой истины» [1, с.285], - читаем у Н. Бердяева. Достоевский предоставляет возможность идти путем свободного принятия этой истины, которая должна сделать человека окончательно свободным через тьму, через бездну, через раздвоение, через трагедию. Все его романы – о трагедии – есть испытание человеческой свободы.

Библиография:

1. Бердяев Н. А. Русская идея. М.: АСТ, 1999.400 с.
2. Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч.: в 30 т. Л.: Наука, 1972 – 1990.
3. Иванов Вяч. И. Достоевский и роман-трагедия// Иванов В. И. По звездам. Борозды и меж. М.: Астрель, 2007. С.301-332.
4. Кириленко Г. Г., Шевцов Е. Ф. Философия. Высшее образование. М.: Эксмо, 2003. 672с.
5. Энгельгардт Б.М. Идеологический роман Достоевского// Ф.М. Достоевский. Статьи и материалы. Сб. 2. М. – Л.: Мысль, 1924. С. 71 – 109.



УДК 81-26

<https://orcid.org/0009-0002-3555-2297>

К ВОПРОСУ АНТОНИМИИ БЕЗЛИЧНЫХ ГЛАГОЛОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Тагиева Офелия Аллахверди гызы
доктор философии по филологии, доцент
Бакинский славянский университет
Азербайджанская Республика, г. Баку
e-mail: ofeliya.salimova@yandex.ru
orcid id: 0009-0002-3555-2297

Abstract. Antonyms have long been the subject of deep linguistic analysis. A characteristic feature of modern studies is the growing interest in antonym problems, which have attracted the attention of a wide range of researchers in lexical semantics. Recently, many valuable studies have appeared on the study of general and special issues of antonym.

The article is devoted to the process of antonym in impersonal verbs in modern Russian. First, how the process of antonym is of interest for linguistic analysis and interpretation, their semantic, grammatical and structures, their relationship with processes such as polysemy, synonymy, paradigmatic aspect, etc. is discussed. Then the antonymic features of all forms and types of impersonal verbs are analyzed and confirmed with relevant examples from lexicographic sources.

Key words: the process of antonyms, linguistic analysis, linguistic research, paradigmatic aspect, lexical-semantic group, non-personal verbs, proper non-personal verbs, personal verbs with non-personal meaning.

Антонимы представляют интерес для лингвистического анализа и исследований. Она играет важную роль в структуре языка и помогает нам лучше понять организацию семантического поля слов. В ходе лингвистических исследований рассматриваются различные типы антонимов, исследуются их семантические, грамматические и структурные особенности.

В сущность противоположности пытались проникнуть древние философы. Народ построил на контрасте многие пословицы, отразившие житейскую мудрость: «Из черного не сделаешь белое»; «Глупый осудит, а умный рассудит»; «Мягко стелет, да жестко спат»; «Не отведав горького, не узнаешь и сладкого». Термин антоним (от греч. anti – «против» и онума – «имя») впервые употребил А.М.Пешковский в 1927 г. [6].

Лингвисты также анализируют способы образования антонимов в языке, включая префиксальные, суффиксальные, морфологические и лексико-семантические методы. Кроме того, изучаются случаи, когда антонимы имеют неявные связи, например, когда одно слово представляет собой отрицание другого.

Антонимы широко используются в лингвистике для описания языковых явлений и составления тезаурусов. Исследования антонимов могут пролить свет на способы, которыми язык структурирует противоположные концепции и каким образом люди воспринимают и выражают противоположность в своей речи.

Исследования по антонимии на современном этапе уделяют внимание парадигматическим аспектам этого явления, а также связи антонимии с синонимией и полисемией. Вот несколько ключевых аспектов, которые исследуются в современной лингвистике:

Парадигматическое измерение: Антонимия рассматривается как одно из парадигматических явлений языка, взаимодействующих с другими явлениями в системе слов. Исследователи обращают внимание на то, как антонимы встраиваются в лексическую систему языка, каким образом они выбираются в контексте и какие структурные особенности они имеют.



Связь с синонимией: Изучение взаимосвязи антонимии и синонимии помогает лучше понять, как язык организует разнообразные семантические отношения между словами. Отношения антонимии и синонимии могут быть сложными, и исследователи анализируют, как эти явления влияют друг на друга в системе языка.

Связь с полисемией: Полисемия, или наличие нескольких значений у одного слова, также имеет отношение к антонимии. Исследования в этой области направлены на выявление того, как различные значения слова могут взаимодействовать с антонимами и как эти взаимосвязи влияют на понимание языка.

Таким образом, антонимы продолжают оставаться объектом углубленного лингвистического исследования, которое в этих направлениях помогает лучше понять не только структуру и функции антонимов, но и их место в более общей лингвистической системе. Это важно для того, чтобы раскрыть механизмы организации смысла в языке и понять, как люди используют и воспринимают языковые единицы в контексте общения.

В данной статье нами рассматриваются антонимия безличных глаголов русского языка.

Описание лексико-семантической системы является одной из важнейших задач современной лингвистики. Всё большее распространение в этой связи получает изучение семантики отдельных пластов лексики современного русского языка, различных их словообразовательных типов, так как семантика их представляет большой интерес с точки зрения не только грамматической, но и семантической, с точки зрения отражения её как в толковых, так и в двуязычных словарях.

Выбор указанных глаголов объясняется сложностью семантической структуры русского глагола вообще, противоречивостью лексикографического представления грамматических и семантико-стилистических особенностей безличных глаголов.

Безличные глаголы в русском языке представляют собой глагольные конструкции, в которых не указывается конкретный субъект действия. Они используются, чтобы выразить общие, непривязанные к конкретному лицу или предмету, явления, события или состояния.

Не углубляясь в полемику по этому поводу, отметим, что так называемые безличные составляют верхний эшелон глагольной системы языка именно в смысле высокой абстракции смысловой структуры, выражающейся в первую очередь в нейтрализации категории лица-субъекта. Сам процесс подобной нейтрализации происходит непрерывно: по этой причине как раз и различаются три разряда русского глагола – личные, синкретические (личные, могущие употребляться в безличной форме) и собственно безличные. Это деление безличных глаголов основано на их морфологических и семасиологических признаках.

Отдельные подгруппы собственно безличных и контекстуально-безличных глаголов русского языка имеют различную степень продуктивности в языке и обладают специфической семантической структурой; лексическое значение указанных глаголов, как правило, конкретизируется в соответствующих контекстах из художественной литературы разного периода, что свидетельствует об употребительности исследуемых глаголов в русском языке в разные периоды его развития.

Совершенно очевидно, что именно в контексте актуализируется и конкретизируется то или иное значение полисемантического глагола (как личного, так и безличного). Конкретизированные контекстом значения часто настолько разнообразны, что попросту не могут быть учтены словарями и представлены в виде дефиниций. Поэтому семантическая структура безличных глаголов и степень её разработанности требует, как формальной (количественной), так и качественной (смысловой) упорядоченности этих глаголов в словарях различных типов, как в толково-одноязычных, так и в переводно-двуязычных.

Существующие определения безличных глаголов страдают односторонностью. Так, если в некоторых из них указывается на отсутствие субъекта (производителя) действия, на их синтаксическую функцию в безличном предложении, то в других – на неизменяемость по лицам и числам, на некоторые семантические их признаки и т.д. Чаще всего безличные глаголы изучаются в составе безличных предложений как предикативная единица. В качестве сказуемого они могут употребляться как самостоятельно, так и с различными видо-временными формами. Безличные глаголы, по мнению большинства исследователей, являются *морфолого-синтаксической категорией*. О

синтаксической обусловленности безличных глаголов говорит тот факт, что определенная часть личных глаголов становится безличной благодаря соответствующей конструкции. Подчеркивание в определениях безличных глаголов «отсутствия производителя действия», т.е. подлежащего, говорит о том же. Считаем, что при определении глаголов необходимо учитывать все указанные признаки в комплексе.

При этом безличность в равной степени распространяется как на возвратные, так и на невозвратные глаголы. Эти конструкции облегчают выражение общих или неопределенных идей без привязки к конкретному лицу или предмету.

Как было уже выше указано, антонимия определяется как противоположность значений языковых единиц одного и того же уровня [8]. Различается антонимия слов (верхний / нижний), антонимия морфем (над-/ под-), антонимия синтаксических конструкций. Антонимия среди безличных глаголов распространена весьма слабо. Во-первых, она ограничена пределами лишь собственно безличных глаголов; во-вторых, не все глаголы этого типа способны иметь антонимы. Ограничения накладываются, прежде всего, семантикой безличности. Имеются многочисленные случаи, когда один и тот же глагол в личном употреблении может вступать в антонимические отношения, но в безличном употреблении лишен такой возможности.

Из собственно безличных глаголов имеют антонимы глаголы, обозначающие состояние природы и состояние здоровья: *задождить* – *разведрить*, *затемнить* – *прояснить*, *потемнеть* – *проясниться*, *рассветать* – *смеркаться*, *светать* – *смеркаться*, *светать* – *темнеть*, *распогодиться* – *разнепогодиться*.

Задождить безл., сов., разг. Начать дождить – ант. **Разведрить** безл., сов., прост. Стать ведренным, ясным; **Рассветать** безл., несов. О наступлении рассвета. – **Смеркаться**, о наступлении сумерки, вечерней темноты; **Светать**, 1. безл. О приближении восхода солнца, наступлении рассвета – **Темнеть**, 2. безл. О наступлении сумерек вечера.

В антонимической паре *светать* – *темнеть* глаголы вступают в антонимические отношения в личных и безличных значениях. Здесь можно выделить две пары антонимов: *светать*¹ – *темнеть*¹ (антонимия личных глаголов) и *светать*² – *темнеть*² (антонимия безличных глаголов).

В парах *распогодиться* – *разнепогодиться*, *здоровиться* – *нездоровиться* между однокоренными словами антонимия возникает благодаря отрицательному элементу **-не-** в их структуре.

Распогодиться безл., сов, разг. О наступлении ясной солнечной погоды. *Дожди начались было в конце сентября, но после опять распогодилось, установились светлые короткие дни.* В.Смирнов, Сыновья. Антоним: **Разнепогодиться** безл., сов., прост. О наступлении плохой погоды. *Постоит по-года, то мёд будет, а если разнепогодиться, то не жди взятка.* Крутилин, Старая скворечня.

Здоровиться безл., несов. (только в вопросительных и отрицательных оборотах) разг., О состоянии здоровья, о самочувствии. *Фрау Линкоре не совсем здоровилось: она страдала мигренью – и, полулежа в кресле, старалась не шевелиться.* Тургенев, Вешние воды. – Антоним **Нездоровиться** безл., несов., кому О состоянии нездоровья, недомогания. [*Марья Андреевна:*] *Мне нездоровится что-то, у меня голова болит.* А.Островский, Бедная невеста.

Таким образом, антонимия встречается только в одной лексико-семантической группе безличных глаголов: глаголы, обозначающие «состояние природы и живых существ»; при этом в антонимические отношения могут вступать: а) возвратные и невозвратные глаголы; б) глаголы совершенного и несовершенного вида; в) собственно безличные глаголы и глаголы с безличным употреблением.

Библиография:

1. Галкина-Федорук Е.М. Безличные предложения в современном русском языке. М., Изд.-во МГУ. – 1958. – 332 с.
2. Дымарская-Бабалян Н.Н. О безличных глаголах в современном русском языке // Русский язык в школе. – 1956, № 2. – С. 10-16.



3. Глагол в системе языка и речевой деятельности. – Свердловск. – 1990.
4. Иванова В.А. Антонимия в системе языка. – Кишинёв. – 1982.
5. Королькова А.В. К лексико-грамматической характеристике безличных форм глагола и их функционирования // Функциональный анализ грамматических единиц. Сборник научных трудов. – Л. – 1980.
6. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М.: Уч-педгиз. Изд.7. – 1956. – 511 с.
7. Шамхаллы Л.Г. Выразители безличности глагола и их роль в исследовании безличных конструкций современного русского языка // Филологический сборник. Материалы международной научной конференции, посвященной 80-летию со дня рождения проф. М.Т.Тагиева. Издательско-полиграфический центр БСУ. – Баку. – 2001.
8. Энциклопедия «Русский язык». М. – 2003. – С. 28

УДК 81-26

<https://orcid.org/0009-0003-9611-5557>

О СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С ПРИДАТОЧНЫМ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫМ ПО ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ

Багирова Лейла Талех гызы
сотрудник кафедры Русского языка и
межкультурной коммуникации
Бакинский славянский университет
Азербайджанская Республика, г. Баку
e-mail: herz.87@mail.ru
orcid id: 0009-0003-9611-5557

Abstract. The question of the functioning of correlates in complex sentences with an attributive clause has not only theoretical, but also practical significance, since when teaching the Russian language it is necessary to clearly imagine the main cases of optional and obligatory use of correlates in attributive constructions, as well as those cases when their use is impossible.

Complex sentences with a subordinate clause, where this subordinate clause acts as the object of study, are constructions that include a main and dependent clause. A subordinate clause usually contains information that supplements or clarifies the noun in the main clause. Sentences of this type are identified within the framework of logical-grammatical, structural-semantic and semantic classifications.

This article discusses the principles underlying this classification and the subordinate attributive clauses identified on the basis of these principles. The advantages and disadvantages of this classification, the reason for abandoning the logical-grammatical classification and the transition to other classifications are indicated.

Key words: complex sentences, attributive clause, logical-grammatical classification, main clause, traditional classification, conjunction, conjunction word.

В русской синтаксической науке разрабатывались различные классификации сложноподчинённых предложений, но наиболее известными являются логико-грамматическая, структурно-семантическая и семантико-структурная (в синтаксисе – последняя классификация рассматривается как вариант структурно-семантической).

Первой была логико-грамматическая классификация сложноподчинённых предложений, которая строится на основе общности синтаксических функций членов предложения и придаточных частей



сложноподчинённого предложения. Классификацию придаточных на этой основе мы находим в работах русских языковедов Ф.И.Буслаева, П.Е.Басистова, И.И.Давыдова и др.

П.Е.Басистов, который впервые дал классификацию придаточных на этом принципе, писал: «Предложение, составляющее какой-либо член другого предложения, называется придаточным, а это предложение, в котором придаточное служит членом, главным» [1, с. 27].

Положив в основу классификации понятие о том, что придаточное – это развёрнутый член главного предложения, П.Е.Басистов выделил следующие виды придаточных предложений:

1. Придаточные, занимающие место сказуемого: *Да только те цветы совсем не то, что ты. (Крылов).*

2. Придаточные, занимающие место подлежащего: *Кто обезьян видал, те знают, как жадно все они перенимают (Крылов).*

3. Придаточные, занимающие место дополнения: *Уж сколько раз твердили миру, что лесть гнусна, вредна. (Крылов).*

4. Занимающее место атрибута (определения): а) *Мы сами вот теперь подходим к чуду, какого ты нигде, конечно, не встречал (Крылов);* б) *Занимающие место обстоятельства: Стучится нередко нам и труд, и мудрость видеть там, где стоит только догадаться, За дело просто взяться (Крылов);* в) *времени: Когда корысть себя личиной дружбы кроет, Она тебе лишь яму роет (Крылов);* г) *причины: Как много ручейков текут, так смирно, И так журчат для сердца сладко, Лишь оттого, что мало в них воды (Крылов);* д) *образа действия: Иной при месте так вздыхает, Как будто рубль последний доживает (Крылов).*

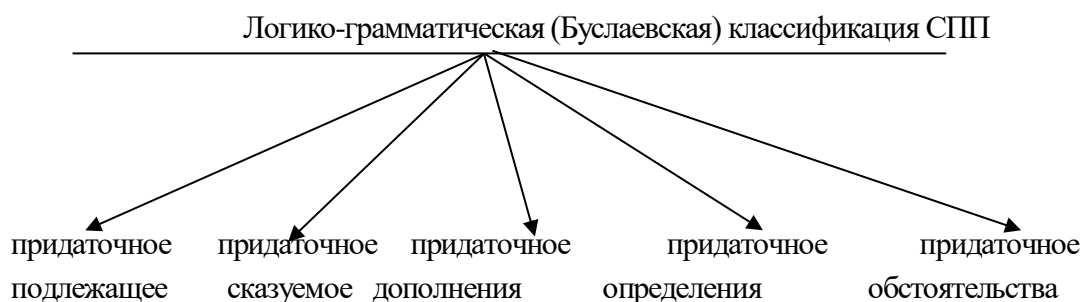
Как видно, классификация П.Е.Басистова построена на установлении сходства между членами простого предложения и частями сложного предложения. Наряду с другими видами придаточных П.Е.Басистов выделял и придаточные “Занимающие место атрибута (определения)”, то есть придаточное определительное. По этому принципу была построена классификация сложноподчинённых предложений академиком И.И.Давыдовым, который выделял три основных типа придаточных предложений: дополнительные, определительные и обстоятельственные. Наиболее полная классификация придаточных по соотношению с членами предложения была разработана Ф.И.Буслаевым [1, с. 270]. Им был чётко сформулирован основной принцип этой классификации: «Каждый из членов главного предложения, кроме сказуемого, может быть выражен предложением придаточным» [1, с. 280].

Это исходное положение позволило выделить следующие придаточные: «1) Подлежащее; например, *Кто вспльщив, тот не зол (вспльщивый не зол);* 2) Дополнения; например, *Говори, что полезно (говорил полезное);* 3) Определение; например, *Интересно беседовать с человеком, который многое испытал (с человеком опытным);* 4) Обстоятельство; места, времени, образа действия, меры и счёта, причины»

Далее в этой работе Ф.И.Буслаев признает и наличие придаточных сказуемых:

Касательно замены главного предложения сказуемого придаточным предложением должен заметить следующее: 1) Собственно сказуемое, т.е. глагол, никогда не может терпеть этой замены; 2) Но так как при глаголе употребляются определительные и обстоятельственные предложения, составляющие вместе с ним сказуемое составное, то эти предложения могут заменяться и объясняться придаточным предположением [4, с. 55].

Ф.И.Буслаевым были указаны и грамматические формы выражения подчинения одного предложения другому посредством союзов, местоимений и наречий. Вклад Ф.И.Буслаева в изучении русского синтаксиса был так велик, что классификацию придаточных на принципах их соответствия членам простого предложения стали относить ему, и получила название буслаевской или традиционной. Эту классификацию можно представить в виде следующей схемы:



Дальнейшее развитие логико-грамматическая классификация получила в работах С.И.Абакумова, А.Б.Шапиро, А.Г.Руднева, А.Н.Гвоздева и в Академической Грамматике русского языка [5, с.112].

Так, С.А.Абакумов в своём учебнике «Современный русский литературный язык» и в дискуссионных статьях вносит уточнение в понимание придаточных предложений и трактует их «как развёрнутый член предложения».

Это положение С.А.Абакумовым было сформулировано так: «Смысловые отношения, которые выражены с помощью придаточных предложений в общем являются теми же, какие выражены с помощью членов предложения: придаточное предложение- это развёрнутый член предложения». Далее он разъясняет: «От обычных членов простого предложения (необособленных и обособленных) они отличаются тем, что они предикативны: взятые отдельно они могут стать самостоятельными предложениями. Им были выделены придаточные подлежащие, сказуемые, определительные, обстоятельственные (времени, места, причины, цели, условные, уступительные, меры и степени, следствия, образа действия). В своей классификации С.И.Абакумов выделяет, как и предыдущие исследователи придаточное определительное: «Придаточным определительным называется определение (атрибут), оформленное как придаточное предложение. Придаточные определительные всегда относятся к предметному члену предложения, к существительному или – в редких случаях – к местоимению (Ср. «Она в нём видела что-то новое, с чем ей не случалось встречаться». Тургенев) связываются с главным определительные придаточные с помощью союзных слов *какой, чей, который, где, куда, откуда, когда*, которым в главном могут соответствовать соотносительные слова *тот, такой*. Известный русский синтаксист А.Б.Шапиро при выделении придаточных по этому принципу учитывает наличие – отсутствие соотносительных слов и на основе этого признака выделяет две группы СПП:

1. СПП, имеющие в главном предложении местоимение, конкретное содержание которого раскрывается в придаточном;
2. СПП, у которых в главном нет местоимения, раскрываемого придаточным, но придаточное дополняет представления предметов, о которых говорится в главном.

Дальнейшее деление первой группы А.Б.Шапиро производит на основе синтаксической функции местоимения. «Если это местоимение – определение, то придаточное, восполняющее его вещественное значение, является частью определения главного предложения».

В итоге предложения распределяются по таким группам:

- 1) Придаточные, составляющие часть подлежащего главного предложения (подлежащие);
 - 2) Придаточные, составляющие часть сказуемого главного предложения (сказуемые);
 - 3) Придаточные, составляющие часть определения главного предложения (определительные);
 - 4) Придаточные, составляющие часть дополнения главного предложения (дополнительные);
 - 5) Придаточные, составляющие часть обстоятельства главного предложения (обстоятельственные).
- Сложноподчинённые предложения без соотносительных слов в главном А.Б.Шапиро делит так:
- 1) Придаточные подлежащие;
 - 2) Придаточные определительные;
 - 3) Придаточные дополнительные;



Как видно, в классификации А.Б.Шапиро выделяют 2 типа придаточных определительных:

1. Придаточное определительное, раскрывающее конкретное содержание местоимения в главной части;
2. Придаточное определительное, определяющие существительное главной части.

Все придаточные он делит на три типа.

1) Придаточные, выполняющие отсутствующий в нём какой-либо член предложения и своей синтаксической функцией, уподобляющиеся этому члену: придаточные подлежащие приглагольные; придаточные дополнительные приглагольные, придаточные определительные присубстантивные и т.д.

2) Придаточные, относящиеся к местоимению или местоименно-наречному члену главного предложения: а) придаточные подлежащие; б) придаточные сказуемые; в) придаточные дополнительные приместоименные; г) придаточные определительные приместоименные и др.

3) Придаточные, распространяющие главное предложение в целом, а не его отдельные члены предложения (придаточные причины, условные, присоединительные, сравнительные, следствия). Таким образом, И.Г.Чередниченко выделяет следующие типы придаточных определительных: придаточное - определительное присубстантивное и придаточное определительное-приместоименное.

Разновидности классификации придаточных по соотношению с членами предложения содержатся в учебных пособиях по современному русскому языку А.Н.Гвоздева и А.Г.Руднева.

А.Н.Гвоздев считает, что традиционную (буслаевскую) классификацию придаточных предложений, исходящую из функции придаточного предложения по отношению к главному можно сохранить при условии расширенного понимания этих функций. В связи с этим в пределах логико-грамматической классификации он выделяет новую группу придаточных, связанных с содержанием всего главного предложения в целом, а не с отдельными его членами: придаточные следствия, сравнительные и присоединительные. Все эти предложения не находят соответствия среди членов предложения, а вместе с тем характеризуются по сравнению с другими придаточными более слабой связью с главными, значительной самостоятельностью. Таким образом, сохранив традиционную (буслаевскую) классификацию, А.Н.Гвоздев дал такое деление: придаточное подлежащее, сказуемые, дополнительные определительные, обстоятельственные и следствия, сравнительные, присоединительное. А.Н.Гвоздевым выделены две группы определительных придаточных:

1. Придаточные определительные, указывающие на отличительные признаки предмета в целях его индивидуализации, выделения конкретного предмета: *Это лес, который я люблю.*

2. Придаточное определительное даёт качественную характеристику предмета, без выделения отдельного определённого экземпляра, например, *Это лес, какой я люблю.*

В своём «Синтаксисе современного русского литературного языка» [7, с.75] А.Г.Руднев, полностью принимая традиционный принцип, приводит следующую классификацию: придаточные подлежащие, придаточные сказуемые, придаточные дополнительные, придаточные определительные, придаточные обстоятельственные. В «Грамматике русского языка» АН СССР в основу классификации сложноподчинённых предложений «положены те синтаксические функции, которое выполняет придаточное предложение по отношению к главному. Соответственно этому принципу выделяются основные типы придаточных: определительные, дополнительные, подлежащие, сказуемые, временные, места, причинные, условные, цели, уступительные, следствия, сравнительные, сопоставительные. Нужно отметить, что поскольку функции придаточных определялись по аналогии с функциями членов предложения, постольку эта классификация совпадает с делением по соотношению с членами предложения.

Следует отметить, что во всех вариантах логико-грамматической классификации выделяются придаточные определительные.

Подытоживая обзор вариантов логико-грамматического принципа анализа сложноподчинённых предложений, отметим что основным принципом традиционной (буслаевской) классификации является: каждый из членов главного предложения может быть выражен придаточным предложением. На этом принципе в соответствии с членами предложения выделялись пять типов придаточных: подлежащее, сказуемое, определительные, дополнительные, обстоятельственные.

Определительные придаточные предложения подобно определениям подчиняются существительному главного предложения и характеризуют обозначаемый этим существительным предмет или явление путём указания на его действие, состояние, признак.



В главном предложении могут быть указательные слова *тот, какой*, сопровождающие существительные и служащие показателем наличия придаточного предложения; придаточное связывается с главным союзными словами *который, какой, чей, что, где, куда, откуда, когда* и союзами *что, чтобы, как, словно, точно, будто, как будто, как если бы*.

Близость определительных придаточных предложений (по их роли для характеристики предмета) с определениями сказывается в синонимичности тех и других. Так, обособленные причастные обороты обычно допускают замену придаточными определительными. *Несмотря на румянец, пробывавшийся сквозь загар его щёк, был он уже не молод* (Полевой.) (ср.: *Несмотря на румянец, который пробывался сквозь загар его щёк...*). Но определительные придаточные предложения обладают гораздо более широкими возможностями, чем определения, в том числе и обособленные. Это связано с особенностями синтаксической структуры придаточных предложений. Так, если сказуемое в придаточных определительных выражено условным наклонением или будущим временем, то они не имеют параллельного причастного оборота (ср.: *портной, который согласилсяшить – согласившийся: портной, который соглашаетсяшить – соглашающийся*; но без параллелей: *портной, который согласился бышить, портной, который согласитсяшить*). Не допускает замены и следующий пример: *Нет другой страны в мире, где были бы столь разнообразны камни зелёных тонов* (Ферман.).

Отсутствуют причастные обороты, соответствующие определительным предложениям со всеми союзами и союзными словами, кроме союзных слов *который* и *какой* в именительном и винительном падежах без предлога (без параллели: *Площадь, куда направлялась демонстрация*; но *Демонстрация, которая направлялась на площадь – направлявшаяся; площадь, на которой стоит обелиск*, но: *Обелиск, который стоит на площади – стоящий*; без параллели: *Площадь, которой мы любовались*, но: *площадь, которую мы осмотрели = осмотренная нами*).

Определительные придаточные предложения, как и определения, могут относиться к нескольким однородным существительным: *Больше всего известняков образуется в морях и океанах, куда вливаются реки, несущие ежегодно миллионы тонн извести, в растворе и в виде мути* (Ферман). *Теперь охотно давали советы, охотно шутили и смеялись любому остроумному слову и летучей шутке, которые так украшают деловые беседы* (Кетлинская.).

Определительное придаточное предложение располагается после существительного, которое оно определяет, обычно непосредственно следуя за этим существительным: *Молодая горничная, которую мы приняли за «барышню», не рассердилась и не удивилась*. (Короленко); *Лиговка тогда представляла канал, или, вернее, гнилую канавку, через которую на близких расстояниях были кинуты мостки*.

Но придаточное может быть определено от определяемого существительного рядом подчинённых этому существительному слов. Обычно сюда относятся существительные в родительном падеже, но иногда и приложения, причастные обороты: *К сожалению, есть и учителя дикции, которые не всегда имеют ясное представление о звуке и его постановке* (Станиславский); *Наиболее интересной областью применения нефрита, в которой русские мастера достигли особенного совершенства, является мозаика из твёрдых камней* (Ферман).

В этих случаях, в целях сохранения без осложнений связи придаточного с определяемым им существительным, желательно, чтобы определяемое существительное отличалось по роду или числу от подчинённых ему существительных, тогда согласование союзного слова ясно покажет, к какому существительному относится придаточное предложение (таковы приведённые примеры).

Изменяемые союзные слова *который* и *какой* имеют двойное подчинение: с одной стороны, они согласуются в роде и числе с существительным главного предложения, с другой – их падеж определяется их положением в качестве управляемых слов (или в качестве подлежащего) в придаточном предложении.

Союзы и союзные слова обычно занимают первое место в предложении. Отступлением от этого являются случаи, когда союзное слово *который* в придаточном предложении подчинено существительному или инфинитиву; тогда оно употребляется после группы подчиняющих слов: *Приятно слушать актёра, в устах которого слово сверкает, как драгоценный камень* (Черкасов), *С интересом отправлялся я ежедневно в гримёрную, мастера и подмастерья которой почему-то разговаривали тихо, неторопливо и работали мягко, как бы в лаборатории* (там же); *Не забудем и*



малахит наших медных рудников с грандиозностью запасов которого не могло сравниться ни одно месторождение мира (Ферсман).

Такая особенность, свидетельствующая о распространении на союзные слова общепринятого порядка слов при употреблении управляемого падежа существительных, сложилась сравнительно недавно. Ещё в XIX веке довольно часто встречались случаи, когда в таких конструкциях союзные слова стояли на первом месте. Например: *Первым делом, первую задачей критика должна быть разгадка, в чем состоит пафос произведения поэта, которого взялся он быть изъяснителем и оценщиком* (Белинский); *Я считаю большим несчастьем положение народа, которого молодое поколение не имеет юности* (Герцен); *Он рванулся из объятий Раструбина, которого рука все ещё покоилась на его плечах, и побежал к двери* (Некрасов); *Попав в общество Наполеона, которого личность он очень хорошо и легко признал, Лаврушка нисколько не смутился* (Л.Толстой).

Среди определительных предложений довольно отчётливо противостоят друг другу две группы: первая группа указывает на отличительные признаки предмета в целях его индивидуализации, выделения конкретного предмета из общего рода предметов, обозначаемых данным существительным; вторая группа даёт качественную характеристику предметам, без выделения отдельного определённого экземпляра. Это различие видно из сопоставлений: *Это лес, который я люблю - Это лес, какой я люблю*; в первом случае только сообщается, что именно этот лес является любимым, во втором случае выдвигаются качества леса, его особенности, благодаря которым он нравится.

Каждая из этих групп имеет свои союзные слова и союзы, иногда вносящие особые оттенки значения, а также имеющие особые условия употребления.

Определительные предложения первой («индивидуализирующей», «указательной», «выделительной») группы располагают союзными словами *который, чей, что, когда, где, откуда, куда*. Показателем того, что придаточное служит для выделения конкретного, единичного предмета, служит местоимением *тот* (*тот самый*), в главном предложении; при его отсутствии такое значение не обязательно.

К придаточным подлежащим относятся такие придаточные предложения, которые выполняют роль отсутствующего в главном предложении подлежащего или наполняют конкретным содержанием подлежащее главного предложения, выраженное местоимением. Этот тип сложноподчинённых предложений выделяется главным образом на основании особенностей структуры главного предложения, тогда как структура придаточного предложения в нём нередко однородна с другими типами предложений.

Главное предложение обнаруживает неполноту 1) тем, что в нём недостаёт необходимого подлежащего, в этих случаях оно является неполным: *Кто ясно мыслит, тот ясно излагает* (Чехов); 2) тем, что имеющееся в нём подлежащее, выраженное местоимением, нуждается в раскрытии своего конкретного содержания. Такими местоимениями являются *тот, весь, всякий, каждый*. Эти местоимения употребляются без подчинения существительному, как субстантивированные; поэтому, например, от местоимения *весь* употребляется или форма среднего рода единственного числа *всё* при обобщённом обозначении предметов и явлений, или форма множественного числа *все* при обозначении лиц (а не употребляются формы *весь, вся*). Предложения с местоимением *тот* особенно близки к предложениям без подлежащего, что сказывается в возможности пропуска этого местоимения в некоторых предложениях: *Тот, кто прочёл два десятка великих книг, прожил два десятка великих жизней* (Павленко). (Ср.: *Кто прочёл два десятка книг, прожил два десятка великих жизней*). Тем более возможно введение местоимения в приведённое выше предложение: *Кто ясно мыслит, тот ясно излагает*.

Пропуск других местоимений или невозможен, или вызывает некоторое изменение смысла (затушёвывается значение полного охвата лиц, предметов, явлений); кроме того, эти местоимения более самостоятельны и способны служить подлежащим без связи с придаточным предложением, поэтому придаточное при них приобретает определительный оттенок: *Всякий, кто портит нам жизнь в театре, должен быть удалён либо обезврежен* (Станиславский); *Всё, о чём говорил Ге, было ново и интересно для нас* (Н.П.Ульянов).

Придаточное подлежащее связывается с главными союзными словами: *кто, что, какой, который, как, чей, где, когда* и другими; союзами *что, будто, как будто, будто бы* и частицей *ли*; все эти средства связи употребляются и в дополнительных предложениях, а некоторые также в определительных и сказуемых.



Некоторые из этих средств выступают в сочетаниях с местоименными подлежащими, другие свойственны только предложениям, не имеющим подлежащего в главном. Форма союзных слов зависит от их положения в придаточном предложении; это особенно отчётливо сказывается при наличии нескольких соподчинённых придаточных, имеющих разную структуру: *То, чему я был свидетелем, с чем сталкивался, о чем слышал, что я постигал со всей свежестью пробудившегося сознания, вновь оживало передо мною на страницах сценария* (Черкасов). Типичны следующие сочетания соотносительных местоимений в главном и союзных слов или союзов в придаточном: *Всякий, кто жил уже сознательной жизнью в то смутное время, помнит общий тон тогдашнего настроения* (Короленко). *То, что я говорил вам, вовсе не значит, что я только хозяйственник* (Макаренко).

К придаточным сказуемым относятся придаточные предложения, которые раскрывают значение именной части составного сказуемого главного предложения, выраженной соотносительным местоимением. Такое сказуемое состоит из связки (отсутствующей в настоящем времени) и местоимений *тот, таков, такой, всё, все*. В придаточном предложении употребляются союзные слова: *кто, каков, какой, который, что, что, где, куда, откуда, когда* – и союзы: *что, чтобы, как если бы, как, как будто, будто, словно, точно*.

Местоимения в главном предложении употребляются в формах именительного падежах (без связки и со связками), творительного падежа (со связкой), родительного падежа множественного числа с предлогом *из* в выделительном обороте. Обычно соотношение *тот – кто, тот – который, тот – что, тот – что*, устанавливающее тождество между лицами и между предметами: *Студиец – это тот, кто в своём искусстве видит дело жизни* (Станиславский); *Но Власич не из тех, которые дерутся на дуэли* (Чехов); *Хороший человек – это тот, вблизи которого мне легче дышится* (Павленко); *Инструменты и приборы были те же, что и в прошлом году* (Арсеньев); *Горизонт – это всё то, что может охватить наш глаз на земле* (Паустовский).

Изредка для установления тождества между предметами используется соотношение *тот – где, куда, откуда*: *Эта пристань не та, куда утром причалил наш пароход; это место не то, где мы были в прошлый раз*.

Употребляемое в качестве обобщённого субстантивированного местоимения *то* остаётся в среднем роде единственного числа при подлежащих всех родах и обоих чисел: *Литвинов ... подумал: «Этот не то, что те»* (Тургенев); *Это было не то, что я искал, но всё же участие в фильме принесло свою пользу* (Черкасов); *Можно ли пересказать песню? Нет! Песня – то, что не пересказывается, а только поётся* (Павленко); *Красота то, что радует; Повторить случайно пережитое на сцене чувство то же, что пытаться воскресить увядший цветок* (Станиславский).

Соотношение *таков – каков, таков – какой, такой – какой, таков – что, чтобы, таков – как* служит для выражения качественной характеристики лиц и предметов: *Каков я прежде был, таков и ныне я* (Пушкин); *Но против моих ожиданий она осталась почти такою же, какою была прежде* (Тургенев).

Соотношение *таков, такой – что* (союз), *такой – таков, чтобы* (союз) определяет качество путём указания на следствие; при этом союз *чтобы* представляет факты, обозначаемые придаточным предложением в более обобщённом виде, чем *что*: *но взаимоотношения актёра и режиссёра в процессе кинопроизводства таковы, что на последнем этапе работы актёр не в состоянии влиять на режиссёра, ибо только за последним – решающее слово* (Черкасов); *Не такое было теперь время, чтобы прощать, миловать* (А.Н.Толстой).

Близкое значение может иметь соотношение *такой – когда*, ср.: *не такое было время, когда прощают и милую*.

Соотношение *таков – как* (союз) определяет качество посредством сравнения с чем – либо вполне или значительно сходным: *Артамонов – старший видел, что разница между его жизнью и жизнью брата почти такова, как между монастырём и ярмарочным балаганом* (М.Горький).

Соотношение *такой – словно, такой – будто, такой – как будто, такой – как если бы* так же выражают качество посредством сравнения, но с оттенком приблизительного сходства: *Первое впечатление*



было такое, как будто они никогда не выберутся отсюда (Чехов); Он маленький, белобрысый, а лицо у него было такое, словно кто – то сгрёб в горсть его нос и губы и вытянул вперёд (Панова).

Иногда придаточное может выступать сказуемым при отсутствии местоименного сказуемого в главном; такое придаточное может связываться с группой подлежащего в главном частицей *это*; такие конструкции носят разговорный характер: *Самая поздняя осень – это, когда от морозов рябина сморщится и станет, как говорят, «сладкой» (Пришвин).*

По смысловым отношениям между главным и придаточным предложением и средствам связи придаточного с главным придаточные сказуемые близки к определительным. Из средств связи, не используемых в придаточных определительных, в них используется только союзное слово *кто*.

Подытоживая обзор вариантов логико-грамматической классификации СПП и выделения в них придаточных определительных, отметим следующее:

1. Хронологически первой классификацией сложноподчинённых предложений была логико-грамматическая, которая строилась на основе общности синтаксических функций членов предложения и придаточных предложений, т.е. какой из членов главного предложения может быть выражен придаточным предложением. В соответствии с членами предложения выделялись придаточные подлежащные, сказуемые, дополнительные, определительные и обстоятельственные

2. Впервые классификацию придаточных на этом принципе приводит П.Е.Басистов в своей книге «Система синтаксиса». Руководствуясь положением о том, что придаточное предложение является развернутым членом предложения, им были выделены придаточные, занимающие место подлежащего, занимающие место сказуемого, занимающие место дополнения, занимающие место атрибута (определения), занимающие место обстоятельства.

Академик И.И.Давыдов на этом же принципе выделял три основных типа придаточных – дополнительные, определительные, обстоятельственные.

3. Большая роль в усовершенствовании этой классификации принадлежит Ф.И.Буслаеву. Им был чётко сформулирован основной принцип этой классификации – каждый из членов главного предложения может быть выражен придаточным. Были выделены пять типов придаточных – подлежащные, сказуемые, дополнительные, определительные, обстоятельственные. Вклад Ф.И.Буслаева в разработку русского синтаксиса был так велик, что эту классификацию стали называть буслаевской или традиционной.

4. В работах Ф.И.Буслаева, П.Е.Басистова и И.П.Давыдова наряду с другими типами придаточных выделялись и придаточные определительные: *Интересно беседовать с человеком, который многое испытал – с опытным человеком.*

5. С.А.Абакумов трактует придаточные как развернутый член предложения и выделяет в соответствии с членами предложения те же пять типов придаточных, в том числе и придаточное определительное, которое является определением, оформленное как придаточное предложение.

6. А.Б.Шапиро при выделении придаточных учитывает наличие или отсутствие местоимений в главной части и проводит классификацию на основе синтаксической функции местоимения. Им выделяются два типа придаточных определительных: 1. Придаточное определительное, раскрывающее конкретное содержание местоимения главной части; 2. Придаточное определительное, определяющее существительное главной части.

7. И.Г.Чередниченко разрабатывает новый вариант деления придаточных, руководствуясь логико-грамматическим принципом их выделения. Им выделяются: 1. Придаточные, выполняющие отсутствующий в нём какой-либо член предложения и своей синтаксической функцией уподобляющийся этому члену; 2. Придаточные, относящиеся к местоименному члену главного предложения; 3. Придаточные, распространяющие главное предложение в целом.

В составе этих групп придаточные определяются в соответствии с членами предложения.

В классификации И.Г.Чередниченко выделяются две разновидности придаточных определительных:

1) Придаточные присубстантивные предложения; 2) Придаточные определительные приместоименные.

8. А.Н.Гвоздев признаёт логико-грамматическую классификацию и в соответствии с членами предложения выделяет пять типов придаточных – подлежащные, сказуемые, определительные, дополнительные, обстоятельственные, а также придаточные не соотносительные с членами предложения – следствия, сравнительные и присоединительные. Им выделяются две группы придаточных определительных:



1) Придаточные определительные выделительные: *Это лес, который я люблю.* 2) Придаточные определительные качественной характеристики: *Это лес, какой я люблю.*

9. А.Г.Руднев в пределах логико-грамматической классификации выделяет те же пять типов придаточных – подлежащее, сказуемое, дополнительное, определительное, обстоятельственное.

10. В «Грамматике русского языка АН СССР» (1950) типы придаточных определяются по синтаксической функции придаточных по отношению к главному. Функции придаточных совпадают с членами предложения и поэтому она совпадает с традиционной.

11. В лингвистической литературе указывается на недостатки и преимущества этой классификации. К достоинствам относят наличие чёткого и ясного признака- признака замены придаточной части членом предложения, а также изоморфизм между простыми и сложными предложениями. К недостаткам относят то, что не все виды придаточных находят соотношение с тем или иным членом простого предложения (например, придаточные присоединительные, следствия).

По этому поводу В.А.Белашапкова писала: «Ошибочна основная идея, на которой построена традиционная классификация. Члены предложения и придаточные части не параллельны по своему значению и функции в предложении; их семантическая и функциональная близость ограничена. Некоторые виды придаточных не имеют даже отдалённых параллелей среди членов предложения» [3, с. 27]. Исследователи отмечают, что выделение придаточных в соответствии с членами предложения не помогают глубокому и всестороннему анализу СПП, обладающему своими специфическими признаками и семантикой. Отмечается также, что в одну группу предложений попадают разные по строению и значению предложения и, наоборот, близкие по строению и значению предложения попадают в различные группы. Например, предложения *Кто хочет, тот поёт* и *Мне послышалось, что кто-то поёт* имеют разные структуры и значения, но придаточные выполняют одинаковую синтаксическую функцию подлежащего. Точно также близкие по значению и строению сложноподчинённые предложения попадают в разные группы придаточных и выполняют разные синтаксические функции. Например: *Мне послышалось, что кто-то поёт* и *Я слышал, что кто-то поёт*. В первом предложении придаточное занимает позицию подлежащего, во втором- дополнения.

Существенным недостатком является односторонний подход при определении типа придаточного. Принимается во внимание лишь особенности главного предложения (устанавливается в чём оно нуждается, что ему недостаёт). Вследствие этого не вскрываются все характерные черты отдельных типов СПП, так как остаётся неучтённой структура придаточного предложения.

Несмотря на указанные недостатки, логико-грамматическую классификацию используют видные синтаксисты при изучении СПП в английском (Б.А.Ильиш), французском (Реферовская Е.А., Гак В.Г.), немецком (В.Г.Адмони) языках. Логико-грамматическая классификация используется и при классификации СПП в азербайджанском языке. По логико-грамматической классификации строится преподавание русского языка в русских школах Азербайджанской Республики.

Библиография:

1. Бабайцева В.А., Максимов Л.Ю. Современный русский язык. Пунктуация. – М. – 1981, 291 с.
2. Беловольская Л.А. Современный русский язык для студентов заочного отделения педагогических вузов. Учеб. пособие / Л.А.Беловольская. – Таганрог: ТГУ. – 2001. – 120 с.
3. Белашапкова В.А. и др. Современный русский язык. – М. – 1981. – 361 с.
4. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка. – М. – 1959, 264 с.
5. Грамматика современного русского литературного языка. – М. – 1970. – 504 с.
6. Прияткина А.Ф. Русский синтаксис в грамматическом аспекте (Синтаксические связи и конструкции): Избранные труды. Владивосток: Изд-во Дальневосточ. ун-та. – 2007. – 390 с.
7. Руднев А.Г. Синтаксис современного русского языка. М. – 1963. – 316 с.
8. Федоров А.К. К истории классификации сложноподчиненных и придаточных предложений / А.К. Федоров // Рус. яз. в шк. М. – 2002. – №5. – С. 8-16.



УДК 81-26

<https://orcid.org/0009-0006-1447-8605>

ОДНОСОСТАВНЫЕ НОМИНАТИВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ-КОНСТАТИВЫ С УКАЗАТЕЛЬНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ

Халыгова Илаха Расим гызы

преподаватель

Бакинский славянский университет

Азербайджанская Республика, г. Баку

e-mail: ilahequliyeva2021@gmail.com

orcid id: 0009-0006-1447-8605

Abstract. Single-component nominative sentences-constants are basic units that have wide possibilities of design according to different models and modifications. ОНП-constatives with indicative meaning are such sentences that contain only one main member (subject), and their purpose is the expression of constative information, i.e. message about a fact or phenomenon. The indicative meaning in this context implies an indication of an object or an event. In such sentences, the presence, existence or nature of the object or phenomenon is emphasized. ONSC-constatives with indicative meaning (and generally constructed in combination with indicative elements) deserve a separate analysis and description, which is what this article is devoted to. Here, an attempt is made to understand the semantic-functional nature of one of the numerous subclasses of ONSC -constatives.

Key words: monosyllabic nominative sentences, speech acts, the meaning of statements, constatives, indicative meaning, indicative constructions, indicative units.

Односоставные номинативные предложения – достаточно широко изучен в русском языкознании. Однако, несмотря на это ОНП все еще остаются предметом разногласий, поскольку в русском языкознании пока не выработаны единые научные основания для определения языкового статуса ОНП, а это приводит либо к сужению их синтаксических границ, либо к расширению сферы функционирования ОНП, включающую единицы, внешне напоминающие односоставные субстантивные – назывные предложения.

ОНП-констативами называются единицы, в которых значение констатации бытия, существования составляет предназначенность этой единицы. Бытийные предложения утверждают наличие, существование явления, факта, это – «суждения существования без осложнения дополнительными оттенками» [1, с.126]. Этот тип ОНП – базовый среди всех разновидностей номинативных предложений как по своей частотности, так и по количеству разновидностей.

ОНП-констативы с указательным значением (и вообще – построенные в сочетании с указательными элементами) заслуживают отдельного анализа и описания, к чему мы и перейдем. Но сейчас попытаемся разобраться в семантико-функциональной природе одного из немногочисленных подклассов ОНП-констативов, а именно единиц, которые отличаются особой степенью экспрессивности и которые по объему (количественному составу) абсолютно минимизированы.

Это те номинативные предложения, в которых значение бытия-существования чего-то реализуется через указание на него. «Основное значение частицы *вот* в этих предложениях – указание на что-то, находящееся или происходящее в непосредственной близости или вообще на наличие чего-нибудь» – отмечают авторы «Грамматики русского языка» [7, с.58, ч.2, т.2].

Отметим, что ОНП указательной семантики выражают более широкие смысловые оттенки, их значение нельзя сводить только на указание наличия факта, состояния, на что указывает Н.С.Валгина. Действительно, как мы увидим по конкретным примерам, в этих номинативных предложениях «указательное значение может быть ослаблено и на первый план



выдвинуто значение оценки (иронической, неодобрительной и т.д.)», а также значение отрицания свойств «предмета, которые представляются естественно ожидаемыми, например: *Вот вам и гуманность вся его; Да, вот тебе и правый суд*» [2, с.187].

Среди отмеченных единиц четко выделяются две группы: 1. ОНП, в которых «лексическая» семантика частиц *вот*, *вон* и т.д. сохранена, и они имеют значение дейктической (указательной) отмеченности. Это сугубо указательные номинативные предложения:

1) – *Постой-ка! Вот портрет: седой профессор, / – Прилизанный, умытый, тридцать пять / Изданий книги выпустивший...* (А.Блок. *Ненужная весна*).

2) – *Вот тебе и Америка...* Тут много нужных зверей (А.Чехов. *Мальчики*).

3) ...С тех пор сей итальянец шкиперскую столицу невзлюбил. Теперь в подмосковной глуши в дивном спокойствии обретается... *Вот и вся история* (Б.Евсеев. *Евстигней*, гл.12).

Значение обозначенного указания в этих примерах подтверждается другими лексико-грамматическими средствами (*Америка...*, *тут*), а также интонацией заключения, подведения итога (*Вот и вся история*).

Чистое значение указания локализуется очень часто в последующем контексте:

– *Вон радуга...* Весело жить / И весело думать о небе, / *О солнце*, о зреющем хлебе... (И.Бунин. *Нет солнца, но...*);

– *И вот – жильё*. Над хижинкой убогой / *Дымок* синее... Прыгает коза... (И.Бунин. *На обвале*); Ну, *вот и мостик!* – сказал Огнев. – *Тут вам* поворачивать назад... (А.Чехов. *Верочка*).

Многочисленны примеры, в которых указание ориентировано на обозначение абстрактного понятия, факта, складывающееся лишь в пределах времени. Эти понятия не имеют пространственной характеристики:

1) – *Что же это такое?* – ужаснулся он про себя. – Но ведь я же ее... люблю или нет? *Вот задача-то!* (А.Чехов. *Верочка*);

2) – *Вот это размах! Вот это удаль!* Одна Братская ГЭС затопила больше полумиллиона гектаров лучших в Ангаре угодий (В.Распутин. *Сибирь*. *Сибирь...* гл.8).

Конструкции во втором примере фактически выглядят двусоставными конструкциями: это – *размах...* Однако по глубинной своей семантике эти предложения мало напоминают указательные конструкции и сочетание *вот* и *это* служат усилительными частицами при номинациях (абстрактными) *размах* или *удаль*: эти слова по своей доминантной, исходной семантике не могут принимать лексические единицы с конкретным значением времени и пространства. Поэтому слово *это* не имеет в данном случае лексического значения, выступает в качестве частицы. Сравним: *Вот это размах!* = *Во размах!* *Вот это да!* и т.п. О данной функции слова *это* свидетельствуют речевые образования с избыточным его употреблением: Так *это* вы вчера победили олимпийского чемпиона? Я рад за вас! («Московский комсомолец», 4/1-2011 г.).

Как видно, сочетание *так это* выступает в своем фразеологизированном значении удивления, неожиданного происшествия, разочарования и т.д., не имеющих непосредственной связи со значением указания, т.е. пространственной определенности.

Указательное значение многих ОНП-констативов, таким образом, формируется либо на плоскости собственно указательного значения, либо как оценочное (кваликативное), либо как фразеологизированное значение. Это можно увидеть в соответствующих примерах:

1. Левин... *напружил руку*, и под пальцами Степана Аркадьевича, как круглый сыр, поднялся стальной бугор из-под тонкого сукна сюртука.

– *Вот бицепс-то!* Самсон! (Л.Толстой. *Анна Каренина*, ч.4, гл.9).

2. – *Вот ливень!* В пять минут – ни одной сухой нитки! (М.Горький. *Жизнь Клима Самгина*, т.3).

3. – Нам полицейские не указ. Да и нету им до оборванцев дела... А тогда – свезем его на Смоленское!

– К лютеранам? *Вот забава так забава...* (Б.Евсеев. *Евстигней*. гл.52).



Как показывают наши наблюдения, фразеологизированное значение складывается у тех указательных ОНП, которые оформляются по модели собственно фразеологизмов «Вот те (тебе) на!» или «Вот так штука»:

– Перелистывай дальше... «Хоботок обыкновенной муки, видимый в микроскоп». *Вот так хоботок!* Ай да муха! Что же, брат, будет, ежели клопа под микроскопом поглядеть! (А.Чехов. Накануне поста); – Чего, сударь, – отвечает она, – молодой барыне время приспело. *Вот тебе и сюрприз.* (А.Писемский. Фанфарон); ...Поезд трясет и гремит, как телега. – *Вот так кашель!* – говорит становой, отдуваясь, так просто и добродушно, точно мы росли вместе. Только и полегчает, когда немножко покуришь! (И.Бунин. Новая дорога); – Вот те и педагог! – сказал он с сожалением. – Пропал малый (И.Бунин. Учитель); – Вот так история – подумал он, оглядывая рваные сапоги (А.Чехов. Сапожник и нечистая сила); – Я прежде хочу... где эти убитые? / – А, ну вот еще фантазия! Я так и боялся... Нет, мы уж эту дрянь лучше оставим в стороне; да и нечего там смотреть... (Ф.Достоевский. Бесы. ч.3, гл.3).

Хотелось бы отметить в этой связи одно положение: фразеологизированные единицы, содержащие элементы *Вот так* или *Вот тебе* и, в подавляющем большинстве имеют отрицательную коннотацию (оттенок значения) – либо иронии, либо несогласие с положением дел. Ср.: *Вот тебе*, бабушка, и *Юрьев день!* (поговорка) = Как все изменилось за эти шесть-семь лет. Приказов стало больше. На всякое дело – приказ. *Вот так царь!* Все перевернул по-своему (В.Костылев. Иван Грозный. ч.1, гл.2).

И во всех случаях проявления этих элементов видно, что они представляют единство в своем фразеологизированном значении.

Что касается значения указания, то оно в этих единицах не обнаруживается: они лишены значения определения пространственных параметров предмета или явления как, например, в собственно указательных конструкциях:

– *Вот деньги*, сударыня!

Отмеченное свойство собственно указательных конструкций можно показать контекстным окружением приведенного примера:

... Я приехал отблагодарить... Вот деньги, сударыня!

Тут он выхватил из кармана бумажник, рванул из него пачку кредиток и стал перебирать их дрожащими пальцами... (Ф.Достоевский. Бесы. ч. 1, гл.5).

Таким образом, так называемые указательные констативы ОНП можно распределить на три подкласса: 1. Собственно указательные; 2. Указательно-оценочные и 3. Фразеологические конструкции, внешне напоминающие указательные ОНП («квазиуказательные» единицы).

Единицы всех трех подклассов объединяет еще одно свойство: для них характерно нераспространенное оформление: *Вот так денек!*; *Вот и утро*; *Вот тебе и сюрприз* и т.п. В редких случаях в эти конструкции вклинивается обстоятельственное слово (опять, снова):

– Вот *снова* ночь. Над бледной сталью Понта (Юпитер озаряет небеса) (И.Бунин. Ночь).

И, наконец, отметим, что все три подкласса указательных ОНП (в той или иной степени) сохраняют значение констатации – указание на наличие или квалификацию предмета, явления, факта действительности. Это значение является для них базовым, доминантным.

Библиография:

1. Бабайцева В.В. Односоставные предложения в современном русском языке / В.Бабайцева. – Москва: Просвещение, – 1968. – С. 160
2. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка / Н.Валгина. – Москва: Изд. 2-ое, – 1978. – 438 с.
3. Безяева М.Г. О номинативной мотивированности коммуникативных значений // Вестник МГУ, сер.9. Филология, №4, 2005. – С. 9-38.
3. Гамидов И.Г., Фарзалиева А.В. К вопросу о фразеологизации синтаксической позиции в односоставных предложениях//Тагиевские чтения. Баку, 2002. – С.31-34.



4. Гамидов И.Г. Философские основания номинативности предложения // Ученые записки Бакинского славянского университета. – Баку. – 2004. №1. – С.4-11.
5. Гамидов И.Г., Фарзалиева А.В. К теоретическим основаниям классификации односоставных предложений // Ученые записки Бакинского славянского университета, №1, 2014. – С. 24-32.
6. Грамматика русского языка / Под ред. В.В.Виноградова, т.2, ч.2 (продолжение). – Москва: Наука, – 1960. –440 с.
7. Покровская Е.А. Проза шестидесятников и процесс становления актуализирующего синтаксиса // Язык как система и деятельность. Материалы всероссийской научной конференции, посвященной 80-летию Ю.А.Гвоздарева. Ростов-на-Дону, 2005. – С.214-218.
8. Салимов Р.Д. Структура и семантика односоставных предложений в русском и таджикском языках. Автореф. дисс... канд. филол. наук. М., 2010. – 50 с.
9. Современный русский язык / Под ред. П.А.Леканта. Изд. 2-ое. М.: Дрофа, 2002. – 558 с.

УДК 75(=512.165):39

<https://orcid.org/0000-0002-3158-960X>

ВНЕДРЕНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Кузнецова Валентина

преподаватель русского языка и литературы, магистр

Гимназия с. Буджак, Комрат, РМ

e-mail: valentina.kuznetsova1970@mail.ru

orcid id:0000-0002-3158-960X

Abstract. In the modern educational process, the problem of effective interaction between various subjects of study is relevant. In addition, in current pedagogy, the key aspect is the desire for a comprehensive and deep understanding of subject knowledge. Interdisciplinary connections are a strategic tool that promotes the integration of knowledge and the development of universal skills in students. The modern education system requires the formation of a highly educated, intellectually developed personality who represents the integrity of the picture of the world, understands the depth of connections between phenomena and processes occurring in reality.

At the present stage, during the globalization of society, the country requires the need to reform its education systems so that cognitive activity is the focus of attention of teachers. The formation of a holistic picture of the world among students is hampered by the absence or weak interdisciplinary connection of academic subjects. From this follows the relevance of the problem under consideration.

Keywords: education, pedagogy, interdisciplinary connections, training, cognitive activity, globalization, educational process.

Прежде чем приступить к рассмотрению стратегий реализации межпредметных связей, важно ясно определить суть этого понятия. Межпредметные связи представляют собой тесные взаимосвязи и взаимодействия между различными предметами в образовательном процессе. Они направлены на углубление понимания материала и развитие у учащихся универсальных навыков.

В Национальном Куррикулуме Республики Молдова в разделе «Компетенция куррикулума по учебной дисциплине «Русский язык и литература» говорится о содержании обучения русскому языку и литературе. Особую роль в формировании личности учащихся играет содержание предмета. На протяжении всех лет обучения учащиеся изучают все



школьные дисциплины. И в ходе этого формируются школьные компетенции (трансверсальные и трансдисциплинарные (межпредметные)).

Трансдисциплинарные компетенции «позволяют ученикам установить интеграционные связи между естественными, гуманитарными, социальными науками, а также искусством и иными сферами духовного опыта человечества. Отражает возможности и взаимодействия многих дисциплин при решении комплексных проблем, позволяет создать целостную картину мира, рассмотреть его многообразие в единстве» [1].

Перед тем как рассмотреть конкретные стратегии, следует выделить важность межпредметных связей в контексте обучения русскому языку и литературе в школе. Исследования показывают, что интеграция различных образовательных дисциплин способствует более глубокому пониманию текстов, обогащению лингвистических знаний и формированию критического мышления [2].

Одной из эффективных стратегий является интеграция межпредметных связей с использованием тематических проектов. Этот подход позволяет объединить элементы русского языка и литературы в рамках единой темы, что стимулирует интерес и понимание предметов [3].

Пример: создание тематического проекта о языке и стиле великих русских писателей, включая исследование их влияния на современный русский язык.

Исследование культурного контекста русской литературы и языка может быть успешно интегрировано через диалог культур. Это включает сравнение литературных произведений с произведениями других культур, расширяя кругозор учащихся [4].

Пример: Сопоставление темы любви в русской литературе с подходами к ней в литературе других стран, таких как Франция или Япония.

Сотрудничество с предметами социальных наук, такими как история или социология, позволяет создать комплексный подход к изучению литературных произведений, учитывая их социокультурный контекст [5].

Пример: Изучение роли литературы в формировании и изменении общественных ценностей.

Для определения успешности использования стратегий межпредметных связей необходимо разработать систему оценки, учитывающую как усвоение предметного материала, так и развитие учебных навыков [6].

Стратегии реализации межпредметных связей в обучении русскому языку и литературе в ученых заведениях представляют собой мощный инструмент для обогащения образовательного процесса.

Эти стратегии способствуют развитию глубокого понимания, критического мышления и формированию широкого культурного контекста у учащихся.

Идеи межпредметных связей рассматривались на протяжении многих веков. Данными вопросами были заинтересованы многие учёные, которые достаточно подробно раскрыли их в своих исследованиях (И.Д. Зверев, Ш.Г. Ганели, Г.И. Батурина, П.М. Иванов, Г.Ф. Федорцев, П.Г. Кулагин и многие другие).

Проанализировав литературу по данной теме, можно сделать вывод, что в преобладающем большинстве авторы склоняются к данным исследований по таким дисциплинам как дисциплины естественно-математического цикла. Так как проблема синтеза предметных связей в этих дисциплинах изучена и раскрыта более глубоко.

Исходя из этого, предоставляется возможность рассмотреть общедидактические основы межпредметных связей через предметы гуманитарного цикла (русского языка и литературы).

Проблема данного вопроса изучалась в далёком прошлом. Мысли о разобщённом преподавании предметов в школах волновали многих учёных. Одним их первых был Ян Амос Коменский (1592-1670 гг.), чешский педагог. В своих трудах великий учёный и педагог утверждал, что для более эффективного обучения, для целостности и системности знаний в целом, необходимы межпредметные связи. В труде «Великая дидактика» Ян Амос Коменский



описывает 8 причин, которые, по его мнению, задерживают успешное преподавание. Одна из них заключается в следующем: «искусство и наука едва ли преподаются не в отрывках, а энциклопедически. Поэтому в глазах учащихся они являются как бы кучей дров или хвороста, и никто не может понять, чем они между собой связаны: один подхватывал одно, другой – другое, и ни у кого образование не было вполне всесторонним, а, следовательно, и основательным» [7].

Также в труде великого педагога Коменского о принципе природосообразности описан ряд дидактических советов. Один из них: «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи». По мнению автора, данные советы необходимо ввести в общеобразовательную систему. «Образовать человека, существо самое непонятное и самое сложное из всех, есть искусство из искусств», - писал Ян Амос Коменский.

В последующем швейцарский педагог-демократ Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827гг.) продолжил рассмотрение данной темы. По мнению И.Г. Песталоцци, существует опасность отрыва одного предмета от другого. «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [8].

Вопросами развития всестороннего интереса учащихся к обучению и о роли межпредметных связей в данном развитии занимался немецкий педагог Иоганн Фридрих Герберт (1776-1840 гг.), который писал о важности ассоциативных связей в обучении. Теория И.Ф. Герберта актуальна в наши дни. По его мнению, полные знания, которые учащиеся получают в школе, возможны в том случае, если у учащихся сформированы умения воспроизводить и применять уже полученные знания в процессе получения новых.

Немецкий педагог А. Дистервег (1790-1866гг.) работал над мыслями о преемственности и междисциплинарных контактах. По словам педагога, нельзя учить всему сразу в одно и то же время. Необходимы естественные связи между предметами. Один из педагогических принципов А. Дистервега – «Связывай родственные по содержанию предметы!»

В начале XIX века в связи с дифференциацией знаний в школьном обучении увеличилось количество учебных дисциплин. Что привело к перегрузке программ. По мнению таких учёных, как К.Д. Ушинский, А.И. Герцен, В.Ф. Одоевский и других, одной из причин перегрузки считали отсутствие взаимосвязи учебных предметов.

Дидактическая значимость межпредметных связей по словам К.Д. Ушинского, имеет огромное значение, так как «знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь». К.Д. Ушинский считал, что учителя должны в первую очередь думать об умственном развитии учащихся, а не отдельно о своём предмете. По теории К.Д. Ушинского, между ранее изученными знаниями и новыми должна быть связь. И всего этого можно добиться с помощью внутрипредметных и межпредметных связей [9].

В различных исследованиях (диссертациях, статьях и др.) с 50-х годов прошлого века многие учёные того времени пытались дать трактовку понятия «межпредметные связи». С их слов, понятие «межпредметные связи» - дидактическое условие, система и средство и самостоятельный дидактический принцип, с помощью которых можно активизировать познавательные интересы.

Доктор педагогических наук, профессор Вергелес Г.И. писала о том, что межпредметные связи есть взаимосвязи между умениями, навыками, способами деятельности, которые должны быть сформированы у учащихся, между методами и приёмами преподавания знаний, между действиями по отношению к школьникам [10].

Межпредметные связи. На сегодняшний день в научно-педагогической литературе встречается более 40 определений данной категории. И это может привести к неправильному пониманию термина «межпредметные связи». Поэтому может исказиться представление о видах, формах, типах и функциях межпредметных связей.



В 1961 г. в педагогическом словаре появилось первое официальное определение термина «межпредметные связи» - «взаимная согласованность учебных программ, обусловленная системой наук и дидактическими целями».[11]

Такие учёные, как: Н.М. Бурцева, В.Н. Черкес-Заде, В.Ю. Гуревич, Б.А. Гохват, В.М. Монахов, М.Я. Голобородько, Ш.И. Ганелин, В.Н. Фёдорова, И.К. Турышев, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова и другие сходятся во мнении, что межпредметные связи – это дидактическое условие успешного обучения. Хотя каждый из них даёт своё, отличное от других определение.

Итак, межпредметные связи — это концепция, основанная на идее о взаимодействии различных образовательных предметов с целью создания более глубокого и комплексного понимания материала. В работе учителя по русскому языку и литературе это может включать в себя сочетание грамматических аспектов языка с анализом художественных текстов.[12]

Внедрение межпредметных связей в процесс обучения русскому языку и литературе в учебных заведениях имеет важное значение. Это позволяет ученикам видеть взаимосвязь между языковыми навыками и литературным анализом, способствуя более полному усвоению учебного материала [13].

Эффективная реализация межпредметных связей требует разработки стратегий, соответствующих целям обучения. В контексте уроков русского языка и литературы это может включать в себя использование текстов, которые позволяют учащимся применять языковые навыки в контексте литературного анализа [14].

Таким образом, межпредметные связи представляют собой важный аспект образования, особенно на уроках русского языка и литературы.

Понятие межпредметных связей в обучении различное. Оно требует уточнения и адаптации с позиций современных подходов к выстраиванию актуального образования в учебных заведениях.

Эффективная реализация межпредметных связей требует внимательного планирования и использования разнообразных методов. Понимание концепции межпредметных связей и их реализация в учебном процессе являются ключевыми элементами для современных педагогов.

Библиография:

1. Curriculum național. Pentru gimnaziu cu predare în rusă. Русский язык и литература // Концепция куррикулума по учебной дисциплине «Русский язык и литература», Chișinău, 2020, С. 8-9.
2. Соколова, М. и Бомбина, И. (2013). Интеграция дисциплин в учебном процессе. Инновационное развитие профессионального образования, [online] (2 (04)), стр.57–61. Доступно на: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-distiplin-v-uchebnom-protseste> [Проверено 16 декабря 2023 г.].
3. Демидчик, Н. (2018). Использование межпредметного метода обучения при овладении иностранным языком. [online] Сайт westysluzk! Доступно на: <https://westysluzk.jimdofree.com/%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B0/%D0%BC%D0%B5%D0%B6%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BD%D1%8B%D0%B9-%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4/> [Проверено 16 декабря 2023 г.].
4. Абдуллаева, Г. И Атажанов, И. (2016). Межпредметные связи в современной школе. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, [online] (3-3), стр.66–68. Доступно на: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnye-svyazi-v-sovremennoy-shkole> [Проверено 16 декабря 2023 г.].
5. Соколова, М. и Бомбина, И. (2013). Интеграция дисциплин в учебном процессе. Инновационное развитие профессионального образования, [online] (2 (04)), стр.57–61. Доступно на: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-distiplin-v-uchebnom-protseste> [Проверено 16 декабря 2023 г.].



6. Лукьянова, А. (2018). Межпредметные связи в процессе преподавания. [online] multiurok.ru. Доступно на: <https://multiurok.ru/files/mezhpredmetnye-svazi-v-protseste-prepodavaniia.html> [Проверено 26 декабря 2023 г.].
7. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., Учпедгиз, 1955, С. 285.
8. Песталоцци И.Г. Избранные произведения, т.2. – М., 1963 г., С. 175.
9. Старцева Е.А. Реализация межпредметных связей физики и математики в средней школе – дисс... канд. пед. наук / Е.А. Старцева.- М:[б.и.], 2000. – С. 170.
10. Синяков А.П. Дидактические подходы к определению понятия «межпредметные связи» учителей / Синяков А.П. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://cyberleninka.ru/>
11. Pedagogischeskiyslovar: v 3 t. М.: Izd. APNRSFSR, 1961. Т. 1. 368 s.
12. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
13. Perkins, D. N. (1991). Technology Meets Constructivism: Do They Make a Marriage? Educational Technology, 31(5), 18–23.
14. Jacobs, H. H. (1989). Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. ASCD.

УДК 81-26

<https://orcid.org/0009-0006-1447-8605>

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ
РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И
ПИСЬМО НА ПРИМЕРЕ УРОКА ПО ТЕМЕ: «ДЕЕПРИЧАСТНЫЙ ОБОРОТ.
ЗАПЯТЫЕ ПРИ ДЕЕПРИЧАСТНОМ ОБОРОТЕ. РОЛЬ ДЕЕПРИЧАСТНЫХ В ПОЭЗИИ
А.С. ПУШКИНА» В 7 КЛАССЕ**

Шекерли Марина

учитель русского языка и литературы,
первая дидактическая категория,
ПУ ТЛ села Чишмикиой
e-mail: shekerli.marina@mail.ru
orcid id: 0000-0003-5489-5058

Abstract. The article talks about the importance of developing in adolescents the ability for self-development and self-improvement through search activities, through the development of critical thinking. The relevance of this topic is proven by the educational standards written in the curriculum. A lesson using technology for developing students' critical thinking through reading and writing while studying the topic "Participial Circumstances" allows the child to achieve better learning results. Research projects identify gifted and creative students and promote the integration of Russian language and literature.

Keywords: self-development, self-improvement, responsibility, search, activity, critical, thinking, integration, result, research

В настоящее время школа уделяет большое внимание формированию у подрастающего поколения определенных качеств, вызванных требованием времени. Главная задача школы сегодня не вооружение ребенка как можно большим багажом знаний, а обеспечение его общекультурного, личностного и познавательного развития, формирование такого важного умения, как умение учиться, то есть способность ребёнка к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком, собственно психологическом, смысле этот термин можно определить, как совокупность способов действия учащегося, а также связанных с ними навыков учебной



работы, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. Благодаря этому учащиеся могут принимать решения не только в рамках заданного учебного процесса, но и в различных жизненных ситуациях. Это очень важно сегодня, когда от выпускника школы требуются мобильность, креативность, способность применять свои знания на практике, умение мыслить нестандартно.

Моя педагогическая деятельность направлена на реализацию образовательных стандартов, использование инновационных моделей обучения, имеющих поисковую направленность, то есть организацию интегративной поисковой учебной деятельности, цель которой заключается в формировании у обучающихся гражданской ответственности, духовности и культуры, самостоятельности, инициативности, способности к успешной социализации в обществе.

Как организовать на уроке процесс поиска? Как научить ученика размышлять над прочитанным, задавать вопросы и находить ответы, совершать открытия и радоваться полученному результату?

На эти вопросы я нашла ответы, обратившись к приемам технологии развития критического мышления. Что такое критическое мышление?

Критическое мышление – это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю. Это способность ставить новые, полные смысла вопросы; вырабатывать разнообразные, подкрепляющие аргументы; принимать независимые продуманные решения.

Эта тема предложена в Методологических ориентирах по организации учебного процесса по школьной дисциплине Русский язык и литература. (В учебных заведениях с обучением на русском языке в 2023-2024 учебном году).

«Государство гарантирует право на развитие познавательного интереса...» Курс русского языка для VII класса направлен на совершенствование речевой деятельности учащихся на основе овладения знаниями об устройстве русского языка и особенностях его употребления в разных условиях общения, на базе усвоения основных норм русского литературного языка, речевого общения.

К VII классу ученики должны уже свободно оперировать обобщенными морфологическими понятиями, принципами классификации частей речи и обобщенными морфологическими признаками. Морфологические знания, умения и навыки на этом этапе становятся для учащихся тем инструментом, с помощью которого они способны получить знания о вновь изучаемых частях речи.

Школьники на седьмом году обучения способны самостоятельно оперировать морфологическими знаниями, умениями и навыками, строить умозаключения. Именно поэтому в VII классе возрастает объем самостоятельной работы учеников.

Тема «Деепричастный оборот» является сложной для усвоения учащимися. Знания по этой теме проверяются как во время государственного экзамена в 9 классе, так и во время сдачи бакалавра в 12 классе. На изучение темы отводится всего 2 урока. Сложности в изучении связаны с тем, что деепричастие как часть речи совмещает в себе признаки двух самостоятельных частей речи (глагола и наречия). Кроме того, изучение проходит после не менее сложной темы «Причастие», поэтому за это время ученик должен не только изучить тему «Деепричастие», но и обобщить и систематизировать знания по темам «Глагол», «Причастие».

Поддержанию должного уровня познавательного интереса к предмету на данном этапе языкового образования способствуют дифференциация обучения, информационные технологии, личностно-ориентированный подход, требующий прежде всего отношения к ученику как к личности с ее потребностями, возможностями и устремлениями. Всё это заставляет с особым вниманием подойти к изучению темы «Деепричастный оборот» более



детально, тщательно продумывать задания по овладению нормами русского литературного языка, помогать учащимся в овладении универсальными учебными действиями, то есть в развитии способностей самостоятельно успешно усваивать новые знания в различных предметных областях.

Цель SMART:

Учащиеся к концу урока смогут правильно расставлять знаки препинания в предложениях с деепричастиями и деепричастным оборотом, использовать деепричастия в речи для создания сочинения по картине С.А. Григорьева «Вратарь» (10-12 предложений) с использованием трех деепричастных оборотов.

Отслеживание полученных результатов осуществлялось на основе выполненных учащимися проектных работ.

Был проведен урок-исследование по творчеству А.С. Пушкина (при изучении темы «Деепричастный оборот»). Учащимся на протяжении урока были предложены разные виды работ: составление кластера «Портрет деепричастия», разминка «Верить ли ты?», заполнение таблицы «Отличие причастий от деепричастий», учащиеся анализировали отрывок из повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка», также учащимся были предложены для анализа строки из лирических произведений поэта, которые содержат деепричастные обороты.

Также учащимся в виде домашнего задания был предложен мини-проект по сказкам А.С. Пушкина:

- нужно было найти предложения с деепричастиями из сказок;
- выписать деепричастия с глаголами-сказуемыми;
- сделать вывод о роли деепричастий в сказках.

Также при изучении темы «Деепричастный оборот. Повторение и обобщение изученного о деепричастном обороте» учащиеся представили свои продукты в виде иллюстраций фразеологических оборотов, содержащих деепричастия. Например: «спустя рукава», «не покладая рук».

(Учащимся было написано сочинению по картине С.А. Григорьева «Вратарь», в котором необходимым условием было составить текст из 10-12 предложений, использовать три деепричастных оборота и правильно расставлять знаки препинания при них. Вот некоторые выдержки из сочинений учеников: *«выставив живот вперед и заложив руки за спину, помощник вратаря внимательно наблюдает за мячом», «вратарь стоит, слегка согнувшись, поставив руки на колени», «затаив дыхание и обняв маленького брата, сидит мальчик», «мужчина, оказавшись здесь случайно, заинтересовался игрой», «наблюдая за детьми, я заметила счастливое детство школьников».*

Вывод:

1. Урок с использованием технологии развития критического мышления учащихся через чтение и письмо при изучении темы «Деепричастный оборот» позволяет вывести ребенка на более высокие результаты обученности.

2. Исследовательские проекты выявляют одаренных и творческих учащихся, способствуют интеграции русского языка и литературы.

Библиография:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г. Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли/ Под ред. А.Г. Асмолова - М. - 2008.
2. Байбородова Л.В., В.В. Белкина Образовательные технологии: Учебно-методическое пособие. – Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005.
3. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика. Учебно-методическое пособие. М.: Мирос, 2002.
4. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб: Издательство «Альянс «Дельта», 2003.



5. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. - М.: Просвещение, 2004. - 175 с.: ил.
6. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы //Директор школы. 2005. № 4.
7. Клустер Д. Что такое критическое мышление. – М.: ЦГЛ, 2005.
8. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. - М.: Просвещение, 2008. - 35 с. - (Стандарты второго поколения).
9. Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. Часть 1.- 2012.
10. Якиманская И., Якунина О. Личностно ориентированный урок: планирование и технология проведения // Директор школы. - 1998. - № 3. - С. 65 - 72.

Приложения



Handwritten text in Cyrillic script, including a table with two columns of words and handwritten notes below.

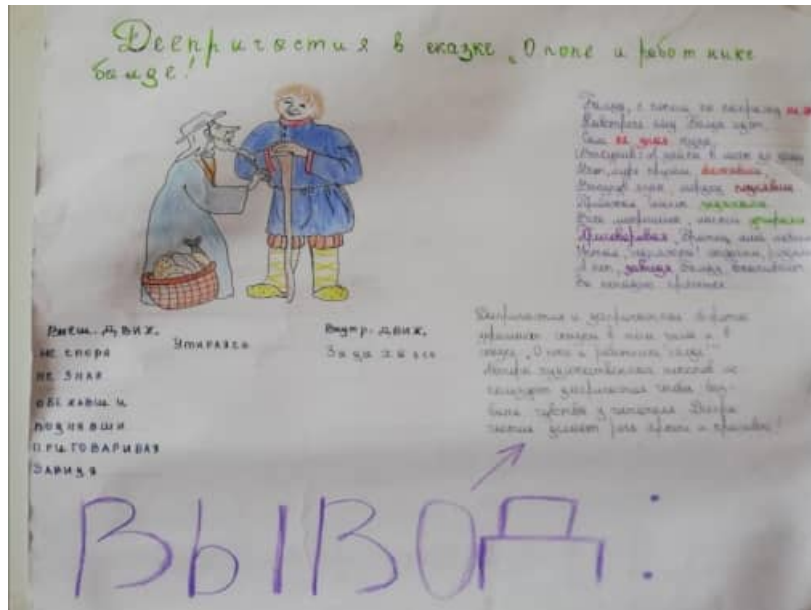
Итирассе, приоваривае, завиде

Итирассе = знаити вытѣ^ираесе, выпирати что то. Парушиер: выте-
рае мшо.

Приоваривае = чеверити, произносити, что
лидо, сопровождае тии како лидо дейст-
вие.

Завиде = увидети издами что-то, козо-
моудо





Оценочный лист ученика(цы) 7 класса

Кластер	Разминка «Верить ли ты?»	Таблица «Отличие причастий от дееприч.»	Работа с текстом	Исследования текстов	Мини-проект	Сочинение по картине С.А.Григорьева «Вратарь»	Итого



SEKŢIYA VII. İSTORIYA HEM FİLOSOFİYA/
SECŢIUNEA VII. ISTORIE ŞI FILOSOFIE/
SECTION VII. HISTORY AND PHILOSOPHY/
СЕКЦИЯ VII. ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ

UDC 314.744

<https://orcid.org/0000-0002-7866-0063>

<https://orcid.org/0000-0002-7543-8272>

ON THE ISSUE OF MIGRATION FLOWS IN EUROPE

Boltaevsky A.A.

Ph.D. in History, Associate Professor
Russian University of Cooperation, Mytishchi, Russia
orcid id: 0000-0002-7866-0063

Agureev S.A.

Ph.D. in History, Associate Professor
Diplomatic Academy, Moscow, Russia
orcid id: 0000-0002-7543-8272

Abstract. The authors show the migration processes that took place in Western Europe in the second half of the 20th – early 21st centuries. using the example of Portugal, the largest labor donor in Europe, and Luxembourg, one of the largest recipients.

Keywords: migration, labor force, Portugal, Luxembourg.

Массовая миграция в Западную Европу, которая возникла во второй половине XX в. в результате потребности в рабочих руках (так называемые «гастарбайтеры»), привела к заметному изменению этноконфессиональной панорамы целого ряда стран. Чаще всего исследователи изучают эти перемены на примере крупных государств, например, ФРГ, которая занимает второе место после США по количеству ежегодно прибывающих мигрантов[8]. Однако, как представляется, социально-культурные последствия миграционных потоков значительно выше для компактных стран с небольшим количеством жителей. Здесь вызывает интерес Великое герцогство Люксембург, население которого превышает 600 тыс. человек.

На протяжении тысячелетней истории Люксембург выступал в качестве своеобразного мостика между романским и германским миром, а двуязычие было непременной составляющей лингвистической картины небольшой страны. Вплоть до середины прошлого столетия на Люксембург претендовали Франция, империя Габсбургов, Нидерланды, Бельгия и, конечно, Германия, дважды – в годы Первой и Второй мировых войн – оккупировавшая герцогство. В годы немецкой оккупации французский язык подвергался дискриминации, но каждый раз восстанавливал свои позиции. И сегодня по данным опроса газеты «Слово Люксембурга» на французском языке говорят 2/3 работников герцогства [2].

В то же время если согласно закону о языке национальным языком герцогства является люксембургский, то языками администрации могут быть по выбору французский, немецкий и люксембургский [6]. Разумеется, что мигранты вынуждены помимо родного языка выбирать



либо немецкий, либо французский. В этой связи вызывает важность изучение португальской общины, насчитывающей сегодня около 500 тыс. человек.

Существенный приток иностранных рабочих в Великое герцогство относится уже к 1950-е гг., при этом самой заметной категорией первоначально были итальянцы, занятые в металлургии и в сфере строительства. И хотя разумеется в этих отраслях требовались именно мужские руки, с течением времени возникает потребность в таких типично женских профессиях, как сфера услуг (уборка, стирка, приготовление пищи). В 1960-е гг. на смену итальянцам пришли португальцы: в 1972 г. было заключено португало-люксембургское соглашение, регулировавшее приток рабочей силы из Лузитании. По условиям соглашения проживший свыше 3 месяцев в Люксембурге португальский рабочий имел возможность перевезти свою семью [4]. Примечательно, что в 1980 г. число португальских женщин в Люксембурге стало превышать число мужчин.

Любопытным является то, каким языком пользуются португальские мигранты в повседневной жизни в Люксембурге. Согласно опросам, 2/3 из них используют португальский язык, 19 % французский, 12 % люксембургский, хотя его удельный вес увеличивается [7]. Что касается немецкого языка, то его использование португальцами крайне незначительное, что связано прежде всего с тем, что португальский язык входит в состав романской языковой группы. Таким образом, в условиях языковой триглоссии, характерной для Люксембурга, португальцы пытаются адаптироваться с учетом специфики своего языка.

В свою очередь, если посмотреть на Португалию, то эта страна занимала по данным 2015 г. 12 место в мире по числу эмигрантов. В настоящее время свыше 1/5 португальцев проживают за пределами своей страны. Давние португало-бразильские связи обусловили серьезную португальскую колонию в бывшей заокеанской колонии, где португальцы занимают первое место по численности среди иностранных граждан. В Европе, как уже отмечалось выше, португальцы лидируют среди представителей данной категории в Люксембурге, а во Франции и Швейцарии занимают третье место. В то же время нельзя не отметить и некоторую реэмиграцию, в первую очередь, так называемое «пенсионное возвращение» [5].

Подведем некоторые итоги. Португальцы в Люксембурге сформировали устойчивое этническое меньшинство, языковым приоритетом которой остаются романские языки.

Bibliography:

1. Перепечкина С.Е., Шаронова А.С. Специфика языковой ситуации в Люксембурге //
2. Соколова Г.А. Языковая ситуация многоязычия в Люксембурге // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2023. № 3 (871). С. 110-114.
3. Bingenheimer V. Französisch liegt weit vorne // Luxemburger Wort. 2016. 27. IV. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.wort.lu/luxemburg/franzoesisch-liegt-weit-vorne/822243.html> (дата обращения: 29.08.2023).
4. Gehring J.-M. L'immigration portugaise au Luxembourg.. In: Hommes et Terres du Nord, numéro hors-série 1981/2. Migrations internes et externes en Europe Occidentale. Tome 2. pp. 743-762; doi <https://doi.org/10.3406/htn.1981.1745>, https://www.persee.fr/doc/htn_0018-439x_1981_hos_2_1_1745
5. King, R. Migration and Southern Europe – A center–periphery dynamic? // Southern Europe? Italy, Spain, Portugal and Greece from the 1950s to the present. Frankfurt/New York: Campus, 2015. P. 136-169.
6. Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues [Электронный ресурс]. URL: <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1984/02/24/n1/jo> (дата обращения: 29.08.2023).
7. Stell G., Cuoto C.R. Code-switching practices in Luxembourg's Portuguese-speaking minority: A pilot study on the distinctive characteristics of an immigrant community's code-switching practices



within a trilingual majority // Zeitschrift für Sprachwissenschaft . 2012. № 31. P.153-185. DOI 0721-9067/2012/0310153. DOI 10.1515/zfs-2012-0004

8. Webb A. Germany Top Migration Land After U.S. in New OECD Ranking [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2014-05-20/immigration-boom-propels-germany-past-u-k-in-new-oecd-ranking> (data обращения: 29.08.2023).

CZU 94(478):314.745

<https://orcid.org/0000-0002-5296-7446>

„EXPEDIȚIILE MEMORIEI TOMSK” MĂRTURII ALE ETNICILOR BULGARI

Zinoviei Maria

Doctor în științe istorice

Șef direcție generală Agenția

Națională a Arhivelor

e-mail: mariagoguzinovii@gmail.com

orcid id: 0000-0002-5296-7446

Abstract. The objectives proposed in this article are to reproduce a dimension of awareness of our historical past through the prism of personal experiences and experiences, but also to rehabilitate the historical memory related to the Stalinist deportations, from the need to condemn the communist regime that meant terror and genocide for millions of people. people.

The Soviet Union pursued a policy of oppression towards the people of the annexed territories, of using forced labor to build up the USSR's economy, which turned out to be ineffective labor, as Stalin's successors later concluded. A job with too much expenditure of financial resources, but especially – of human resources and sacrifices.

Key words: Bessarabia, Gulag, Siberia, terror, deportation.

Pactul Ribbentrop-Molotov din 1939 a avut urmări extrem de dure pentru estul Europei, care a fost împărțit de cei doi dictatori, Stalin și Hitler. Nici România nu a fost o excepție în fața tendințelor anexioniste ale URSS, care pe parcursul perioadei interbelice a evitat să recunoască unirea Basarabiei cu România. Statul român a devenit victimă a cârdășiei dintre Hitler și Stalin. Sovieticii, în vara anului 1940, prin intermediul a două note ultimative, au cerut nelegitim cedarea nu doar a Basarabiei, așa cum prevedea pactul menționat, dar și a Nordului Bucovinei și a ținutului Herța. În contextul geopolitic de la acel moment, guvernul României a fost nevoit să accepte ultimatumul URSS, părăsind în trei zile teritoriile menționate.

În iunie 1941, Basarabia revine în componența României, dar sovieticii reușesc să anexeze, din nou, acest teritoriu în august 1944. Ei au continuat să aplice politicile represive începute în anul 1940, până la desființarea Uniunii Sovietice, în 1991.

Obiectivele propuse în acest articol sunt, redarea unei dimensiuni de conștientizare a trecutului nostru istoric prin prisma unor trăiri și experiențe personale, dar și reabilitarea memoriei istorice legate de deportările staliniste, din necesitatea de a condamna regimul comunist care a însemnat teroare și genocid pentru milioane de oameni.

Fenomenul deportărilor din Basarabia

Odată cu ocuparea Basarabiei și a Nordului Bucovinei în 1940 de către trupele sovietice, a început tragedia neamului românesc din aceste regiuni, un loc aparte în multitudinea crimelor comise de regimul totalitar comunist ocupându-l deportările de populație și internările persoanelor indezirabile în lagărele de concentrare.

Fenomenul deportărilor a fost unul specific politicii de sovietizare. În fosta URSS, în perioada stalinismului, strămutarea anumitor popoare sau grupuri de populație din locurile de origine a fost



concepută ca o politică de stat. Încă din anii '20, pe lângă Comitetul Executiv Central al URSS, s-a creat un comitet special pentru strămutări, care a activat până în luna martie 1959, fiind supus diferitor structuri unionale (Comisariatul Poporului pentru Afacerile Interne – NKVD, Comitetul pentru securitatea Statului – KGB ș.a). Deportările masive s-au realizat sub diferite motive și au afectat toate popoarele fostei URSS. „Formă de totalitarism aproape desăvârșită, stalinismul a reprezentat subminarea permanentă a moralei tradiționale. Poate fi descris chiar ca o revoluție etică: binele și răul, viciul și virtutea, faptele meritorii și cele reprobabile, toate au fost drastic reevaluate” [1. p. 28].

Documentele din dosarele secrete valorificate de către istorici după 1994 dovedesc că atitudinea organelor puterii sovietice față de basarabeni a fost una rigidă. Fără niciun temei juridic sau moral, au fost supuși presiunii toți cei care dintr-un motiv sau altul nu-și manifestau adeziunea la regimul bolșevic. Printre primele jertfe ale stalinismului se numără deputații Sfatului Țării care nu au reușit să se refugieze peste Prut ori nu au dorit, fiind învinuiți de „înaltă trădare”, deoarece au votat actul Unirii în 1918 și au activat în vederea consolidării statului român. De asemenea, victime ale comunismului au fost primarii, preoții, elita național-politică și profesorii, acuzațiile aduse fiind: activități contrarevoluționare, agitație antisovietică, spionaj pentru România. Pe lângă arestările în masă, în RSS Moldovenească au avut loc și trei valuri mari de deportări.

Istoria Gulagului și a locuitorilor RASSM și RSSM deportați, la aproape treizeci de ani de la Independență, nu a cunoscut o cercetare amplă în istoriografie, mai ales în ceea ce privește condițiile și modul de viață în care au fost nevoiți să supraviețuiască conașionalii noștri în exil, muncile la care erau siliți atât bărbații și femeile, cât și copiii. Din păcate, prea târziu istoricii au început să studieze acest subiect, în baza unor noi izvoare de cercetare, și anume „istoria orală”, unde, în exclusivitate, ies la iveală, prin mărturiile celor deportați și condamnați, adevăruri din lumea ascunsă a lagărelor și a locurile de exil sovietice, pentru că documentele din arhivele din Rusia încă timid sunt puse la dispoziție publicului larg, pentru a studia istoria lagărelor sovietice.

Rolul proiectului „Expedițiile Memoriei”

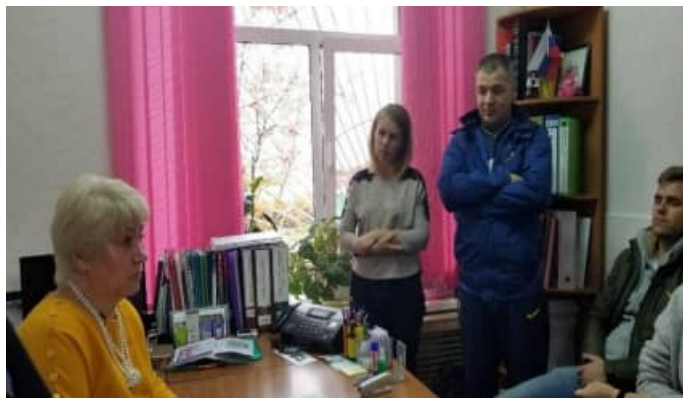
„Expedițiile Memoriei” este un proiect al cărui obiectiv este recuperarea memoriei și reconstituirea deportărilor staliniste, un proiect inițiat în 2013 de către istoricul Octavian Țîcu și care are drept scop, după cum menționează autorul proiectului, „atragera într-un proces de cunoaștere aplicativă a istoriei noastre, prin implicarea nemijlocită a tinerilor în descoperirea acelor repere ale identității care ne-a modelat în timp. Unul din elementele cele mai importante ale cunoașterii istorice este memoria deportărilor din anii 1941 și 1949, în timpul cărora mii de moldoveni, ruși, ucraineni, găgăuzi, bulgari evrei și alte naționalități ale Basarabiei istorice au fost deplasați de către regimul totalitar sovietic spre regiunile îndepărtate ale Uniunii Sovietice”[2]. Este primul proiect din Republica Moldova care s-a ocupat de recuperarea memoriei victimelor regimului stalinist și a avut loc în perioada anilor 2013-2019, când s-au organizat șase expediții de cercetare.

O studiere profundă a subiectului deportărilor nu poate exclude cercetarea de teren a locurilor de destinație, descoperirea aspectelor vieții celor deportați și complementarea istoriilor orale cu cele ale celor care au ales să rămână în Siberia.

Vom aduce câteva exemple de astfel de biografii, care completează și nuanțează tabloul general al fenomenului deportărilor. Mai exact, ne vom raporta la expediția de cercetare din 2018, la care am luat parte personal. Expediția din 2018 a avut ca teren de cercetare regiunile Novosibirsk și Tomsk și ne vom referi la localitatea Pobeda care se află la o distanță de 60 km de orașul Tomsk. Acest sat este întemeiat de persoane deportate preponderant din regiunea Bolgrad. Este vorba despre familiile Caragheorghe, Tomov și Gheorghiu, toate acestea înrudindu-se între ele ulterior prin căsătorii.

În localitatea Pobeda urma să ne întâlnim cu Eugen Caragheorghe pe 19 septembrie, dar din păcate la 16 septembrie acesta s-a stins din viață în urma unui atac de cord. Am mers totuși în localitate și din experiențele anterioare, colegii au decis să mergem la școala din sat, fiindcă școala este locul cel mai deschis pentru astfel de evenimente. Impresionant a fost faptul când pe ușa directorului școlii era scris numele Marina Gheorghiu, un nume românesc (**Anexa 1**). După discuția cu doamna directoare, care la moment nu cunoștea că este descendentă dintr-o familie de basarabeni din regiunea Bolgrad, un oraș situat la 7 km de la hotarele Republicii Moldova, care în perioada

româneasca făcea parte din teritoriul Basarabiei. Împrejurimile Bolgradului sunt populate în principal de etnici bulgari. Bolgradul este și el populat cu un număr mare de bulgari basarabeni (o treime din locuitori) și este considerat de localnici drept capitala culturală a bulgarilor din Basarabia. Marina Gheorghiu (născută Tomov) știa că este bulgăroaică, dar odată cu venirea noastră aici, ea a reușit să afle că, de fapt, este cu rădăcini basarabene. Răscolind prin documentele de arhivă ale familiei și a rudelor ei, ne-a povestit că bunicii ei au fost deportați în noaptea de 12 spre 13 iunie 1941 din localitatea Vasilievca, regiunea Bolgrad, împreună cu 6 copii. „Bunica se numea Feodora Procopievna Tomova, iar bunelul Feodor Vasilevici Tomov. În acea seară a fost deportat și fratele bunelului Ilie Vasilevici Tomov. Trăiau bine în Basarabia, aveau pământuri, livezi, vii, erau oameni gospodari. Când i-au adus în Siberia prima dată au locuit în barăci, apoi ei și-au făcut bordeie, iar mai târziu și-au construit case aici. Lucrau la tăiatul pădurilor, toți lucrau și copiii, fetele aveau grijă de gospodărie, mergeau la cosit, pentru că aveau vacă, păsări. Cu noi, bunicii vorbeau în limba rusă, dar între ei vorbeau în limba bulgară, noi nu îi înțelegeam, dar ei nu ai uitat limba. Bunicii, înapoi nu s-au întors, pentru că averea lor le-a fost naționalizată și nu mai aveam nimic în Vasilievca, dar în Siberia deja aveau câte ceva.



Anexa 1. Foto: Mariana Gheorghiu (născută Tomov) și grupul de expediționari, proiectul „Expedițiile Memoriei” Tomsk, 2018

Soțul meu este și el din familii de deportați din județul Ismail, satul Dolinscoe. Bunicii lui sunt Ivan Nicolaevici Gheorghiu și Dunea Caragheorghe, care au fost deportați împreună cu 5 copii: Ana, născută în anul 1931, Marin în anul 1934, din anul 1935 era Ecaterina, Vasile în anul 1937, Tatiana în anul 1939”.

Cu unul din copiii lui Ivan Nicolaevici și al Dunei am putut să vorbim în această expediție, el poartă numele bunelului Nicolai și s-a născut în anul 1947 în Siberia. Acesta ne-a povestit că familia lor avea în Dolinscoe, pământuri, livezi, vii, erau oameni înstăriți. Bunelul lor a fost soldat în armata română, și acesta a fost mai degrabă motivul pentru care au fost deportați cu toții. După cum ne mărturisește, Nicolai Ivanovici Gheorghiu, tatăl acestuia mereu a vrut să se întoarcă acasă, să cultive viță de vie, să facă vin, să aibă viața de până la deportare, dar fratele lui nu a dorit și nu s-au mai întors. „O verișoară de-a noastră s-a întors, dar la scurt timp a revenit, le-a luat tot ce aveau și nu au mai avut la ce se întoarce. Mai ales când vedeau lucruri de-ale lor pe la vecini, acest fapt i-a întristat și mai mult și i-a determinat să se întoarcă în Siberia. Vorbeam acasă moldovenește/românește, toți moldovenii vorbeau în limba maternă între ei.” Nicolae Gheorghiu cunoaște limba română chiar dacă s-a născut în Siberia.

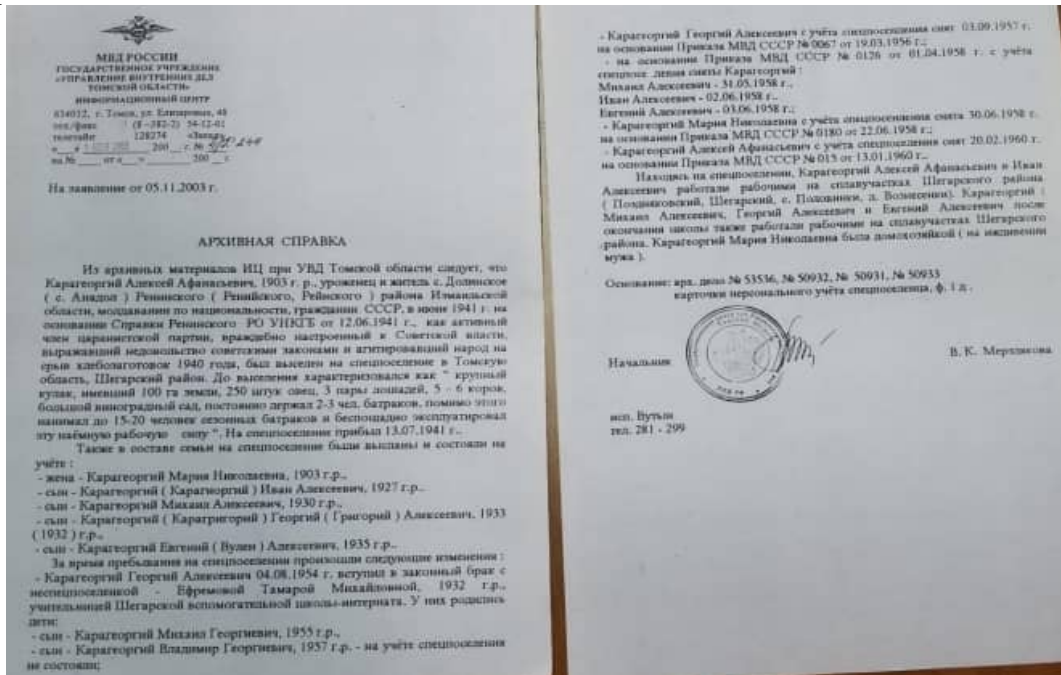
O altă descendentă a unei familii de deportați, pe care am întâlnit-o în localitatea Pobeda este Tatiana Mihailovna Curtieva născută Caragheorghe. Familia ei, la fel a fost deportată din localitatea Dolinscoe în nopatea de 12 spre 13 iunie 1941. Tatăl Mihail Caragheorghe avea 12 ani când a fost deportat împreună cu părinții Alexei Afanasievici și Maria Nicolaevna Caragheorghe, și încă 3 frați. Au fost duși în Narîm, lăsați în mijlocul pădurii și au trebuit să se descurce singuri cum puteau. Cel mai probabil, zice Tatiana Mihailovna, i-au dus în acele locuri la moarte sigură, să scape de ei, pentru că din ceea ce i-au povestit părinții și din documentele de arhivă, pe care ni le-a prezentat, erau o



familie cu avere, ei dețineau 100 ha teren, 250 oi, 3 perechi de cai, 5-6 vaci, aveau viță de vie (**Anexa 2**).

Pentru a le lua tot, sovieticii i-au deportat ca elemente periculoase, învinuindu-i de faptul că angajau la sezon 14-20 oameni la muncă, iar asta însemna că exploatau munca țăranilor.

Tatiana Curtieva ne povestește că în locurile unde au fost duși au existat și cazuri de canibalism, ei nu aveau ce mânca, strângeau pomușoare și ce mai găseau prin pădure, au trăit acolo în bordeie în condiții groaznice. Copiii erau siliți să strângă sevă din tulpinele copacilor de mesteacăn, care o duceau pe front.



Anexa 2. Foto: arhiva familiei Carageorghe, localitatea Pobeda, reg. Tomsk, Federația Rusă, proiectul „Expedițiile Memoriei” Tomsk, 2018.

„Mama la 9 ani căra căldări mari cu sevă¹⁶ și îi era foarte greu. Mai târziu, au construit un depozit mare de cereale în locul unde acum se află localitatea Pobeda, aduceau din Altai și din alte regiuni produse cerealiere și era nevoie de brațe de muncă. Familia mea, precum și alte familii de deportați bulgari, români, lituanieni, polonezi au fost cei care au întemeiat acest sat. Au construit cu timpul case. Nu le era ușor, deoarece chiar dacă se aflau în mijlocul pădurilor, ei nu puteau să ia lemn pentru construcție fără să li se aprobe acest fapt și de obicei le dădeau lemnul mai puțin calitativ. Părinții deseori vorbeau despre vremurile grele și cât rău le-a pricinuit Stalin. Mama provenea dintr-o familie înstărită din Chiperceni, județul Orhei, familia Mihalache. Bunelul era primar în localitate și considerat element periculos, a fost luat în noaptea de 12 spre 13 iunie 1941 și dus. De atunci niciodată nu au mai știut nimic despre el. Bunica cu mama au fost luate la scurt timp și aduse aici împreună cu 4 copii, cel mai mic era de alăptat, dar au supraviețuit toți. Aici majoritatea erau femei și copii, bunica avea studii, ea știa limba rusă și bulgară și le ajuta pe femeile care nu știau limba, le traducea atunci când ele aveau nevoie se ajutau între ei oamenii. Acasă vorbeau și în română și în bulgară, dar pe noi nu ne-au învățat, pentru că voiau ca noi să ne integrăm aici, fiindcă basarabienii deportați erau considerați dușmani ai poporului, iar părinții nu voiau ca noi să avem de suferit din această cauză.

¹⁶ Suc din tulpina copacilor, se strângea pentru soldații de pe front cel mai des, avea proprietăți de energie, de revigorare, conține fructoză și zaharoză, cel mai des se colecta din tulpina mesteacănului, un copac des întâlnit în pădurile siberiene, se obține prin sfredelirea (găurirea) în adâncime (4-8 cm) a trunchiului sau, mai bine, a unor ramuri tinere viguroase, din care va începe să curgă un lichid limpede, cu gust acrișor-dulceag.

Nu s-au întors înapoi, fiindcă mama fiind o fire, care se temea să nu piardă tot ce au construit aici în Pobeda. Ea a auzit că statul le-a naționalizat averea și nu avea la ce să vină, trebuia să o ia de la capăt. Frica și nesiguranța au făcut-o să nu mai vrea să revină acasă”.

Așa cum am menționat mai sus, motivul pentru care echipa de expediționari a mers în localitatea Pobeda, era, de fapt, să ne întâlnim cu unul din membrii familiei Caragheorghe și anume Eugen. Din păcate trecerea lui în neființă a fost o mare pierdere pentru noi, dar am reușit să ne întâlnim cu soția acestuia, Maria. **(Anexa 3)** Ea este localnică, a lucrat învățătoare și a vorbit despre familiile de moldoveni din Pobeda foarte frumos. Ne-a povestit cum se ajutau frații între ei atunci când își construiau case, făceau clacă, ridicau mai întâi casa unuia din frați, apoi toți mergeau și ridicau casa altuia. Cele mai frumoase case, le aveau basarabeni, ne povestește dânsa. Alexei și Maria Caragheorghe, ambii născuți în anul 1903, în localitatea Dolinscoe, județul Ismail, împreună cu 5 copii, în noaptea de 12 spre 13 iunie 1941, au fost luați din casă și aduși în Siberia, un copil nu a rezistat condițiilor și a murit pe drum. „Soldatul care noaptea i-a luat a fost un om bun, le-a zis să nu și ia multe lucruri cu ei, dar a văzut că mama (așa îi zicea soacrei) avea bijuterii din aur și le-a zis să le ia cu ei, că o să le prindă bine. Și acele lucruri din aur i-au salvat de foamete, pentru că le-au schimbat pe mâncare în Siberia, astfel au reușit să supraviețuiască. Prima dată i-au dus în Taștagol, unde au trăit în Barăci în condiții extrem de grele, fiind multe familii într-o baracă, fără haine, fără hrană, eu rezistat cum au putut. După care au fost aduși pe aceste meleaguri unde astăzi este satul Pobeda, aici și-au construit casă, au înscris copiii la școală și au început o viață nouă. Mama era o femeie tare bună, orice străin mergea pe drum și cerea o bucată de pâine, ea nu-l lăsa să plece fără a-i oferi ceva. Sărbătorile neapărat le petreceau, împreună, fiind uniți și gospodari. Cele mai bune bucate, murături, conserve le făceau moldovenii. Eu îi sunt recunoscătoare lui Dumnezeu pentru că am avut norocul să fac parte dintr-o familie de moldoveni. Mama Maria s-a întors înapoi în Dolinscoe, dar acolo le-a fost luată averea și înțelegând că le va fi greu să se descurce a revenit în Siberia. Eugen niciodată nu a mai revenit la baștină.”



Anexa 3. Foto: Maria Caragheorghe și grupul de expediționari, proiectul „Expedițiile Memoriei” Tomsk, 2018

Eugen Caragheorghe a fost reabilitat în anul 1992, iar copia acestui document ne-a fost pusă la dispoziție de soția acestuia, Maria Caragheorghe. **(Anexa 4)**



Anexa 4. Foto: arhiva familiei Caragheorghe, localitatea Pobeda, reg. Tomsk, Federația Rusă, proiectul „Expedițiile Memoriei” Tomsk, 2018

Am reușit cu grupul de expediționari să ajungem și la cimitirul din localitate unde am identificat mai multe morminte ale conașionalilor noștri cum ar fi: Caragheorghe, Gheorghiu, Uzun, Mândra, Caravasile, Țîmbalov, Lipcan. Acest cimitir se află în pădure la marginea localității. Numele de pe pietrele funerare ale mormintelor pe care am reușit să le identificăm le vom publica în acest articol în speranța că poate cineva va reuși să-și identifice rudele, despre care poate nu au avut niciodată vreo știre, de când au fost deportați (Anexa 5).

În concluzie e de menționat faptul că Uniunea Sovietică a dus o politică de oprimare față de oamenii din teritoriile anexate, de folosire a muncii forțate pentru ridicarea economiei URSS, care s-a dovedit a fi o muncă inefficientă, cum au conchis ulterior succesorii lui Stalin. O muncă cu prea mari cheltuieli de resurse financiare, dar în special – de resurse și sacrificii umane.

De asemenea e necesar de precizat, că apelând la istoria orală, prin care se poate recupera o parte a memoriei victimelor regimului comunist, cât și la documentele de arhivă, lucrările scrie, putem să facem un tablou elocvent al trăirilor celor deportați. Prin aceste expediții se dorește a aduce un omagiu suferințelor celor care au trecut prin calvarul comunismului.



Uzun Piotr Nicolaevici
1940-1994



Uzun Aculina Grigorievna
1887-1972



Caravasile Ivan Feodorovici
1933-1996



Caravasile Ludmila
Alexandrovna
1935-2016
Anexa 5



Cimitirul din localitatea Pobeda, reg. Tomsk,
unde își găsesc locul de veci mulți basarabeni deportați

Bibliografie:

1. V. Tismăneanu, Mizeria utopiei: criza ideologiei marxiste în Europa Răsăriteană, Iași, 1997.
2. O. Țicu, Expedițiile Memoriei, <https://cotidianul.md/2018/09/26/octavian-ticuexpeditiile-memoriei-i-basarabenii-din-regiunea-tomsk/>, accesat: 01.09.2020.



CZU 94(478):281.9

<https://orcid.org/0009-0003-3573-571X>

PROCESUL DE ÎNCHIDERE A MĂNĂSTIRII RĂCIULA ÎN ANUL 1959

Greco Ruslan

doctorand

Școala doctorală științe umaniste ale Educației

USM, or. Chișinău, RM

e-mail: greco.rustic88@gmail.com

orcid id: 0009-0003-3573-571X

Abstract. The following study is a systematic attempt to analyze the document called "Jalba" to the addressed to Nikita Hrușciiov on June 28, 1959.

The central landmark of this study is the analysis of this document and the highlighting of its importance regarding the reconstruction of the tragic events that took place at the Răciula Monastery in the summer of 1959.

Keywords: Răciula, Monastery, address, tragic, decision, stop, monk.

Actualitatea și importanța temei abordate. Mănăstirile basarabene întotdeauna au jucat un rol important în dezvoltarea spirituală și culturală a populației. Cu toate acestea ele au trecut prin diferite etape ale istoriei (înființarea, dezvoltarea și închiderea), ceea ce s-a rasfrânt și asupra viețuitorilor lor, dar și oamanilor credincioși. Un exemplu elocvent în acest sens este Mănăstirea de maici Răciula (actualul raion Călăraș).

În anul respectiv, se profilează câteva acțiuni ce vor marca Basarabia atât până la destrămarea URSS, cât și pe viitor. Întâi de toate, acestui an îi este specific inițierea, din partea sovieticilor, a procesului de anihilare a tot ceia ce constituie românesc și spiritual în bisericile din această regiune. Dorința partidului comunist de a închide bisericile și mănăstirile urma să dovedească ura față de acest popor și călcarea în picioare a tot ceia ce înseamnă demnitate națională.

Scopul și obiectivele. Scopul lucrării este analiza evenimentelor tragice din iunie 1959, în urma cărora Mănăstirea Răciula a fost închisă de către autoritățile sovietice. Obiectivele principale ale lucrării sunt:

- *Analiza* circumstanțelor ce au determinat autoritățile sovietice să includă Mănăstirea Răciula în lista celor, care trebuiau să fie închise;

- *Arătarea* mișcării de rezistență a călugărițelor și a obștei din satul Răciula;

- *Stabilirea* consecințelor, care au avut cei implicați în apărarea Mănăstirii.

Istoriografia problemei. Pe parcursul anilor au apărut monografiile, studii, articole consacrate mănăstirii Răciula, unde printre altele sunt arătate și evenimentele tragice din iunie 1959. În acest context, trebuie de menționat lucrarea scriitorului și publicistului Vladimir Beșleagă care, consultând documentele de arhivă face o analiză minuțioasă a evenimentelor premergătoare închiderii mănăstirii cât și a celor de după închidere, aducând la cunoștință cititorului numele apărătorilor care au avut de suferit în urma faptului că nu s-au supus regimului. Manole Brihuneț, în studiul său dedicat Mănăstirii Răciula, vorbește despre impozitele impuse mănăstirii și despre deposedarea acesteia de pământuri, toate acestea urmărind scopul de a închide această mănăstire. În linii generale, această tematică este sumar tratată și de Luminița Ilvițchi care, menționează și faptul că după evenimentele tragice din 1959, sovieticii au ocupat edificiile mănăstirii transformându-le în casă de cultură, depozite etc., la fel, autoarea menționează cum a fost vandalizată clopotnița bisericii fiind demolată cu ajutorul unui tractor. Un moment de noutate aflăm din articolul dnei Frolova Galina, ea menționează despre faptul chemării stareței Sepfora la Chișinău unde a fost anunțată despre închiderea mănăstirii iar aceasta venind la Răciula a pregătit o masă bogată de rămas bun, doar că autoritățile sovietice au zădărnicit



acest plan al stareței. În aceeași linie de idei se înscrie și articolul lui Ion Stici, în care autorul vorbește despre cele 9 zile de asediu al mănăstirii și rezistența opusă de apărătorii mănăstirii.

Baza științifico-metodologică a lucrării. În cercetarea de față, noi am apelat la metodele fundamentale de investigație istorică: metoda istorico-comparativă, care se bazează în linii mari pe analogia dintre fenomenele și procesele istorice. De asemenea, noi am utilizat la fel particularizarea și generalizarea, inducția și deducția.

Rezultatele cercetării. Din start trebuie de menționat, Mănăstirea Răciula a fost întemeiată de către frații Andrei și Ioan Roșca, sprijiniți de răzeșii Simeon și Constantin Strat, pe moșia dăruită în anul 1792 de răzeșul Lupu Strătan din satul Nișcani. Prima atestare documentară a schitului Răciula este din anul 1798, când la data de 31 mai Neculai Dumbravă și Iordache Haitul semnează o mărturie de hotărnicie delimitând moșia donată de răzeșii din Nișcani pentru a se fonda schitul [4, p. 60-61].

La 15 iunie 1798, preoții Ion Harea, preotul Leontie Bârâiacul, răzeșii Andrei Roșca, Ioniță Roșca, Simeon Stratan și Constantin Stratan semnează un zapis din care rezulta că aceștia au făcut un schit pe moșia lor, Nișcani în ținutul Orheiului [8, p. 545]. Acest act de danie a fost confirmat de către mitropolitul Moldovei, Iacov Stamate, iar la 1 decembrie 1799 domnul Moldovei, Constantin Alexandru Ipsilanti întărește acest act [1, p. 513].

Din cauza reducerii numărului de monahi din schit, în 1811, cu binecuvântarea exarhului Bisericii din Moldova și Țara Românească – Gavriil Bănulescu Bodoni, comunitatea a fost desființată, iar aici au fost transferate maicile de la schitul desființat Mana de pe lângă mănăstirea Curchi, astfel că prima stareță a schitului de maici Răciula a fost monahia Anisia [1, p. 514].

În pofida faptului că după anul 1812, când Basarabia a fost anexată de Imperiul Rus, autoritățile țariste promovând o politică de rusificare în Biserică, călugărițele din Schitul Răciula au opus rezistență. Mai mult ca atât, maica egumenă Olga reușește în 1854 să treacă Schitul la oficierea serviciilor divine în limba română, înțelegând de populația băștinașă [2, p. 59]. În 1845, egumena Eufrosinia împreună cu obștea monahală construiește biserica de vară cu hramul „Nașterea Maicii Domnului”. Maicile mănăstirii au început să construiască căsuțe în jurul bisericii astfel, încât cu timpul acestea au format un mic sătuc.

Schitul de maici Răciula primește statut de mănăstire în perioada interbelică având ca numire „Sfânta mănăstire Oltea Doamna”, în numele cinstitei mame a bine-credinciosului voievod Ștefan cel Mare. Denumirea mănăstirii este schimbată însă de către soborul stareților și starețelor mănăstirilor și schiturilor din Eparhia Chișinăului, care a avut loc la 3 august 1938, sub președenția ÎPS Efrem Tighineanu, locțiitor de arhiepiscop de Chișinău [5, p. 514].

De oarece mănăstirile reprezentau focare de cultură și conștiință națională, diametral opuse ideologiei comuniste, regimul sovietic a recurs la metode de suprimare a vieții monahale micșorând în același timp numărul acestora, astfel, și mănăstirea Răciula va trece prin această politică.

Pentru a înțelege obiectivele urmărite de regimul sovietic, cât și complexitatea lor, facem trimitere la documentele de arhivă, unul din acestea fiind procesul verbal al ședinței biroului C.C. al P.C.M., din 23 ianuarie 1959 [11]. Din el, facem cunoștință cu starea lucrurilor per ansamblu și menționăm: la etapa respectivă în Basarabia activau 15 mănăstiri; 7 de bărbați și 8 de femei, în care viețuiau 1436 de personae. La fel, aceste mănăstiri dețineau 543,73 hectare de pământ (221,14 ha pământ arabil; 52,55 ha de livezi; 48, 35 ha viță de vie), potrivit acestor date, în medie unui monah îi revenea 0,8 ha de pământ. În continuare, acest act face o analiză asupra dezvoltării economice specificând faptul că în perioada anilor 1954-1957 venitul acestor mănăstiri practic sa triplat ceea ce a dus la o revigorare a vieții monahale, moment inacceptabil pentru conducerea sovietică.

Din start, menționăm că regimul urmărea reducerea numărului de monahi și depozedarea mănăstirilor de pământ ca ulterior acesta să fie transmis în gestiunea statului. Pentru a fi posibil de realizat aceste obiective, pe de o parte, regimul spunea că în urma exploatării pământului de către mănăstiri ei au venit și se dezvoltă și chestiunea aceasta trebuie curmată, iar pe de altă parte pentru micșorarea numărului de monahi ei acuzau mănăstirile că exploatează pe colhoznici prin diferite forme camuflate (cum ar fi munca cu ziua). Plus la toate aceste acuzații, călugărițele de la mănăstirile de maici exploatează minori, dându-i drept poslușnici. Astfel, Consiliul de Miniștri al R.S.S.



Moldovenеști propunea Consiliul de Miniștri al U.R.S.S. să reducă numărul mănăstirilor ca ulterior să fie închise toate.

Viețuitorii acestor așezăminte monahale vizate de hotărârea respectivă urmau să fie încorporați în alte obști monahale, încadrați la muncă în colhozuri și sovhozuri și alte întreprinderi iar personalul inapt de muncă fizică și bătrânii, în case de bătrâni și invalizi. Documentul respectiv menționează că casele de locuit, clădirile bisericilor și alte încăperi mănăstirești, precum și pământul, trebuie să fie cedate statului care urma să le folosească după buna socoteală.

Astfel, la 5 iunie 1959 Consiliului de Miniștri al R.S.S.M., hotărăște ca nouă mănăstiri din republică (Suruceni, Pripiceni, Țigănești, Cușelăuca, Hirova, Tabăra, Răciula, Vărzărești, Cunicea) urmau să-și sisteze activitatea în intervalul anilor 1959-1960 [6, p. 649]. Responsabili la îndeplinirea acestei dispoziții au fost numiți oarecare A. Oleinik și Colesnic - împuterniciții pentru problemele religioase și a cultelor religioase din R.S.S.M.

Cum se vede mai sus, sub incidența acestei hotărâri a căzut și mănăstirea Răciula din Călărași, căreia i sa stabilit termenul de funcționare până la 1 iulie 1959. Cladirile celor două biserici, stăreția și alte construcții ale mănăstirii au fost preconizate să fie folosite ca și școală, apartamente pentru cadrele didactice și casă de cultură.

O să menționăm, că în acest an în mănăstire locuiau 225 de vețuitoare; dintre care, 1- egumenă; 4- schimonahii; 93- monahii; 31- resofoare; 96- ascultătoare. Constatăm că aici exista o obște monahală mare, consolidată și care, făurise în jurul mănăstirii o adevărată oază culturalo-religioasă, rar întâlnită din punct de vedere numeric cât și spiritual în republica moldovenească. Iar ca să înțelegem nivelul fizic de dezvoltare al acestei obști subliniem faptul că forța aptă de muncă era majoritară: 70 maici cu vârsta de la 19-40 ani; 45 de maici cu vârsta de la 41-55 de ani și 115 de maici cu vârstă de la 55 ani [10].

Mănăstirea era cu trai de sine ceia ce presupune că fiecare călugăriță ce își ducea existența aici deținea propria casă și o mică gospodărie în jurul acesteia. Doar un grup de 15 maici nu-și aveau propria locuință și locuiau în comun cu stareța mănăstirii în clădirea stăreției.

Potrivit datelor de la 1 ianuarie 1958, mănăstirea Răciula dispunea de 35,55 ha terenuri dintre care; 12,02 ha- pământuri arabile; 0,65 ha – livadă; 2,30 ha – viță de vie, cu 17,85 ha mai puțin ca în 1945 când o parte din pământuri au fost retrocedate statului. La fel, vite de muncă și productive 53 de capete, construcții locative și gospodărești, unelte agricole [15].

Potrivit raportului revizorului eparhial, protoiereul Vustean A.T., din 16 iunie 1959, adresat arhiepiscopului Nectarie (Grigoriev), aflăm, că în acea zi, seara la slujba vecerniei el a anunțat personal obștea monahală din Răciula că mănăstirea urmează să fie închisă, potrivit hotărârii Consiliului de Miniștri al R.S.S.M.. În documentul respectiv este menționată și schema după cum vor fi repartizate vețuitoarele mănăstirii, de asemenea, revizorul efectuează o inventariere a bunurilor mănăstirii întocmind și o listă a lor [14].

În perioada respectivă, funcția de stareță a mănăstirii era deținută de către egumena Sepfora, cu numele de mirean Chiriacova Evghenia. Despre ea se știe, că este născută în 1891, era de etnie bulgară. La mănăstire vine la vârsta de 8 ani, în 1899 iar funcția de stareță o obține în 1950 [10]. Ca și conducător al sfântului așezământ, anume dânzei i se comunică faptul că mănăstirea trebuie să-și sisteze activitatea, ea la rândul ei urmând să comunice celorlalte viețuitoare și să pună la dispoziție autorităților bunurile mănăstirii conformându-se ordinului de închidere și dând în primire cheile bisericii.

Rolul jucat de egumena Sepfora în declanșarea a ceia ce urma să devină „evenimentul de la Răciula” este unul semnificativ pentru că, așa cum mărturisește ea însăși în interogatoriul la care a fost supusă de către organele represive, nu a pus la dispoziția celor împuterniciți cu executarea acestei misiuni toate instrumentele necesare: „Cât privește vina mea că nu am închis biserica și nu am transmis bunurile bisericii reprezentanților mănăstirii Căpriana, faptul se explică prin lipsa mea de promptitudine, apoi și prin faptul că eu nu am bănuir că încetineala mea ar putea să provoace această reacție negativă, pe care o manifestă în prezent maicile și unii cetățeni credincioși, locuitori în satul Răciula” [15]. Egumena a fost cea dintâi anchetată, până a se consuma evenimentul, încă din primele



zile când obștea și comunitatea a opus rezistență în fața organelor de stat, înputernicite să aducă la îndeplinire ordinul de închidere [9, p. 41-45].

La 23 iunie anul 1959, începe propriu zis evenimentul ce avea în sine scopul de a închide mănăstirea și conflictul izbucnit între apărătorii mănăstirii și autoritățile statului, interesate ca în termeni cât mai scurți și fără mari bătăi de cap să ducă la îndeplinirea ordinului Consiliului de Miniștri. Astfel, din data de 23 și până pe 27 iunie, autoritățile hărțuiesc obștea monahală și recurg la diferite metode care ar fi dus la înfăptuirea misiunii lor. În cursul zilelor respective, noaptea și ziua, credincioșii adunați în jurul bisericii mănăstirii au apărat cu propriile forțe mănăstirea (țărani au pus mâna pe furci, coase) [7, p. 181], gonind funcționarii statului precum și pe cei ai arhiepiscopiei din Chișinău care cum se știe, pe vremurile menționate, era un instrument în mâna sistemului sovietic.

Aceste cinci zile de presiuni din partea autorităților sovietice, au fost denumite pe drept cuvând de către scriitorul și publicistul Vladimir Beșleagă *perioadă de asediu și hărțuială* [3, p. 158], la data de 28 iunie, duminică după slujba săvârșită de maici în biserica mănăstirii – de maici (pentru că preotul mănăstirii părăsise biserica chiar din prima zi când izbucnise conflictul) [16], Ilarion Mocreac locuitor al satului Răciula se adresează mulțimii adunate. Anume acesta urma să fie judecat fiindu-i aplicată cea mai mare pedeapsă, 15 ani de temniță, pentru că a fost organizatorul și ideologul răsculaților. Din dorința de a fi curmate abuzurile ce planau asupra sfântului locaș și a celor cel apărau, acesta hotărăște de cuviință împreună cu alți tovarăși ce împărtășeau aceleași convingeri să întocmească un demers adresat secretarului general al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice - Nikita Hrușciiov, unde să ceară prompt ca mănăstirea să nu fie închisă. După această adresare, Ilarion Mocreac și camaradul său Ion S. David colectează semnăturile celor prezenți ca să fie adițional anexate la textul scrisorii [17].

În contextul dat, o să menționăm, că ni se pare corectă interpretarea lui V. Beșleagă, care în urma consultării surselor documentare, emite ipoteza care susține faptul că anume Ilarion Mocreac este inițiatorul ideii de a scrie o scrisoare și de a colecta semnături [3, p. 165]. Anume acesta urma să fie judecat fiindu-i aplicată cea mai mare pedeapsă, 15 ani de închisoare, pentru că a fost organizatorul și ideologul răsculaților.

Adresarea către Nikita Hrușciiov, a fost alcătuită de către Ion S. David și el locuitor al satului Răciula, născut în 1916 și care avea cunoștință de cauză în ceia ce privește scrierea unui astfel de demers. În același timp au fost colectate aproximativ 70 de semnături și 560 de ruble pentru ca să fie achitată deplasarea la Moscova și remunerat cel ce avea să ducă. Referitor la numărul de semnături, ne-am exprimat cu aproximație pentru că presupunem faptul că în acea duminică când ele au fost colectate, la mănăstirea Răciula au fost mult mai multă lume. Întru susținerea acestei ipoteze vine mărturia unui martor ocular, Zinaida Florea, care într-un interogatoriu spune că pe 28 iunie la mănăstire era adunată o mulțime de lume [18], ceia ce iarăși ne face să credem că odată ce această mulțime era solidară inițiativei de a apăra mănăstirea nu credem că sa eschivat de la semnarea unei petiții ce avea scopul de a curma intenția comuniștilor referitor la Răciula. Dacă e să tragem atenția și la suma de bani adunată ne dăm seama că este o sumă mare de bani pentru perioada respectivă și posibil lista donatorilor este mult mai mare ca a semnatărilor, iar a dona bani în acest scop și a nu susține prin semnătură este lipsit de orice logică. Presupunem că între timp s-au pierdut o parte din semnături, fapt bănuit și de V. Beșleagă care crede că au fost colectate mai multe semnături decât au încăput sub textul expedit [3, p. 192-193].

Textul scrisorii vine din partea colhoznicilor și muncitorii ai colhozului „Frunze”, satul Răciula și este adresat lui Nikita Hrușciiov iar pentru a înțelege mesajul acestuia expunem conținutul acestuia:

” Noi colhoznicii vă rugăm tov. Președinte să nu ne refuzați a noastră atât de mare rugămintă și să ne lăsați nouă biserica pe care au construit-o ai noștri părinți, buneii și străbuneii în anul 1897 în satul Răciula în care până în prezent s-a aflat mănăstirea de maici pe care organele de miliție din raionul nostru și sovietul sătesc vor să distrugă a noastră neprețuit de scumpă memorie religioasă. De acum de câteva zile nu putem să efectuăm munca noastră agricolă în colhoz din pricina că de câteva zile nu avem liniște, și ziua și noaptea se face mare tulburare în sat, iar pentru aceea cu lacrimi în ochi Vă rugăm toți ca unul bărbați femei și copii să ne satisfaceți a noastră rugămintă și noi și pe mai



departe ne vom da silința să îndeplinim planul de lucru și chiar mai cu hărnicie, și rugă răspunsul dvs. la a noastră jalbă” [3, p. 290-291].

Textul acestei scrisori a fost scris în limba rusă și în care putem detecta două stiluri: primul este impregnat cu termeni și tonalități ce țin de stilul bisericesc, ceea ce poate proveni de la lectura cărților sfinte redactate în slavonește, și al doilea stil scoate în evidență că transcripția aparține unui autor care este baștinaș.

Această scrisoare a fost dusă la Moscova de către Petru Trocin, delegat de către apărătorii mănăstirii ca și unul care mai fusese prin lume și cunoștea limba rusă. Acesta cade la învoială să plece la Moscova pentru că i sa promis o recompensă bănească și a acceptat după cum singur mărturisește că se afla în mari dificultăți financiare [19].

Precum am menționat mai sus, scrisoarea a fost alcătuită pe 28 iunie 1959, dar a fost dusă la Moscova de către Petru Trocin tocmai pe 30 iunie, în aceeași zi fiind depusă la Biroul de Reclamații al C.C. al P.C.U.S., acestuia comunicându-i-se că răspuns la respectiva reclamație va primi la Chișinău. Dar, în așteptarea răspunsului care așa și nu a mai venit, s-au derulat evenimentele tragice din 1 iulie 1959. Anume în această zi, spre seară, forțele de ordine intervin în forță și înarmați intră pe poarta mănăstirii unde sunt întâmpinați de cei care se adunaseră să apere sfântul locaș. În urma altercațiilor dintre cele două grupuri a plătit cu propria viață un locuitor al satului Răciula, anume Semion David care a fost împușcat mortal iar alți participanți au fost răniți și bineînțeles că forțele de ordine preiau controlul asupra mănăstirii și din această zi mănăstirea Răciula își va sista activitate pe o perioadă de 30 ani. După acest eveniment a urmat o serie de arestări și ulterior interogări în cadrul judecăților. Menționăm că există unsprezece arestări în care inculpații au primit ani grei de pușcărie, precum: Ilarion Mocreac – 15 ani, Vasile Poiană – 8 ani, Diomid Mladan – 6 ani, Vasile Pricinoc – 10 ani, Dionisie Daniță – 6 ani, Simion Mocan – 15 ani, Mihail Tcaci – 4 ani, Roman Benderschi – 4 ani, S. Istrati – 3 ani, Dionisie Olari – 3 ani, David Simion – 2 ani [12].

Concluzii. Hotărârea Consiliului de Miniștri ai RSSM, din 5 iunie 1959, reprezintă un moment de cotitură în evoluția și dezvoltarea vieții religioase și culturale din Răciula. În asemenea împrejurări, comunitatea din Răciula precum și obștea monahală ripostează după propriile puteri asumându-și riscurile care nu au întârziat să vină. Încercarea disperată de a salva sfântul locaș se materializează nu doar prin opunerea rezistenței fizice dar și prin formularea unui demers prin care cereau conducerii de la Moscova încetarea aceluiași flagel. Acel demers nu a avut efectul așteptat cu atât mai mult el a fost folosit de conducerea comunistă ca și probatoriu în incriminarea vinei unei părți de semnatari cărora li s-au deschis dosare și au primit ani grei de pușcărie. Dar, în fața ideologiei comuniste și a instrumentelor folosite de structurile statului mănăstirea nu a avut câștig de cauză, fiind închisă pentru o perioadă de 30 de ani.

Bibliografie:

1. Brihuneț M. Mănăstirea Răciula. În: Mănăstiri și schituri din Republica Moldova, Chișinău, 2013, pp. 513-528.
2. Bălan P. Mănăstirea Răciula. În: Cetățile Sufletului. Mănăstiri și schituri basarabene. Chișinău, 2002, pp. 58-60.
3. Beșleagă V. Cruci răsturnate de regim. Mănăstirea Răciula. 1959, Chișinău 2006, Ed. Prut internațional, 327 p.
4. Cereteu I. Valori bibliofile din Mănăstirea Răciula. În: Magazin bibliologic, 2017, nr. 1-2, pp. 60-76.
5. Guțuleac A. Profanarea și distrugerea patrimoniului bisericesc sub prima ocupație sovietică (1940-1941). În: Buletin Științific. Revistă de Etnografie, Științele Naturii și Muzeologie. Serie nouă, vol. 13 (26), Etnografie și Muzeologie. Chișinău, 2010, pp. 229-240.
6. Pasat V. Трудные смраницы истории Молдовы. 1940-1950, Москва, Ед., Terra, 1994, с. 649.
7. Stici I. Mănăstiri basarabene. Chișinău 1995, pp.174-183.



8. Ганицкий М. Монастыри в Бессарабии. În: Кишиневские епархиальные ведомости , 1883, №, 16, с. 545.
9. Фролова Г. 7 монастырей Молдовы, Кишинев 2006, pp. 41-45.
10. Список Насельников Речульского женского Монастыря Каларашского района по состоянию на 1 Января 1959 года, Publicat după xerocopia păstrată în muzeul mănăstirii Răciula.
11. Arhiva Organizațiilor Social Politice a Republicii Moldova (A.O.S.P.R.M.), f. 51, inv. 19, d. 53, f. 41-42.
12. A.O.S.P.R.M., fond. 51, inv. 19, d.169, f. 104-108.
13. Direcția Generală a Arhivei Naționale (D.G.A.N.), fond. 1875, inv. 2, d. 2281, f, 89.
14. D.G.A.N., fond. 1875, inv. 2, d. 2281, f. 36-37.
15. D.G.A.N., fond. 1875, inv. 2, d. 2281, f. 89.
16. D.G.A.N., fond. 1875, inv. 2, d. 2282, f. 30.
17. D.G.A.N., fond, 1875, inv. 2, d. 2281, f. 255.
18. D.G.A.N., fond. 1875, inv. 2, f. 302-306.
19. D.G.A.N., fond. 1875, inv. 2, d. 2281, f. 239-260.

УДК: 378.147.124

<https://orcid.org/0009-0005-0584-7088>

**ОТРАЖЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМРАТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТЫ «ВЕСТИ ГАГАУЗИИ»
(2006–2016 гг.)**

Чобанова Наталья

магистрантка

Факультет национальной культуры, КГУ

г. Комрат, РМ

e-mail: uzunocka@gmail.com

orcid id: 0009-0005-0584-7088

Научный руководитель:

Думиника И.И.

доктор хабилитат истории, КГУ

e-mail: duminicaivan@yandex.com

Annotation. This scientific article is devoted to the analysis of the reflection of the activities of the Comrat State University (KSU) on the pages of the newspaper "Vesti Gagauzia". Using the methods of content analysis and article review, the study aims to identify the main themes of the university's reflection in the media space of the region, as well as to assess its impact on public opinion about the university.

Keywords: Comrat State University, newspaper "Vesti Gagauzia", reflection of activity, public opinion, the influence of the media, media and education, information transparency.

В Республике Молдова на сегодняшний день издаются более 130 газет и журналов, из которых около 30 – являются региональными. Публикации в этих изданиях печатаются на румынском, гагаузском, болгарском, английском, русском и других языках.

Из региональных СМИ на территории АТО Гагаузия наиболее распространена газета «Вести Гагаузии». На страницах этого периодического издания публикуются новости о важных событиях нашего региона. За 73 года своего развития эта газета несколько раз меняла своё название: «Власть Советов» (1948–1964), «Ленинское слово» (1965–1990), В 1991 г. после распада СССР газета «Ленинское слово» было переименовано в «Комратские вести».



Уже с 16 марта 1996 г. и по сей день главное печатное издание Гагаузской автономии выпускается под наименованием «Вести Гагаузии». Следует отметить, что издание выпускается раз в неделю.

Помимо информации о текущих политических, экономических, культурных событиях в АТО Гагаузия, журналисты печатного издания уделяют внимание педагогической, просветительской деятельности и научной жизни в регионе. Особое место на страницах газеты занимает тематика, связанная с учебными заведениями региона и важными достижениями учащихся и студентов.

Стоит отметить, что основным центром просветительской, научной и культурной жизни АТО Гагаузия несомненно является Комратский государственный университет (далее – КГУ). Будучи высшей «школой» региона и внося огромный вклад в образовательно-просветительскую деятельность, как автономии, так и республики в целом, КГУ выступает постоянным объектом статей, публикуемых на страницах газеты «Вести Гагаузии».

Значимую роль данному аспекту придает также и тот факт, что газета не просто информирует аудиторию о текущих событиях в ВУЗе, но и формирует ее отношение к ним. Ведь социологическими исследованиями доказано, что социальный опыт и знания людей складываются из двух основных составляющих: первая предполагает наличие непосредственных контактов, вторая формируется за счет восприятия событий и явлений, опосредованных сообщениями СМИ [21].

С целью определения уровня отражения информации о деятельности КГУ на страницах периодического издания, нами был осуществлен анализ архива газеты «Вести Гагаузии» за период 2006–2016 гг. Следует отметить, что мониторинг материалов, опубликованных на страницах данного периодического издания позволяет выделить следующие тематические направления, в которых упоминается КГУ:

1. Академическая жизнь и научные достижения. В газете регулярно отражались события, связанные с академической жизнью университета, включая проведение научных конференций, приуроченные различным памятным датам и событиям [3, с. 1; 4, с. 3; 11, с. 3; 12, с. 1-2], семинаров [17, с. 2], «круглых столов» [19, с. 3], публикации научных статей преподавателей [1, с. 2; 8, с. 6; 13, с. 4-5], а также материалы о научных открытиях и исследованиях [18, с. 4], проводимых в стенах университета. Так, например, в статьях Е. Терзи «КГУ – 16 лет», Е. Вадим «КГУ исполнилось 18 лет», А. Бюк «Четверть века служение науке», вниманию читателя, кроме всего прочего, представляется краткая история развития университета начиная с момента его образования, рассказывается о первых шагах, совершенных основателями учебного заведения, о трудностях и препятствиях, с которыми сталкивался университет в начальный период своей деятельности, о ключевых достижениях, которые сделали университет узнаваемым и авторитетным в образовательной сфере нашей страны. Однако, следует отметить, что в данных публикациях практически отсутствует информация о текущем положении дел и статусе университета, его роли в современном образовательном процессе, актуальных реализующихся программах. Тут же отсутствуют стратегические планы и перспективы развития университета на будущее, что оставляет читателя без ясного понимания о том, какие цели и задачи стоят перед университетом в долгосрочной перспективе, а также какие шаги планируется предпринять для их достижения. Например: Хотя и не прошло много времени, с того времени, когда КГУ впервые раскрыл свои двери для учащихся, все же авторы вышеуказанных статей, при написании своих материалов в основном используют метод интервьюирования, при этом не используют накопившийся богатый архивный материал, который, как нам кажется, поможет раскрыть важные аспекты из внутренней педагогической и студенческой жизни.

2. Педагогическая деятельность. Важным аспектом публикаций были материалы, посвященные педагогической деятельности университета, включая рассказы о методической работе преподавателей [7, с. 3-4; 10, с. 3], организации учебного процесса [16, с. 7], внедрении инновационных образовательных методик и программ. Так, например, в статье «КГУ



открывает двери» широкой общественности представлена информация о процедуре поступления в Комратский государственный университет, включая сроки подачи документов, условия приема и необходимые этапы для успешного поступления. Такие статьи обычно направлены на информирование потенциальных студентов о возможностях и условиях поступления в университет, а также – на продвижение имиджа ВУЗа, как привлекательного места обучения.

3. Участие университета в социокультурной и общественной жизни региона. В период 2006–2016 гг. газета отражала участие университета в различных социокультурных и общественных мероприятиях региона, его роль в развитии культуры [14, с. 2], спорта, общественных инициатив и проектов, направленных на поддержку и развитие общества [6, с. 4]. Так, например, из публикации С. Курогло «В КГУ должен быть национальный архив», мы узнаем, что автор предлагает создать национальный архив в Комратском государственном университете, который будет хранить и систематизировать информацию о культурном, историческом и национальном наследии гагаузского народа. Автор также указывает на потенциальные выгоды от создания национального архива, такие как возможность проведения исследований, обучения и просвещения, а также привлечения инвестиций в культурную сферу региона.

4. Развитие инфраструктуры и материально-технической базы. Публикации касались также вопросов, связанных с развитием инфраструктуры и материально-технической базы университета, строительством и реконструкцией учебных и научных корпусов [15, с. 3], приобретением нового оборудования и технологий [9, с. 2]. Так, например, в статье Е Семенова. «Румынский инфоцентр откроется в КГУ», автор рассказывает о том, что в рамках расширения программы международного сотрудничества и программы улучшения образовательного процесса были проведены работы по согласованию об открытии румынского инфоцентра в КГУ. По мнению журналиста, оснащённый новым современным компьютерным оборудованием центр и большой выбор современной литературы позволит улучшить студентам условия обучения.

5. Статистические данные. Из статей газеты «Вести Гагаузии» читателю предоставлялась информация о количестве студентов и выпускников КГУ в различные периоды [2, с. 2; 5, с. 1], что позволяло иметь представление о динамике развития университета. Эта информация не только отражала интерес к образовательным достижениям ВУЗа, но и позволяет оценить его привлекательность среди абитуриентов и уровень их удовлетворенности образовательной программой. Это важные факторы, которые дают возможность судить о качестве образования, предоставляемого университетом, и его влияние на профессиональное развитие студентов. Так, например, в статье А. Бюк «Полку дипломированных специалистов прибыло!» представлен анализ статистических данных о процессе поступления студентов в КГУ на тогда новый 2015 учебный год. Автор отмечает, что наибольший спрос среди абитуриентов вызывал экономический и юридический факультеты в общем количестве, принявшие более 296 абитуриентов.

Стоит отметить, что в контексте реализации образовательного процесса в регионе, информация о КГУ публикуемая на страницах «Вести Гагаузии», является ключевой для оценки репутации ВУЗа, его привлекательности для студентов и профессорско-преподавательского состава, а также для понимания общественной поддержки и интереса к развитию высшего образования в автономии.

Как нам представляется, основной целью отражения деятельности КГУ в газете «Вести Гагаузии» является не только информирование о текущих событиях и достижениях университета, но и привлечение внимания общественности к вопросам образования и науки. В свою очередь, это способствует формированию позитивного образа университета и его нацеленности на открытость и прозрачность в своей деятельности.



Анализ отражения деятельности Комратского государственного университета на страницах газеты «Вести Гагаузии» позволил сформировать несколько ключевых выводов:

Во-первых, отражение университета в газете имеет значительное влияние на общественное мнение о нем, формируя его образ и репутацию в глазах читателей.

Во-вторых, позитивное представление о деятельности университета в СМИ способствует укреплению его репутации и привлекательности для студентов, преподавателей и общественности в целом.

В-третьих, следует отметить, что большее отражение в газете мероприятий и событий, происходящих в учебном учреждении, способствует укреплению связей между университетом и обществом. Более детальное освящение академических достижений, образовательных программ, культурных и спортивных мероприятий с участием коллективов КГУ смогут существенно повысить интерес в обществе к учебному заведению. Публикация успехов и достижений бывших студентов университета в различных сферах жизни (наука, бизнес, политика, искусство и т. д.) может подчеркнуть качество образования, предоставляемого университетом, и его вклад в профессиональное развитие своих выпускников. Публикация статей о международном сотрудничестве, академических обменах, проектах с участием иностранных ученых и студентов может подчеркнуть международный статус и репутацию ВУЗа.

При всем этом, следует отметить, что на страницах главного печатного издания региона наблюдается некоторое отсутствие последовательности и систематизации в освещении событий, вопросов, и, в особенности, актуальных проблем КГУ.

Статьи и публикации, касающиеся мероприятий и событий, прошедших в учебно-образовательном учреждении, организации научных конференций, «круглых столов», могли бы быть улучшены на страницах газеты «Вести Гагаузии» более подробным освещением событий. К этому процессу могут быть привлечены и студенты. Публикации могут включать больше интервью с участниками мероприятий, организаторами научных мероприятий, что добавит глубины и ознакомит читателей с точками зрения различных участников. Так же в статьях можно проводить анализ результатов проведенных мероприятий или обсуждений, выделять основные выводы и рекомендации, которые могут быть полезны для общества или дальнейшего развития ВУЗа. Для визуализации прошедших мероприятий и создания более яркого впечатления у читателей, статьи могут сопровождаться фотографиями с мероприятий.

Все вышеперечисленные дополнения позволят не только информировать широкую аудиторию о деятельности университета, но и создать платформу для диалога и взаимодействия с обществом. Увеличение присутствия университетских событий в газете, что потенциально будет способствовать установлению доверия и взаимопонимания между ВУЗом и обществом.

Библиография:

1. Бюк А. Память жива // Вести Гагаузии. Комрат, 2016, 15 января, с. 2.
2. Бюк А. Полку дипломированных специалистов прибыло! // Вести Гагаузии. Комрат, 2015, 17 июля, с. 2.
3. Бюк А. Четверть века служение науке // Вести Гагаузии. Комрат, 2016, 12 февраля, с.1.
4. Вадим Е. КГУ исполнилось 18 лет // Вести Гагаузии. Комрат, 2009, 20 февраля, с. 3.
5. Вадим Е. Новый учебный год начался // Вести Гагаузии. Комрат, 2007, 07 сентября, с. 1.
6. Курогло С. В КГУ должен быть национальный архив // Вести Гагаузии. Комрат, 2009, 10 апреля, с. 4.
7. Маринов Д. Дорогу себе должны прокладывать мы // Вести Гагаузии. Комрат, 2009, 11 декабря, с. 3-4.
8. Маруневич М. Об истории переселения гагаузов в Буджак // Вести Гагаузии. Комрат, 2006, 08 августа, с. 6.



9. Семенова Е. Румынский инфоцентр откроется в КГУ // Вести Гагаузии. Комрат, 2015, 24 апреля, с. 2.
10. Терзи Е. 50 лет пишем и читаем по-гагаузски // Вести Гагаузии. Комрат, 2007, 27 июля, с. 3.
11. Терзи Е. КГУ-16 лет // Вести Гагаузии. Комрат, 2007, 16 февраля, с. 3.
12. Томайлы Л. Волков А. КГУ отметил свое 15-летие // Вести Гагаузии. Комрат, 2006, 14 февраля, с. 1-2.
13. Федорова Л. Нягова А. Культура адаптации и адаптация культуры // Вести Гагаузии. Комрат, 2007, 25 мая, с. 4-5.
14. Чимпоеш В. Окно в мир открывается в библиотеке // Вести Гагаузии. Комрат, 2006, 10 февраля, с. 2.
15. В КГУ – четыре факультета // Вести Гагаузии. Комрат, 2006, 10 февраля, с. 3.
16. КГУ открывает двери // Вести Гагаузии. Комрат, 2007, 29 июня, с. 7.
17. О культуре на научном уровне // Вести Гагаузии. Комрат, 2007, 27 апреля, с. 2.
18. Под девизом «50 лет гагаузской письменности» // Вести Гагаузии. Комрат, 2007, 23 марта, с. 4.
19. Bilim işinā prezentațiya oldu // Вести Гагаузии. Комрат, 2007, 09 ноября, с. 3.
20. Геворгян А. Традиции и инновации в массовой коммуникации. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2006. С.254 с.28

УДК 39+316.75

<https://orcid.org/0000-0002-7168-8506>

ОТРАЖЕНИЕ В ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВАХ ДИСКУРСА О ПРОИСХОЖДЕНИИ ГАГАУЗОВ В СВЯЗИ С ВОПРОСОМ О КУЛЬТУРНОМ КОДЕ

Квилинкова (Кысым) Елизавета

доктор истор. наук, доцент

Национальная академия наук Беларуси (г. Минск),

e-mail: cvilincova@mail.ru

orcid id: 0000-0002-7168-8506

Abstract. The article examines the reflection of the discourse about the origin of the Gagauz people in online communities. It is noted that historically the basis of the Gagauz cultural code is made up of three cultural and civilizational identities: Turkic, Balkan and Russian. Currently, two of them are really competitive - Turkic and Russian. It is concluded that after the formation of autonomy in Gagauzia, the emphasis was placed on the linguistic identity and ancient Turkic (Altai) origin of the Gagauz people. Balkan identity is wrongfully ignored. Turkey, providing support to Gagauzia, is pursuing a policy there aimed at reformatting the ethnocultural code of the Gagauzians.

Key words: Gagauz of Moldova, ethnogenesis, ethnocultural identity, cultural code, Türkiye, Russia.

Исторически гагаузский культурный код формировался под воздействием двух основных факторов – балканскости и тюркскости. После переселения в Бессарабию (с начала XIX в.) на самосознание гагаузов оказал влияние третий мощный фактор – русский язык и российская культурно-цивилизационная идентичность. За период проживания в составе и в культурном пространстве Российской империи и СССР (более двух веков), у бессарабских гагаузов сформировалось ощущение особой значимости для них российской культурной идентичности, основанной на русской культуре и языке, на восточно-православных традициях, а также в значительной степени на советском наследии. «Де-факто» основу гагаузского культурного кода составляют три культурно-цивилизационные идентичности:



тюркская, балканская и российская, но «де-юре» в настоящее время реально конкурентными являются две из них – тюркская и российская.

Балканская идентичность оказалась не только невостребованной, но и в определенном смысле маргинальной [14, с. 53-69], так как связывается частью гагаузов с болгарским происхождением, что является ошибочным. Такой подход ослабляет позиции православной идентичности как одного из значимых для гагаузов этнообразующих факторов. Ввиду мощной поддержки Турцией в Гагаузии все больше акцент делается на языковой идентичности. В контексте осуществляемой Турцией помощи и включенности в тюркское пространство гагаузам на разных уровнях преподносятся гипотезы о их алтайском или турецком происхождении. Проведенный автором данной статьи анализ контента по дискурсу о происхождении гагаузов, представленный в интернет-сообществах, показывает, что идет целенаправленный процесс замены гагаузской идентичности на турецкую.

Рассмотрение содержания проводимой Турцией политики дает основания говорить о том, что переформатирование гагаузского национального сознания осуществляется как путем привнесения турецких имен и культуры в гагаузское пространство, так и путем конструирования общей истории не только прошлой и настоящей, но и будущей. Некоторые протурецки настроенные общественные деятели Гагаузии и часть гагаузской местной элиты стремятся представить приверженность населения автономии российской идентичности как противостояние «советского прошлого» с «антисоветским настоящим» [16, с. 270–287]. Но для человека, анализирующего факты, очевидно, что данные вопросы нельзя свести лишь к ярлыку «советский код». Проблема лежит гораздо глубже, так как все страницы советского прошлого, воспринимающиеся подавляющим большинством гагаузов как неотъемлемая часть их истории и культуры, ряд гагаузских деятелей пытается подменить другой идентичностью.

За последние почти три десятка лет гагаузско-турецкого сотрудничества и помощи Гагаузии со стороны Турции в автономии выросло новое поколение. У определенной его части сложилось мнение, что языковое и вероятное генетическое родство с турками имеет большее значение, чем культурно-цивилизационная общность с христианскими народами, чем балканская историко-культурная составляющая и идентичность. И поскольку религия в демократичном обществе считается личным делом каждого, то религиозные отличия стали отходить у части гагаузской молодежи и бизнесменов, не обремененной поиском объективных знаний и озабоченной больше получением прибыли, в разряд непринципиальных, а культурные и ментальные различия воспринимаются ими как не очень значимые. Часть гагаузской молодежи (воспитанной протурецки) не знает, не воспринимает и даже отрицает сам факт того, что гагаузы как этнос сформировались на Балканах, а Добруджа является их исторической Родиной. Отношение к научным публикациям, в которых раскрывается балканский пласт гагаузской культуры, у них скептическое. Без сколь-либо значимых аргументов ими делается упор на присущем предкам гагаузов кочевом образе жизни, на имеющихся определенных особенностях антропологических черт у части гагаузов (признаках монголоидности) и др. Нет сомнения, что такой подход, результаты которого указывают на начавшийся среди молодого поколения гагаузов процесс переформатирования национальной идентичности, – это путь к ассимиляции.

В Интернете на форумах одной из часто затрагиваемых и дискуссионных проблем является вопрос об этногенезе гагаузов. Интерес представляют высказываемые на тех площадках участниками интернет-сообществ аргументы в пользу одной или другой теории происхождения гагаузов, из которых можно видеть в каком направлении идет формирование гагаузской идентичности. Приведем несколько таких сообщений с форума «Гагаузский Угол», в котором зарегистрировано довольно значительное число участников – 21264 человек [18].

Так, в ответ на предложенную организатором (*Админ*) вниманию участникам форума статью «Добруджа – историческая родина гагаузов» (Квилинкова Е. Н., Никогло Д. Е.), активно откликнулась одна из девушек (Т.С.К.). Она написала, что на основании приведенных в этой публикации фактов нельзя утверждать, что гагаузы – выходцы из Болгарии:



«Меня этот материал ничуть не убедил. Вопрос об истории гагаузов еще изучается. Существует несколько версий о гагаузах как об этносе, откуда они и как попали в Буджак. <...> Второй факт, на который бы мне хотелось особо обратить внимание, это особенности строения черепа и скелета у гагаузов, а также строение зубов. По этим признакам можно определить к какой расе относятся гагаузы: к европеоидной или монголоидной» (Т.С.К.).

Надо сказать, что относительно переселения гагаузов в Буджак, имевшее место около 200 лет назад, опубликовано немало научных работ, в которых приводится основательный архивный материал. А разговоры об алтайской или турецкой версиях, не подкрепленные сколь-либо серьезными аргументами, поддерживаются турецкими учеными и некоторыми гагаузскими исследователями-любителями. В ответ на столь зашоренный взгляд участницы форума *Админ*, со своей стороны, привел научные данные, пытаюсь убедить таких гагаузов критически относиться к тенденциозным работам ряда гагаузоведов, нередко выполняющих чужой заказ: «Фактически все гагаузские историки, которые оплачивались Турцией, делали свои выводы о прошлом гагаузов на основании гагаузского языка. Разве это не глупо? Ни одного доказательства, что гагаузы [прибыли] с Алтая нет и быть не может» (*Админ*).

Реакция от читающих и анализирующих гагаузов, действительно пытающихся найти для себя ответы на вопросы о происхождении собственного народа, не заставила себя ждать. Один из ее участников включился в дискуссию, написав:

«То что мы с Балкан – это доказанный факт. Доказан он документально. Можно найти и косвенные доказательства этому. Например, это то, что в Болгарии до сих пор в этих местах живут гагаузы. Еще можно сравнить костюмы, фольклор, танцы и опять вы убедитесь, что все эти данные совпадают с гагаузами Болгарии. Я не понимаю почему гагаузы охотно верят в разные сказки, например, про то, что наши предки были азиатской внешности и перекочевали с Алтая на Балканы. Хотя эту гипотезу никто даже малейшими фактами не подтвердил. И все этому охотно верят и ни у кого не возникает мысль, что это может быть ложью. А про то что мы из Болгарии пришли 200 лет назад, то уже сразу появляются недоверчивые гагаузы, которые чуть ли готовы опровергнуть это. Включите мозги...» (Н.К.).

Балканская идентичность смущает гагаузов не владеющих научными данными. Она ассоциируется у них с версией о болгарском происхождении гагаузов, согласно которой они сохранили веру, но ассимилировались в языковом отношении, став тюркоязычными. Но, насколько мне известно, так вопрос не ставит ни один гагаузский исследователь.

В ответе участницы этого интернет-сообщества Т.С.К. звучат именно такого рода опасения и аргументация, свойственные для узко мыслящих гагаузов, чье сознание промывается турецкой пропагандой. В связи с этим приведем высказанную Т.С.К. аргументацию по вопросу о происхождении гагаузов, которая, к сожалению, представляется привлекательной для немалого числа гагаузов разного возраста:

«Я вас, как историков уважаю и абсолютно не хочу никого обидеть, просто все факты вы приводите “на пальцах”: вот в Болгарии, вот танцы, вот кухня... Да, это все есть. Да, из Балкан – согласна. Но вы сами можете поверить в то, что целый этнос вот так сразу отказывается говорить на своем родном языке и переходит на другой язык? Мне в это верится с трудом. <...> Простите, вы навязываете свою теорию происхождения гагаузов. Не могли гагаузы вести оседлый образ жизни, иначе бы была письменность, развитая культура и цивилизация народа. Остались бы исторические документы. Увы! Мы видим, что наш народ не имел своей письменности в древности, не имел своей высокоразвитой культуры! Ведя кочевой образ жизни, они брали с собой минимум вещей. Кочевникам не нужна письменность, им не нужны школы, политические связи. Они – свободный народ. А архитектура (их) домов – посмотрите какая она примитивная. Я, еще раз хочу обратить внимание всех историков, которые занимаются изучением этих вопросов: вам просто необходимо обратиться к биологам и более глубоко изучить строение черепа и скелета наших предков, изучить пути миграции населения. Кроме того, если гагаузы вели оседлый образ жизни, почему же ареал их поселения такой широкий? Я сама биолог, и поверьте мне, что если вы не обратите внимание на такие



существенные детали, вы далеко не продвинетесь. Для этого необходимо ознакомиться с культурой Ближнего Востока. Всегда надо задавать вопрос, а по какой причине народ сменил язык? Всегда есть факторы, которые способствуют изменению условий среды обитания. Ваши видео базируются на рассказах бабушки, которая помнит то, что помнит. Я тоже могу рассказать от моей бабушки и от дедушки. Но вы сами подумайте, где археологические факты? Где документы, на которые можно опираться и убедить всех интересующихся этим вопросом. Я считаю неразумным навязывать читателям одну версию о происхождении гагаузов, не имея при этом никаких существенных доказательств. Те доказательства, которые вы предъявляете, просто смешны и не имеют фундаментальной почвы. Вы посмотрите на черты лица наших дедов и прадедов, у моего деда вообще монголоидное лицо, у тети моей вообще черты лица китайские (узкоглазая, глаза раскосые). А вы тут пытаетесь убедить нас в том, что мы произошли от болгар? Это просто ваша версия. Вот и все» (Т.С.К.).

Надо признать, что перекоосу в сторону тюркской составляющей способствовала также и деятельность некоторых гагаузоведов. Гипотеза о тюркском происхождении гагаузов, как единственно верная, без упоминания других, озвучивается преподавателями школ, вузов и работниками музеев. Она транслируется политической элитой Гагаузии и официальной властью, в том числе при проведении национальных праздников. Так, не уместным, на мой взгляд, новшеством при праздновании Хедерлез в 2022 г. был показ подготовленного управлением культуры Гагаузии своего рода театрализованного представления, на котором «актеры показали, как огузы (предки гагаузов) более 2 тысяч лет назад появились в районе Китайской стены, согласно легендам старого Алтая» [17].

На разных уровнях в Гагаузии проводится установка, согласно которой гагаузы – это народ чисто тюркского происхождения (хотя давно известно, что «чистых» народов не бывает), предки которых переселились в Буджак с Алтая. Данная точка зрения и засела в головах части гагаузской молодежи, общественных деятелей и бизнес элиты. Переубедить таких людей, которые не хотят расширять свои познания и попытаться мыслить шире, довольно сложно. Как можно видеть из ответа *Админ* участнице форума «Гагаузский Угол» Т.С.К., именно с этим и столкнулся организатор данного интернет-сообщества, который прикладывает свои усилия на поддержание именно гагаузской идентичности:

«Никто ничего не навязывает. Здесь все делятся своими мыслями, а если вы считаете, что чье-то мнение – это навязчивость, то мне вас жаль. О каком черепе вы говорите и о каких болгарях? Я даже и слова не сказал, что мы – болгары. <...> Вы даже не знаете, что ДНК гагаузов было сделано американским институтом, где наглядно было доказано, что наш народ с Балкан, то есть Европейцы. Не хочу с вами больше спорить. Считайте себя монголкой или китайцем – это ваше право. И я не говорил, что я – историк. Я всего лишь ищу истину. Вас не пугает такая история, в которой больше 20 версий. <...> Бесплезная трата моего времени, которое я уделяю на изучение гагаузского народа; стараюсь донести истину, которую встречают в штыки. Зачем мне это нужно! Будьте кем хотите – узбеками, турками, монголами, китайцами. Пора закрывать эту группу пусть вашей историей занимаются тюрки, которые вам понапишут историю великих огузов» (*Админ*).

В связи с остротой данного вопроса уточним, что обстоятельные исследования российских и молдавских ученых по антропологическому облику гагаузов, дерматоглифике, молекулярно-генетическим данным, ДНК маркерам пока не дали окончательного ответа. Тем не менее, ими делается однозначный вывод о том, что «гагаузы принадлежат к балканской популяции» [1, с. 99-104; 2, с. 1258-1267; 3, с. 49-53; 4, с. 467-474; и др.].

Что касается культурогенеза гагаузов, отметим, что на протяжении более 30 лет мной были изучены все области традиционной духовной культуры гагаузов и издано 20 индивидуальных монографий [6–13, 15; и др.]. Все они закреплены обширным полевым материалом, собранным лично мной у гагаузов, проживающих в различных регионах (Молдовы, Украины (Одесской области и Приазовья), Болгарии, Греции, Белоруссии). Проведенные исследования показали, что календарная и семейная обрядность,



соционормативная культура, народная медицина и др. имеют у гагаузов общевалканскую основу. Имеющиеся обширные данные не позволяют говорить о том, что в их традиционной культуре элементы кочевого прошлого более выражены, чем у других балканских христианских народов. Более того, культ волка в гагаузской обрядности и поверьях менее выражен, чем у болгар и сербов. Он также целиком вписывается в общевалканский культурный контекст.

Хочется надеяться, что по отношению к предпринимаемым Турцией усилиям, которые думающей и анализирующей частью гагаузов рассматриваются как «турецкая обработка гагаузского народа», гагаузская политическая, творческая и научная элита взглянет с точки зрения сохранности своей национальной идентичности. Надо сказать, что на смену эйфории от турецкой поддержки к гагаузской интеллигенции постепенно приходит осознание необходимости платы за эту дружбу, о чем можно судить по публикациям, размещенным на различных сайтах, и мнениям, высказываемым на страницах разных форумов и интернет-сообществ, например, таких как Гагаузы «ВКонтакте», «Гагаузский Угол» и др. [20; 18–19].

Некоторые гагаузские студенты, прошедшие обучение в турецких вузах, обращают внимание гагаузских деятелей на то, что Турция проводит в тюркских странах, в том числе среди гагаузов, «политику нео-пантюркизма». «На протяжении всего XX в. и в начале XXI в. разрабатываются эффективные стратегии включения гагаузов в культурное тюрко-турецкое пространство. Причем культурное и языковое взаимодействие способствует трансформации этнического сознания гагаузов...» [5, с. 266].

В ответ на это от здравомыслящей гагаузской общественности и интеллигенции звучат призывы к своим соотечественникам не дать себя обмануть, «знать и помнить историю своего народа и не питать иллюзий в адрес волхвов, дары приносящих». Ими делается акцент на значимости ментальной общности с исторически самыми близкими и проверенными временем и судьбой соседями – болгарами, которые противопоставляются туркам [20]. В качестве мощного объединяющего фактора указывается на роль православия.

Проводимая Турцией политика и прилагаемые ею усилия по включению гагаузов в тюркский мир вызывают у части гагаузской общественности нескрываемое раздражение: «И кто их просит вносить нас в ареал тюркского мира!» [18–19].

Ситуация с воздействием Турции на гагаузскую национальную идентичность рассматривается частью гагаузов как аналогичная политике Румынии по отношению к молдаванам: «Здесь похожая ситуация с Молдовой и румынами, которые живут в Молдове и считают свой язык и страну Румынией. Этого хотят и турки – загрузить гагаузам на подсознание, что они турки» [18–19]. Оказываемая Турцией экономическая помощь воспринимается ими как попытка обмануть гагаузов и Гагаузию с целью переформатировать их сознание, подменить гагаузскую национальную идентичность турецкой. Чтобы этого не произошло, участники форумов призывают не забывать историю своего народа и говорить правду: «Надо просто говорить по факту и называть вещи своими именами...» [18–19].

Современные гагаузы, интересующиеся научными публикациями по проблеме происхождения гагаузов, высказывают озабоченность разрабатываемыми Турцией эффективными стратегиями по вовлечению гагаузов в культурное тюрко-турецкое пространство, а также полемикой вокруг идеи о возможности включения православных тюрков в ареал тюркского мира и признания их «истинными» тюрками» в рамках концепции тюрко-исламского синтеза и т.д. Соотечественники рассматриваются ими как заложники чужих интересов, в которые «сильные мира сего» их просто не посвящают. Публикуемые на форумах сведения заставляют и других патриотично настроенных гагаузов довольно резко реагировать на возможность такой манипуляции с национальным сознанием: «Да я не думаю, что так оно все есть, но если это и так, то не бывать этому никогда...» [18–19].

Представители части гагаузского гражданского сообщества время от времени не только задаются вопросом о том, «чей заказ выполняет Турция в Гагаузии, предавая интересы



тюркского братства?», но и формулируют его в своих публикациях, которые размещают в Интернете.

Таким образом, как бы много и долго гагаузские политики не говорили о том, что политико-экономическое партнерство России и Турции все более приобретает обоюдновыгодное идеологическое оформление в виде идеологии «евразийства», в которую каждая сторона вкладывает свой смысл – «славяно-тюркское евразийское единство», тем не менее реальная ситуация далека от этого. Российское и турецкое понимание евразийства принципиально различаются. Кроме того, у каждого из двух государств сохраняются свои геополитические интересы в регионе, которые не являются предметом ни двух- ни трехсторонних взаимодействий. Соответственно, ожидать, что в контексте этих процессов Гагаузия станет моделью или площадкой партнерства тюркского и славянского миров в лице России и Турции – нет никаких оснований.

Очевидно также и то, что навешивание ярлыков типа «советский код», «куръез» и др., попытка подмены гагаузской идентичности турецкой – все это ведет к поляризации общества и его расколу по важным идеологическим и культурным вопросам, что несет в себе ослабление этномобилизационного потенциала гагаузов. Если к этому еще добавить выезд молодого поколения в Турцию и постепенное переформатирование этнокультурной идентичности у живущей там части гагаузской молодежи, то несложно понять, в какую сторону идут процессы и чем они опасны для гагаузского народа.

После официального признания Республикой Молдова Гагаузской автономии – *Гагауз Ери* процесс этнокультурной идентификации приобрел у гагаузов новую специфику. С одной стороны, это связано с особенностями культурно-исторической реальности (ориентация и на тюркский, и на славянско-православный мир). С другой стороны, нестабильное политическое положение автономии внутри Молдовы и необходимость опоры на страны-гаранты (Россию и Турцию), имеющие в этом регионе свои геополитические интересы, актуализировала во внешней политике Гагаузии стратегию балансирования между двумя векторами, которую в последнее время все сложнее становится проводить. Что касается вопроса о выдавливании в Гагаузии российского влияния и русского языка (из системы образования и коммуникаций), то тут интересы Турции и Молдовы совпали. Очевидно, что поддержка, оказываемая Турцией Республике Молдова, осуществляется не только для активизации процессов по евроинтеграции, но и с целью закрепить через Гагаузию в этом регионе и переформатировать этнокультурный код гагаузов.

Библиография:

1. Варзарь А.М. Этногенез гагаузов по данным аутосомных ДНК маркеров // *Revista de etnologie și culturologie*. Vol. 4. Chișinău, 2008. P. 99-104.
2. Варзарь А.М., Спицин В.А., Шереметьева В.А. Генетико-демографическое исследование популяции гагаузов Молдавии // *Генетика*. 2003. Т. 39. № 9. С. 1258-1267.
3. Варзарь А.М., Спицын В.А., Спицына Н. Х. Исследования генетической структуры популяции гагаузов Молдавии: предварительная оценка // *История и культура гагаузов. Очерки*. Комрат-Кишинэу: Pontos, 2006. С. 49-53.
4. Дубова Н.А. Антропологический облик гагаузов // *Гагаузы в мире и мир гагаузов*. Т. I. Гагаузы в мире. Комрат–Кишинев, 2012. С. 467-474.
5. Иванова В.В. Стратегии включения гагаузов в тюрко-турецкое культурное пространство (XX–XXI вв.) // *Радловский сборник: Научные исследования и музейные проекты МАЭ РАН в 2012 г.* Отв. ред. Ю.К. Чистов. СПб, 2013. С. 263-267 // https://kunstkamera.ru/files/lib/978-5-88431-238-8/978-5-88431-238-8_35.pdf (дата обращения: 22.11.2019).
6. Квилинкова Е.Н. Гагаузский народный календарь. Chișinău: Pontos, 2002. 184 с.
7. Квилинкова Е.Н. Гагаузы Молдовы и Болгарии (Сравнительное исследование календарной обрядности, терминов родства и фольклора). Chișinău: Pontos, 2005. 308 с.



8. Квилинкова Е.Н. Традиционная духовная культура гагаузов: этнорегиональные особенности. Кишинев: Business-Elita, 2007. 840 с.
9. Квилинкова Е.Н. Гагаузский песенный фольклор – «Грамматика жизни». Кишинев: Elan Inc, 2011. 568 с.
10. Квилинкова Е.Н. Апокрифы в зеркале народной культуры гагаузов. Кишинев–Благовград: Tip. Centrală, 2012. 600 с.
11. Квилинкова Е. Н. Православие – стержень гагаузской этничности. Комрат–София, 2013. Tip. Centrală, 2013. 872 с.
12. Квилинкова Е.Н. Гагаузы в этнокультурном пространстве Молдовы (Народная культура и этническое самосознание гагаузов сквозь призму связи времен). Кишинев: Tipogr. Centrală, 2016. 732 с.
13. Квилинкова Е.Н. Соционормативная культура гагаузов: традиции и трансформации. Кишинев: Tipogr. «Print Caro», 2020. 344 с.
14. Квилинкова Е.Н. Гагаузская идентичность: культурно-цивилизационный выбор или стратегия самосохранения? // Вестник Антропологии. № 3. Москва, 2021. С. 53-69.
15. Квилинкова Е.Н. Гагаузы в Молдове и Беларуси: грани идентичности и стратегия самосохранения. Минск: Беларуская навука, 2023. 383 с.
16. Квилинкова Е.Н. Российский и турецкий векторы стратегической политики Гагаузии в контексте культурно-цивилизационных ориентиров гагаузов // Вестник антропологии, Москва, 2023. № 3. С. 270–287.
17. Кирчу А. Как в Гагаузии прошел фестиваль «Хедерлез–2022». 2022// <https://nokta.md/reportage/foto-video-pozhelaniya-mira-i-prizyvy-k-edinstvu-kak-v-gagauzii-proshel-festival-hederlez-2022/> (дата обращения: 24.10.2022).
18. Gagauz Köşesi / Гагаузский Угол. 11.05.2015// <https://ok.ru/gagauzskiiugol/topic/63783238713407>].
19. Gagauz Köşesi / Гагаузский Угол. 22.12.2015// <https://ok.ru/gagauzskiiugol/topic/64692462764095> (дата обращения: 24.10.2020).
20. Gagauzlar / Гагаузы. «ВКонтакте». Гагаузо-Турецкие отношения. 2010–2014. https://vk.com/topic-117652_23554911(дата обращения: 24.01.2021).

УДК 398.88

<https://orcid.org/0000-0002-7168-8506>

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ГАГАУЗОВ О ДОБРЕ И ЗЛЕ, ПРАВЕДНОСТИ И ГРЕХЕ ОТРАЖЕННЫЕ ГАГАУЗСКОМ ПЕСЕННОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Квилинкова (Кысым) Елизавета

доктор истор. наук, доцент

Национальная академия наук Беларуси (г. Минск)

e-mail: cvilincova@mail.ru

orcid id: 0000-0002-7168-8506

Abstract. The article examines this type of song folklore, widespread among the Gagauz people of Moldova, as spiritual poetry. The concepts of “good” and “evil”, “righteousness” and “sin” are considered, as well as the religious ideas of the Gagauz people, reflected in songs based on New Testament themes. The analyzed song lyrics were recorded personally by the author among the Gagauz people of Moldova during field research in 2000–2011. It is noted that songs of religious content are almost never found among the Gagauz people of Bulgaria. A conclusion is made about the time of origin of this type of song among the Gagauz people of Moldova.

Key words: Gagauz of Moldova, spiritual poems, New Testament stories, moral concepts.

Фольклор – важная составная часть духовной культуры народа. В специфических средствах художественно-эстетического восприятия реальной действительности проявляются характерные для этноса особенности мировоззрения, религиозные представления и верования, своеобразие этнической культуры. В песенном фольклоре гагаузов Молдовы духовные стихи занимают важное место. Они являются одной из форм выражения религиозной идентичности. В них отражены представления о христианском образе жизни, о морали и нравственности, об отношении к церкви и религиозным праздникам. Это свидетельствует об актуальности изучения данного этого фольклора.

Целью данной статьи является анализ содержания понятий «добро» и «зло», «праведность» и «грех», а также религиозных представлений гагаузов в песенных произведениях на новозаветные сюжеты.

По мере анализа содержания песен мы будем делать ссылки на приложение изданной нами монографии «Гагаузский песенный фольклор – «грамматика жизни» [5, с. 404-550]. В ней представлены полные тексты песен и полные выходные данные. Они были записаны лично автором [10] у гагаузов Молдовы в ходе полевых исследований в 2000–2011 гг.

Понятия «добро» и «зло», «праведность» и «грех» раскрываются во многих духовных стихах, широко распространенных у гагаузов. Довольно часто они передаются через такую форму как проповедь о покаянии. Этот мотив является главным в песне о Бедном и Богатом Лазаре – *Lazarin türküsü* / «Песня Лазаря», *Zengin Lazarlan Fikêyra Lazar* / «Богатый Лазарь и Бедный Лазарь» [5, с. 456-497]. В ней акцент делается на проповеди о бренности земной жизни и необходимости соблюдения христианского образа жизни, под которым понимается отказ от чревоугодия, злоупотребления спиртными напитками, стремления к богатству. Вместе с тем, подчеркиваются черты характера, которые должен в себе воспитывать истинный христианин: верить в Бога, быть сердобольным, гостеприимным (не отказывать путникам в ночлеге, нищим в подавании) и т. д. Смысл содержащихся в песнях проповедей сводится к тому, что, только совершая богоугодные дела, человек сможет попасть в Царствие небесное.

В ряде других песен религиозного содержания проповедь о покаянии и соблюдении христианского образа жизни исходит от самого Христа, а в других – от Богородицы, Святого Петра, Георгия, Павла, Ильи. В тексте *Allahın türküsü* / «Песня Бога», записанном в с. Бешалма [5, с. 482], почти дословно приведена евангельская заповедь: «Смотрите же за собою, чтобы сердца ваши не отягчались объедением и пьянством, и заботами житейскими, и чтобы день тот не постиг вас внезапно»: *aarlaştırmayın kendinizi iyintiylän, içkiylän*. Обычно в песнях-проповедях отмечается, что соблюдение или нарушение людьми Божьих заповедей будет определяться Господом во время его Второго пришествия, когда будет вершиться правосудие. Из этого следует, что к данному событию люди должны себя готовить благими делами.

Allah dünneyi ne pek sevdi, }2

Oolunu zeetä verdi, }2

Günahlardan kurtarsın. }2

İndi Hristoz, bölä dedi:

– Vakıtlar bitkiyâ geldi,

Dönünüz siz Allaha, }2

Pokoyatsa olun, – dedi.

İnanın Evangeliyi.

Uçtu Hristoz genä gökâ,

O gelecek genä erâ,

Bu erdâ sud kesecek

Ölülärâ hem dirilerâ.

Bölâ Hristozu brakannara }2

Dooru sud kesilecek. }2

Bulucek O insanları

Boşaldırkan fılcannarı –

Бог так сильно возлюбил весь мир, } 2

Сына на мучения отдал, } 2

Чтобы Он от грехов спас (всех). } 2

Сошел Христос и так сказал:

– Времена подошли к концу,

Обратитесь к Богу, } 2

Покайтесь, – сказал.

Веруйте в Евангелие.

Христос снова вознесся на небо,

Он снова вернется на землю,

На земле Он будет вершить суд

Над умершими и живыми.

Отрекшихся от Христа } 2

Осудит по справедливости. } 2

Застанет Он людей

Опорожняющими стаканы –



Kâr bir tozak gibiydir, }2
Bu üzer'çin Hristoz dedi:
– Aarlaştırmayın kendinizi }2
İyintiylän, içkiylän.

Они были словно плевелы, } 2
По этому поводу Христос сказал: } 2
– Не отягчайте себя } 2
Едой и выпивкой.

Ряд произведений представляют собой песни-покаяния: *Allahın türküsü* / «Песня Христа», *İsus Kurtarıcı* / «Иисус мой Спаситель», *Ölüm-ölüm – pek çirkin ad* («Смерть-смерть – очень страшное слово») и др. [5, с. 488-490]. В песнях *Bu aldangaç dünnä* и *Ay aldangaç dünnä* / «Этот обманчивый мир» [5, с. 481] описывается как Святые Петр и Павел (Св. Петр и Св. Георгий – во втором тексте, соответственно) много ходили по свету и давали наставления (*nasaat*) всем встречавшимся им на пути людям. Они говорили им о том, что земной мир обманчив и нужно соблюдать Божьи заповеди. Среди последних особо оговаривается необходимость соблюдения религиозных праздников и постов [5, с. 481-482]. Учитывая некоторую религиозную индифферентность гагаузов (слабую посещаемость церквей в прошлом, незнание необходимых христианских молитв и др.) [4; 7; 8], акцент в песне на данной заповеди приобретает особое значение. Она была призвана активизировать проявление внешних форм религиозности гагаузов.

В духовном стихе *Sveti Petriylän Sveti İliya* / «Святой Петр со Святым Ильей» наряду со Св. Петром, любимым учеником Иисуса Христа, фигурирует Св. Илья, один из ветхозаветных пророков. В нем речь идет о том, что эти святые просят людей верить в Бога, чтобы он не обиделся и не отвернулся от них («не повернулся к ним спиной»). Интересно их предостережение о грозящем наказании, которое последует от Бога, если люди не одумаются: «Он заберет с земли манну, и земля станет черной» (*erdän manayı alacek*) [5, с. 480-481]. Этот эпизод перекликается с ветхозаветным повествованием о Моисее, который вел иудеев через пустыню в Землю обетованную и кормил народ манной небесной, посланной Богом.

О «сокровенной манне» как символе вечной жизни, которую Бог позволит вкушать «побеждающему», говорится в Апокалипсисе. Христианская традиция, относит всенародное явление Илии ко временам антихриста и Второго пришествия Иисуса Христа. Кроме того, о тайном явлении Илии в момент преображения Христа имеется указание в Новом завете (в Евангелиях от Матфея, от Марка, от Луки) [2]. Роль и значение ветхозаветного пророка Илии, обозначенные в Новом завете, по-видимому, сделали возможным использование в фольклоре данного образа вместе с именем Петра, наиболее известного новозаветного святого. Таким образом, соединение разновременных образов из Ветхого и Нового заветов в гагаузских народных песнях, а также в сказках [11, с. 15-16], отражают роль и статус этих святых в народных воззрениях.

Основной многих религиозных песен являются проповеди о Втором пришествии Христа – *Biz bekleriz İsusun gelmesini* / «Мы ждем пришествия Иисуса», *Saabi geler* / «Господь идет» и др. [5, с. 482-483, 486]. Стремление к богатству осуждается, так как в погоне за ним человек забывает о Боге [9], церкви и необходимости ведения праведного образа жизни.

Biz bekleriz Hristosun gelmesini, } 2
Biz bekleriz İsuзу,
Göstersiz bizä O,
Ne hazırladı O göklerde.
Biz çıkıcız İsuза karşı, } 2
Biz karşı çıkıcız.
O elini uzadıcек
Hem bizi dä orıy alıcек.
Biz görcüz bulutlardan gelirkänä. } 2
Biz görcüz İsuзу
Hem kim onu gerdi.
Bütün dünnä aalıyıcек ozman.

Мы ждем пришествия Христа, } 2
Мы ждем Иисуса,
Чтобы Он показал нам,
Что уготовано на небесах.
Мы выйдем навстречу Иисусу, } 2
Мы навстречу выйдем.
Он руку протянет
И туда нас заберет.
Мы увидим (Его) грядущим с облаками. } 2
Мы увидим Иисуса
И тех, кто его распял.
Тогда весь мир будет плакать.



O, günahker, ne cuvap vercän ozman? } 2
Açan sorcêk İsus:
– Näptın sän baaşışını?
Diiştirdin mi, osêy gömdün mü?
Kaçıcız bayırların arasına. } 2
Ozman decän: – İsus,
Bişey yardım etmeer.
Bu eri bän kendim kazandım.

О, грешник, как ты тогда ответишь? } 2
Когда спросит Иисус:
– Куда ты девал свои дары (богатство)?
Поменял их или закопал?
Укроемся между холмами. } 2
Тогда ты скажешь: – Иисус,
ничто не помогает.
Это место я сам заслужил.

Содержание подобных песен дополнено описанием сцены Суда во время осуществляемого Богом правосудия, что отражает такие понятия как добродетель и справедливость. В некоторых вариантах таких песен (например, *Hristoz dünneyä geldi* / «Христос пришел на землю» [5, с. 486-487]) Бог, «отделяя свое стадо», по правую сторону ставит овец, а по левую – козлов. При этом отмечается, что души, находящиеся от Иисуса справа, являются праведниками и попадут в рай; те же, которые слева – в ад. Это же описание находим в Евангелии от Матфея [2].

Gelecek O slavıynan
Bu dunneyä O sud kesmää,
Ölülerä, dirilerä
Hem Hristozu brakannara.
Dooru O sud kesecek,
Hem dünneyi O pek ayıracek;
Saa yanında olannara –
Gök merası O verecek,
Neredä bir fidan –
Oniki türlü meva yaracak.
Sol yanında olannara,
– Gidiniz üzümdän, – deycek.
Aaçtım – doyurmadınız,
Susuzdum – sulamadınız, } 2
Çıplaktım – giidirmediniz, } 2
Yolcuydum – kabletmediniz, } 2
Kapandaydım – gelmediniz, } 2
Bana izmet etmedeniz.
Gidiniz Benim üzümdän,
Gidiniz diveç ateşä.

Придет Он во славе
В этот мир, чтобы вершить правосудие,
Над умершими и живыми,
И над теми, кто отрекся от Христа.
Он будет вершить правосудие,
И весь мир (всех людей) Он разделит;
Людям, стоящим (от Него) по правую сторону, –
Он даст Царствие Небесное,
В котором одно дерево –
Двенадцать видов фруктов будет давать.
Людям, стоящим по левую сторону,
– Уйдите с глаз долой, – скажет.
Когда Я был голоден – не накормили,
Когда Я страдал от жажды – не напоили, } 2
Когда Мне нечего было надеть – не одели, } 2
Когда Я был путником – не приняли, } 2
Когда Я был в тюрьме – не провели, } 2
Мне не служили.
Уйдите с глаз Моих долой,
Идите в вечный огонь.

Исходя из приведенных в песне данных видно, что правая рука Бога – милующая, а левая – судящая (карающая). В народе левая и правая стороны также имеют противоположное значение. Правая сторона и движение вправо обозначают верное / правильное направление во всех смыслах, а левая сторона воспринимается с отрицательной характеристикой.

Во многих произведениях главной причиной для наказания грешников, которое произойдет во время «Страшного суда», служит указание Христа на отсутствие у оных сострадания и сердобольности, уважения к родителям и старшим и др. Чаще всего эти христианские нормы выражены в характерной для Евангелия образной форме: «когда был голоден – не накормили, когда просил пить – не напоили, когда был путником – не приютили, когда был болен – не навестили». Как мы отмечали выше, иногда в роли бедствующего путника, которого не накормили и не приютили, выступает Богородица [5, с. 475-476]. Рассматриваемые нами произведения нередко содержат диалог между грешниками и Христом, что полностью совпадает со строками Евангелия от Матфея [2]. На слова кающихся, не узнавших Христа, Он им отвечает, что посылал своих братьев (по вере), но они к ним не



проявили сострадания. В христианстве это расценивается как нарушение одной из заповедей, которая гласит: «Присящему у тебя дай».

В некоторых песнях содержится перечисление признаков наступления конца света аналогичные тем, которые описаны в Новом завете. В одном из вариантов этого произведения данный момент связывается с просьбой одиннадцати учеников к Иисусу Христу, ждавших Его на Елеонской горе, в других вариантах действие происходило на горе Фавор (*Tavur, Tavor*).

– Söläsänä Sän bizä, Saabi,	– Скажи нам, Господи,
Nezman bitki saatlar geläcek?	Когда наступят последние часы (конец света)?
Hem ne nişan olacek?	И какой будет знак, указывающий на это?
Kalkıcek kardaş kendi kardaşına,	– Поднимется брат против своего брата,
Hem insan insanın üstünä,	И люди друг против друга,
Ool bobaya hem boba ooluna,	Сын против отца и отец против сына,
Ondan hesap alınız.	Оттуда и поймете.
Başlıycek gün tutulmaa,	Солнце померкнет,
Er tepreyip küülär batmaa,	От землетрясений села уйдут под землю,
Denizlär taşır gorodlar buulmaa,	– Моря, вышедшие из берегов, затопят города, –
Tö ozman bitki saatlar geläcek.	Вот тогда последние часы наступят.

Интересным, на наш взгляд, является тот факт, что аналогичный вопрос о признаках конца света, обращенный к мифическому образу – Мош Крэчуну, и их перечисление содержится в гагаузской рождественской колядке «Мош Крэчун»: *Nezaman ool bobayı düvecek, kız da – anayı. Ozaman biläsin, ani dünnää bitkisi* [5, с. 506].

В целом это описание схоже с картиной апокалипсиса, представленной в Евангелие от Луки [2]: «Отец будет против сына, и сын против отца; мать против дочери, и дочь против матери; свекровь против невестки своей, и невестка против свекрови своей». Вопрос о происхождении данной колядки у гагаузов остается открытым. Очевидно, что она появилась в результате молдавского этнокультурного влияния, так как Мош Крэчун – мифический образ, широко распространенный у восточнороманских народов.

В народных представлениях гагаузов одной из важных составляющих понятия «праведность» является паломничество. Совершение богомолья в ближние монастыри помогало верующему замолить грехи, а паломничество в Иерусалим к Гробу Господню связано с воззрениями о духовном перерождении человека (очищении его от всех грехов). Данные представления отражены в некоторых гагаузских песнях общей религиозной направленности (например, *Panaiyanın türküsü* / «Песня Богородицы», *Acılık* / «Паломничество») [5, с. 497]. В них в эмоционально-насыщенной форме передаются чувства паломника при посещении Святой Земли. Отметим, что данная традиция получила у гагаузов широкое распространение. Аналогичного содержания произведения зафиксированы и у гагаузов Болгарии («*Песен за Йерусалим*» [12, с. 163], Песня об Алексее – Божьем человеке [1, с. 174].

Таким образом, народные религиозные песни или духовные стихи представляют собой нравственные аксиомы христианства в виде ярких сюжетов, обобщающих смысл и значение различных жизненных ситуаций, а также раскрывающих понятия «добро» / «зло», «праведность» / «грех» и др. В песнях на Евангельские сюжеты (о рождении, крестной смерти Христа, песнях-проповедях и др.) отражается система высших ценностей, на которые необходимо ориентироваться человеку в собственной жизни. Образы христианских добродетелей представлены в песне о блаженном Алексии – человеке Божьем, о Лазаре. В песнях (и особенно в апокрифах [6]) акцентируется внимание на описании грехов. При этом указывается, какие из них являются смертными.

Отметим, что немало подобных духовных стихов представлено в протестантских сборниках на гагаузском языке, что позволяет в большей долей уверенности предположить, что часть из них была заимствована православными у баптистов и субботников. Учитывая же



тот факт, что данный вид песен у гагаузов Болгарии встречается крайне редко [3], можно говорить о том, что значительная их часть появилась у гагаузов на территории Бессарабии в первой половине XX в., а определенная их часть – в результате румынского влияния (в 20–40-е гг. XX в.).

Библиография:

1. Иванова М. Представата на гагаузите от Каварненско за Алексе човек Божи // Медиевистични ракурси: Топос и енигма в културата на православните славяни. София, 1993. С. 170-175.
2. Библия. Изд. «Благая весть», 1991.
3. Квилинкова Е. Н. Гагаузы Молдовы и Болгарии (Сравнительное исследование календарной обрядности, терминов родства и фольклора). Chișinău: Pontos, 2005. 308 с.
4. Квилинкова Е. Н. Традиционная духовная культура гагаузов: этнорегиональные особенности. Кишинев: Business-Elita, 2007. 840 с.
5. Квилинкова Е. Н. Гагаузский песенный фольклор – «Грамматика жизни». Кишинев: Epan Inc, 2011. 568 с.
6. Квилинкова Е. Н. Апокрифы в зеркале народной культуры гагаузов. Кишинев–Благодеевград: Tip. Centrală, 2012. 600 с.
7. Квилинкова Е. Н. Православие – стержень гагаузской этничности. Комрат–София, 2013. Tip. Centrală, 2013. 872 с.
8. Квилинкова Е. Н. Гагаузы в этнокультурном пространстве Молдовы (Народная культура и этническое самосознание гагаузов сквозь призму связи времен). Кишинев: Tipogr. Centrală, 2016. 732 с.
9. Квилинкова Е. Н. Соционормативная культура гагаузов: традиции и трансформации. Кишинев: Tipogr. «Print Caro», 2020. 344 с.
10. Квилинкова Е. Н. Методика и практика этнологических исследований (научно-методическое пособие). Кишинев: Tipogr. «Print Caro», 2020. 224 с.
11. Мошков В. А. Наречия бессарабских гагаузов // Образцы народной литературы тюркских племен / изд. В. Радловым. Ч. X. СПб., 1904
12. Манов А. Потеклото на гагаузите: техните обичаи и нрави. В две части. Варна, 1938.

УДК 94

<https://orcid.org/0000-0002-7866-0063>

ГАГАУЗСКИЕ НАРОДНЫЕ ТАНЦЫ И ИХ РОЛЬ В СОХРАНЕНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Булгар Степан

доктор истории, ст. н. исслед.,
зав. отделом истории и этнографии
Научно-исследовательского центра Гагаузии
им. М.В. Маруневич,
г. Комрат, РМ
e-mail: bulg2004@mail.ru
orcid id: 0000-0002-7866-0063

Summary. In this article “Gagauz folk dances and its role in preserving ethnocultural identity”, the author examines the features of the Gagauz dance culture in the context of the study on ancient dances and the national identity of the Gagauz. The description of movements in Gagauz folk dance has been analyzed. The relevance and development of the folk dance is considered, attracting public interest in folk choreography, which makes the preservation of folk dances relevant, as well as the development of this type of folklore has been analyzed.



Key words: Gagauz dance groups, Gagauz folk dance, Gagauz dance “Kadynzha”, relevance of Gagauz dance.

История гагаузских народных танцев до настоящего времени недостаточно изучена. Как и у других тюркских народов, корни народных танцев гагаузов восходят к периоду средневековья [1, с. 48]. Самыми древними танцами предков гагаузов, по мнению ряда ученых, являются «боевые танцы»: «В исполнении таких боевых танцев могли участвовать иногда несколько сотен человек...» [1, с. 59]. Отдельные элементы боевых танцев сохранили предки гагаузов – узы [23, с. 13-14] после их расселения в XI в. н.э. на территории Северного Причерноморья и на территории Пруто-Днестровского междуречья, которое позднее стало называться Бессарабией. Как и у других кочевых народов этой эпохи, у узов (огузов) были ритуальные боевые танцы [25]. М.Н. Губогло считал, «что на балканский полуостров кочевые тюрки передвигались со свойственными им языческими представлениями» [5, с. 5-8]. В гагаузских фольклорных произведениях рядом с людьми живут различные мифологические существа, а некоторые из них, по представлениям гагаузов, любят танцевать под музыку оркестра, состоящего из волшебной дудки и барабана. Например, в сказке «Пастух и его кавал от игры, на котором земля и небо танцуют» [16, с. 137] мифологические персонажи соревнуются в танцах. Богатство народного вымысла, разнообразные его фантазии воплощаются в сказочную картину. В гагаузской сказке «Dev oolu hem rusali» [3, с. 13] великан и чудище танцуют на поляне под музыку дудочника и барабанщика. В другой старинной гагаузской сказке «Şeytan hogusu» черти танцуют танец «hogu» и, если человек поддается уговорам чертей, и также вступает в хоровод, то в этот момент человек продает свою душу дьяволу [13]. Хитрость состоит в том, что внешне это «хору» не отличается от других «хору», но если приглядеться повнимательнее, то можно заметить, что у танцующих ноги как у чертей с когтями и поросшие шерстью.

У гагаузов Греции существует танец «Tavşam oyuşu» («Заячья игра»), такой же танец есть у гагаузов Добруджи, где в конце XIX века был записан рассказ об этом танце «Tavşam oyuşu» («Заячья игра») [7, с. 5-6], имеющем средневековые корни. Танец «Tavşam oyuşu» («Заячья игра») танцевали гагаузы города Хаджиоглу Пазарджик (Добрич), которые рассказывали, что они являются потомками народа «Kuban», что дает основание некоторым ученым считать эту группу гагаузов потомками куманов. «Tavşam oyuşu» («Заячья игра») – это театрализованный танец, в который любили играть и девушки. До начала танца один из участников завязывал платком уши и голову так, чтобы кончики ушей торчали как у зайца. Кроме этого, персонаж, изображающий «Зайца», надевал на себя овчинную безрукавку мехом наружу. Но началом танца считалось появление музыканта, играющего на волынке «gayda» специальную мелодию. Парни и девушки становились в круг «hogu» и начинали танцевать. И тут в круг запрыгивал персонаж, изображающий зайца. «Заяц» держал в руках палку, которой он стучал в ритм мелодии и подпрыгивал, подражая зайцу, и бил ногами по земле, обращаясь к музыканту со словами: «Pirkıldat! Pirkıldat!». Это означало: «Надувай волынку, парень! Надувай волынку!». В этот момент музыкант демонстрирует высший класс игры на волынке. В танец вступал другой персонаж, который обращался к «Зайцу»: «Şarap vereyim sana?» («Дать тебе вина?»). «Заяц» отказывался от вина и говорил: «Kumis ver bana!» («Дайте мне кумыс "Кобылье молоко"»). Персонаж обращался к «Зайцу» и предлагал ему орехи, а «Заяц» отвечал: «Şitlauk bana verin!» («Дайте мне фундук!»). Этот танец явно свидетельствует о фольклорных элементах периода кочевничества у гагаузов периода XI века н.э. Один из вариантов танца «Tavşam oyuşu» («Заячья игра») зафиксировал гагаузский просветитель Михаил Чакир под названием «tauşam oyuşu» («танец зайцев») в своей работе «История гагаузов Бессарабии» [21, с. 108].

По рассказам гагаузов старшего поколения, у гагаузов Бессарабии еще в начале XX века бытовал «Танец орла» («Kartal oyuşu»). По традиции, у гагаузов орел считается одним из национальных символов народа [19, с. 140]. Похожий «танец орла» существует и у тувинцев



во время проведения национальной борьбы хуреш «... не проходил без «танца орла» - «девиг», что в переводе означает – «исполнить пляску во время национальной борьбы» [26]. Еще одним древним танцем у гагаузов в этом плане является танец «fırlı kundak» - этот танец также несет в себе отголоски боевых танцев предков гагаузов [14].

Важным с точки зрения культуры и искусства в истории гагаузов является исторический период Добруджанского княжества 1320-1420 гг. В этот период гагаузы уже сформировались как этнос и около трехсот лет являлись православным народом. Поэтому и танцы гагаузов в тот период уже несут на себе влияние балканской культуры. И многие элементы гагаузской хореографии оформились именно в XIV-XVII вв. В этот период большая часть гагаузов жила на территории Южной и Северной Добруджи в городах Шабла, Каварна, Балчик, Варна, Вистер, Бабадаг и в сельской местности. По мнению специалистов, особенностью добруджанских танцев являются движения, сконцентрированные в основном на ногах, но руки также играют большую роль. Но особой пластичностью отличаются движения у женщин. Игра стилия тела и плеч типична для танцев Добруджи: у женщин она насыщена грацией и сдержанностью, а для мужчин – большой внутренней силой. Танцы жителей Добруджи воплощают сильную связь с землей [27]. Можно привести в качестве примера гагаузский танец «karşı havası», который также танцевали гагаузы, переселившиеся с начала XVIII в. из Добруджи в Бессарабию [6, с. 28]. Другая часть гагаузов в XVIII в. переселилась в регион города Едирне (Фракия), а оттуда в 1923 году – в Грецию. Еще одна часть гагаузов в XVII в. поселилась в городе Зихна и ее окрестностях (Македония).

Признанным центром культуры гагаузов Греции является город Орестиада, где проживают около 30 тысяч жителей, большинство из которых – гагаузы. В этом городе создано культурное общество «Гагаузос». В 2007 г. в городе Орестиада прошёл фестиваль фольклорных коллективов гагаузов Греции, куда была приглашена делегация из Гагаузской автономии и гагаузы Украины, которые показали народные танцы гагаузов Молдовы и Украины [4, с. 436].

В селе Хрисохорафа создан фольклорный коллектив, который восстановил и исполняет старинные танцы «Талим хавасы», «Калинон», «Пирпириконта», «Трит пит хавасы», «Нтохили», «Кавал», «Атбик хавасы», «Нтеми хавасы», «Топал хавасы», «Рава хавасы», «Пипери», «Тавшан хавасы» [24, с. 263-269]. В 1991 г. гагаузы Греции в селе Ано Инои создали фольклорное культурное общество «Красохори». В обществе действуют танцевальные группы для взрослых и детей, которые участвуют на различных фестивалях народных танцев, танцуют народные танцы [20].

Очень важной частью хореографической культуры гагаузов являются обрядовые танцы, которых у гагаузов было много, но затем большая часть из них была утеряна. Обрядовый танец – это фольклорный танец, который имеет традиционные для каждой местности движения, ритмы, костюмы. В традиционных свадебных обрядах у гагаузов Бессарабии важную роль играли танцы. Они отражали пластическое образное видение, основанное на архаичном мировоззрении. Обрядовые танцы гагаузов имели ритуально-магическое значение. Обрядовые танцы у гагаузов бытуют под названием: «karşı havası», «tukanca» и «kırta havası» [12, с. 77]. Эти танцы исполняли родители жениха, когда встречали молодоженов у порога. Во время танца участники свадебного обряда обсыпали мукой, лица мазали сажеей или грязью родителей жениха [12, с. 77]. Еще одним обрядовым танцем является «Prava hogu» - танец, исполняемый на улице во время движения свадебной процессии в церковь. Парни и девушки двигаются при этом шеренгой поперек улицы под такт музыки и только по временам делают завороты и заходят то одним флангом, то другим [15, с. 83]. Другой обрядовый танец организовывался в день первого выхода невесты к колодцу за водой. Когда невеста шла к колодцу, во дворе все гости танцевали хороводный танец, в центре круга устанавливали ведро с водой. Заключительным обрядом «duaа almak» церемонии было снятие с головы невесты вуали [12, с. 88]. Одним из самых ярких праздников в культуре гагаузов, где исполняется массовый танец «hogu» - это курбан на праздник «Hederlez», где по «окончании праздничного застолья



устраи́вали танцы «*horu*» и состязания по борьбе, где определяли победителя (с. Кубей)» [10, 494].

В числе гагаузских танцев, исполняемых только мужчинами, Мошков перечисляет: «*kadınca*» - сопровождается хлопанием в ладоши и прицелкиванием пальцами; «*aağ-ouun*» (или «*marınca*») – тяжелый стариковский танец с платком, исполняемый стариками, когда они подгуляют на свадьбе и войдут в азарт [15, с. 82]. В числе хоровых гагаузских танцев Мошков перечисляет: «*düz horu*» (т.е. прямое, простое хору) – из всех хоровых танцев самый спокойный. Танцующие держатся в нем за кушаки своих соседей и соседок и плавно переступают ногами то вправо, то влево, двигаясь по кругу непременно в правую сторону [15, с. 82-83]; «*üç ayak*» (т.е. в три ноги) – мужчины притопывают ногами через два раза в третий [15, с. 83]; танец «*hardal*» [15, с. 83]; танец «*susuyak*» [15, с. 83]; «*jeşca*» - танец, при котором хору разрывается и двигается змейкой или лентой [15, с. 83].

Мошков писал в разделе «Танцы, музыка и пение» о селе Конгаз Измаильского уезда: «Заслы́шав звуки музыки, люди обо́его пола и всех возрастов спешат на «хору ери». <...> в одно из воскресений, весной, вскоре после Пасхи, я насчитал в селе Бешалма на «хору ери» около 360 человек на общее число жителей села в 2500 человек, т.е. около 14% все населения. Из этого числа в кругу танцевало около 150 человек...» [15, с. 80]. И сравнивает с другим гагаузским селом: «В селе Конгазе на площади было до 600-700 человек, а в кругу танцевало до 300 человек на население около 5000. На прилагаемом здесь фотографическом снимке читатель может видеть гагаузское «хору» в селе Бешалма...» [15, с. 80].

В.А. Мошков писал: «Так как танцы составляют главное и почти единственное развлечение <...>, то не удивительно, что они получили у гагаузов очень широкое развитие. Прежде всего, надо сказать, что гагаузы – страстные любители танцев и очень хорошие танцоры, а потому у них есть много своих национальных танцев. Но, кроме того, они позаимствовали по этой части от всех своих соседей все, что могли, и не перестают заимствовать вновь, если к тому представится хоть малейшая возможность» [15, с. 80-81].

В 30-е гг. XX в., когда Бессарабия была в составе Румынии, гагаузский просветитель Михаил Чакир в своей книге «История гагаузов Бессарабии» в главе «Музыка и танцы гагаузов» дал краткую характеристику гагаузским танцам: «Из танцев обычно танцуют хору. Хору танцуют на площадях для хору, куда по воскресеньям и праздника собирается молодежь со всего села. Из танцев типа хору гагаузам нравятся: 1. Дюз хору (прямой хору), 2. Молдавский хору (на две стороны), 3. Болгарский, 4. Бланаряска, 5. Черноуска, 6. Еврейская, 7. Хардал, 8. Сусуяк. 9. Падуре (лес), 10. Ыылан хорусу (хору змеи), 11. Права хору. Существуют танцы, которые называются: кадынжа, цыганский, казачок, айы ойнусу (танец медведей), таушан ойнусу (танец зайцев) и другие. Музыканты, скрипачи, кроме хору, больше всего играют свадебные мелодии: дёрт гюджю, йол авасы (марш), мелодия невесты (мелодия, которая играется, когда невеста покидает родителей), застольная (мелодия, адресованная сидящим за столом), казачок-комаринская, порняла дойна (музыкант показывает жизнь чабанов, как чабан потерял своих овец, как их разыскивает, как плачет..., как радуется, когда находит своих овец)» [21, с. 107-108]. Необходимо отметить, что в период 1918-1940 гг. румынское государство проводило определенную культурную политику в отношении национальных меньшинств, в том числе и гагаузов: в каждом селе были созданы «культурные дома» («Кэминеле културале»), которые являлись «центрами румынской национальной пропаганды» [2, с. 83]. «Культурные дома» («Кэминеле културале») организовывали танцевальные группы, где учили гагаузов танцевать румынские танцы [2, с. 85].

После восстановления советской власти в Бессарабии в августе 1944 г. партийные и государственные органы организовали бригаду специалистов и по поручению ЦК КП(б) Молдавии изучили положение культуры у гагаузов и болгар. В составленной ею докладной записке Овчинникова, Ильяшенко, Чебана, Дмитриева и Ульянова «О состоянии и мерах по улучшению массово-политической и культурно-просветительной работы среди гагаузского и



болгарского населения Молдавской ССР», представленной 9 сентября 1946 г. секретарю ЦК КП(б)М Н.Г. Ковалю, рекомендовали вести культурно-просветительную работу среди гагаузов на русском языке, дублируя ее на гагаузском языке [18, д. 38, лл. 48-49]. В Комрате, Чадыр-Лунге, Вулканештах были построены Дворцы культуры. В Комратском районе был создан танцевальный коллектив из 100 танцоров [22, с. 367].

Танцевальный коллектив «Кадынжа», созданный Дионисием Танасоглу, в 1957 г. стал участником Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Москве. Большую популярность приобрел танцевальный коллектив Комратского районного Дома культуры «Дюз Ава», руководителем которого был Семен Пометко, в 1975 г. этот коллектив возглавил В. Пейогло, который удостоился звания Лауреата Всесоюзного фестиваля народного творчества [11, с. 752-753].

В 1957 г. хореограф Л.В. Ошурко с помощью Д.Н. Танасоглу в книге «Народные танцы Молдавии» [17, с. 561-612] опубликовал описание танцев «дюз ава» и «кадынжа» с рисунками: «сценический вариант танца «дюз ава», рассчитанный на 8 девушек и 8 юношей...» [11, с. 753].

В 1975 г. в городе Вулканешты был создан ансамбль песни и танца «Гагаузлар», с первых дней и до 2000 г. руководил Д. Камбур [11, с. 754]. Богатые традиции народного танца продолжает руководитель образцового ансамбля народного танца «Yıldızlar» Вулканештского Дома Культуры М.Ф. Савастин.

В 1979 г. в селе Чишмикиой А. Урум организовала ансамбль народного танца «Чешмă» [11, с. 754]. В 1983 г. жители села Бешалма организовали фольклорный ансамбль «Седеф» [11, с. 754]. В 1995 г. ансамбль песни и танца «Дюз Ава» был переименован в Ансамбль песни и танца «Кадынжа» (художественный руководитель и балетмейстер ансамбля А. Кёся, дирижер оркестра П. Казанжи) [11, с. 755].

До наших дней сохранились и живут следующие гагаузские народные танцы: «düz horu», «sık horu», «kadınca», «maaramsa», «çekirgä», «prafor», «üçayak», «karşı avası», «kerața avası» [8]. Конечно же, у гагаузов больше танцев было в XIX – начале XX вв. Просто танцевальная культура гагаузов, проживающих в Болгарии и Греции, недостаточно изучена.

В настоящее время в Гагаузии действуют следующие танцевальные коллективы: ансамбль песни и танца «Kadınca», ансамбль песни и танца «Düz-Ava», танцевальный ансамбль «Evelki Oyuncular», танцевальный ансамбль «Çöşmä», ансамбль народной музыки «Çöşmä», танцевальный ансамбль «Yıldızlar», танцевальный ансамбль «Лале», танцевальный ансамбль «Altın Çöşmä», ансамбль песни и танца «Gagauzlar» [9].

В настоящее время гагаузские танцы представляют собой одну из наиболее характерных и важных традиций гагаузской культуры. Например, гагаузский танец «хору» исполняется на всех праздниках и торжествах. Гагаузские народные танцы являются частью национального культурного наследия. Гагаузские народные танцы отражают историю и духовность гагаузского народа и являются символом национальной идентичности народа.

Библиография:

1. Безертинов Р.Н. Татары, тюрки – потрясатели вселенной: (история великих империй). - Новосибирск: Цэрис, 2001. - 732 с.
2. Брысякин С.К. Культура Бессарабии 1918–1940. - Кишинев: Штиинца, 1978. - 252 с.
3. Булгар Степан. Дев адамын оолу: масаллар. - Кишинев: Литература артистикэ, 1990. - 64 с.
4. Булгар С.С. Гагаузы Греции и Бессарабии. Историко-культурный сравнительный анализ // Тюркские народы. Фрагменты этнических историй / Отв. ред. М.Н. Губогло. - М.: ИЭА РАН, 2014. - С. 423-440.
5. Губогло М.Н. Малые тюркоязычные народы Балканского полуострова (К вопросу о происхождении гагаузов). Автореф. дисс. ... канд. ист. наук. - М., 1967. - 14 с.
6. Дженев Кирил. Български сценични танци. - София: Година, 1968. - 300 с.



7. Докторов Хр. «Заешка игра» у гагаузите в Добрич // Известия на Варненското Археологическо Дружество. Кн. 5. - Варна: Печатница «Зора» на Д. Костакев, 1912. - С. 5-6.
8. Информация Управления культуры АТО Гагаузия «Гагаузские народные танцы, сохранившиеся до наших дней» от 09.07.2020 г.
9. Информация Управления культуры АТО Гагаузия «Списки танцевальных коллективов Гагаузии» от 10.07.2020 г.
10. Квилинкова Е.Н. Традиционная духовная культура гагаузов: этнорегиональные особенности. - Кишинев: Business-Elita, 2007. - 840 с.
11. Королева Э.А. Хореографическое искусство гагаузов // Гагаузы в мире и мир гагаузов/ Отв. ред. М.Н. Губогло. - Комрат, 2012. - С. 752-753.
12. Курогло С.С. Семейная обрядность гагаузов в XIX – начале XX в. - Кишинев: Штиинца, 1980. - 138 с.
13. Личный архив автора. Информатор: Кулаксыз Михаил, 1896 г.р., уроженец с. Курчи (с. Виноградовка) Болградского района, Одесской обл., Украины.
14. Личный архив автора. Информатор: Чебан Михаил Николаевич, 1907 г.р., уроженец с. Курчи (с. Виноградовка) Болградского района, Одесской обл., Украина.
15. Мошков В.А. Гагаузы Бендерского уезда (Этнографические очерки и материалы). - Кишинев: Б.и., 2004. - 493 с.
16. Наречия бессарабских гагаузов. Тексты собраны и переведены В. Мошковым (с двумя прибавлениями) // Наречия тюркских племен. I отделение. Образцы народной литературы тюркских племен, изданные В. Радловым, ч. X. - СПб., 1904. - 346 с.
17. Ошурко Л.В. Народные танцы Молдавии. - Кишинев: Государственное издательство Молдавии, 1957 г. - 770 стр.
18. Российский центр хранения и изучения документов новейшей истории (РЦХДНИ). Ф. 573, оп.1. д. 38, лл. 48-49.
19. Сырф В.И. Категория зооморфных помощников героя в гагаузской волшебной сказке// Ежегодник института межэтнических исследований Академии Наук Республики Молдова. Том 1. - Кишинэу: ICI AŞM, 2000. - С. 139-142.
20. Фольклорно-культурное общество «Красохори» с. Ано Инои. - Неа Орестиада, Греция, 2007.
21. Чакир Михаил. История гагаузов Бессарабии // Страницы истории и литературы гагаузов XIX – нач. XX вв. – Chişinău: „Pontos”, 2005. - С. 80-108.
22. Шорников П.М., Булгар С.С. Экономическое и социально-культурное развитие гагаузского этноса в 50-80-е гг. XX в.// История и культура гагаузов/ Коорд.: С. Булгар. - Chişinău: Tipogr. Centrală, 2006. - С. 364-386.
23. Bulgar Stepan. Gagauziyanın hem gagauz halkının istoriyası: Bucak topraklarının istoriyası V-XVI asirlerdä. - Komrat, 2017. - 54 s.
24. Χρηστος Στ. Κοζαριδης. Εμεις οι Γκαγκαβουζηδες (Таυτοτητες – Ιστορικες πηγες και η πορεία μας μεσα στο χροωο). ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ. Κομοτηνη 2009. С. 263-279.
25. [HTTPS://ARTICLEKZ.COM/ARTICLE/18160](https://ARTICLEKZ.COM/ARTICLE/18160) БОЕВЫЕ ИСКУССТВА КОЧЕВНИКОВ (ДАТА ОБРАЩЕНИЯ: 18.01.2022).
26. <https://cyberleninka.ru/article/n/tanets-orla-duhovno-hudozhestvennoe-nasledie-tuvinskogo-naroda> «Танец орла» - духовно-художественное наследие тувинского народа (дата обращения: 23.01.2022).
27. <https://taratanci.com/folklor/tantzite-po-folklorni-oblasti-na-bulgaria> Стиль и характер танцев в разных фольклорных районах Болгарии (дата обращения: 19.01.2022).



УДК 316.653(478):94(470)

<https://orcid.org/0000-0003-3623-5242>

ВИЗУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ГОРОДЕ: РЕСТОРАНЫ В ЭТНИЧЕСКОМ СТИЛЕ

Иванова Нина

Доктор ист.наук

ИИИ, Кишинев, РМ

e-mail: ivanova_nina@mail.ru

orcid id: 0000-0003-3623-5242

Abstract. Traditional food in a modern environment of a city presents a classic anthropological research object, though poorly represented in the Moldovan scientific sources. The article deals with some theoretical approaches towards ethnic restaurants, their authenticity and the ways to reach it in a changing urban milieu. The empirical research carried out in Chisinau revealed some tendencies of using the visual aspects of restaurants in proving its authenticity. The evolution of representations about interior is briefly explored.

Key words: ethnic restaurants, traditional culture, urban environment, cultural anthropology, authenticity.

Одной из ярких особенностей городской среды в Республике Молдова является выраженное присутствие в ней элементов сельской традиционной культуры. Ее появление объясняется процессами урбанизации как советского, так и современного периодов, вследствие которых в города приезжает большое количество сельских жителей, сохраняющих определенные привычные им культурные практики. Традиционная культура при этом прослеживается не только в данных практиках, но и визуально, в частности в своеобразных анклавах традиционной культуры – ресторанах в этническом стиле.

Пища, особенности системы питания – одна из самых ярких и консервативных характеристик и проявлений этничности. Пища и ее потребление отражают культуру и очерчивают идентичность, в связи с этим отмечается важность определения их материальной и даже политической ценности [1, с. 434]. Рестораны, таким образом, являются местами выражения и создания этой идентичности, культуры, и, следовательно, актуальной и перспективной проблематикой для исследования этнической культуры, культуры повседневности и других научных сфер.

Ресторан в настоящий момент рассматривается как так называемое «третье место» - не публичное, но и не приватное, т.е. лиминальное, пограничное пространство, в котором человек публично осуществляет традиционно приватное действие по потреблению пищи [2, с. 94]. Эта особенность наделяет рестораны набором свойств, благодаря которым их исследование вызывает интерес в целом ряде областей. Для социальных наук имеет значение, что ресторан становится пространством социального взаимодействия, позволяющим наблюдать характерные черты того или иного социума, в частности распределение на социальные группы и их роли, символическое потребление, границы личного и публичного; рестораны также имеют отношение к презентации городов, регионов, стран, в которых они расположены или которые они призваны отражать [3, с. 1]. Рестораны также сами по себе стали символами эпохи постмодерна, осуществляя символическую функцию, ранее принадлежавшую памятникам и парадам; они представляют собой дух городов, регионов, этнических групп и наций. Благодаря всему этому, многие авторы называют их идеальным социальным явлением мира постмодерна [3, с. 1]. Их типы и распространенность помимо экономических сведений, могут многое сказать о социальном устройстве города, о его культурном ландшафте. Благодаря сочетанию в себе материальных практик и символического осуществления подачи пищи,



исследования ресторанов могут предоставить данные об идентичности, родстве, обмене и ритуале, аутентичности, истории памяти [3, с. 4]. Известная исследовательница Шарон Зукин помещает рестораны в более широкие рамки символической экономики города, благодаря их театральности [3, с. 8]. Многие исследователи рассматривают ресторан как театральную сцену проигрывания социальных ролей, идентичностей, ритуалов и т.д.

Типология ресторанов обширна и разнообразна, однако отдельно выделяется категория этнических ресторанов. В западной литературе внимание прежде всего уделяется заведениям, открытым этническими меньшинствами или мигрантами, что выводит исследователей на тему аутентичности и экзотизации культур. В условиях глобального города с развитой сетью этнических районов и сообществ исследователи разделяют аутентичные этнические рестораны (для «своих») и рестораны с этнической тематикой (для представителей доминирующей культуры). В этом случае многое зависит от степени знакомства посетителя с культурой. В случае низкого уровня знания культуры, посетитель может искать в ресторане с этнической тематикой не объективную аутентичность, а символическую [4, с. 44], т.е. некое принятое в данном обществе представление о той или иной культуре. При этом для посетителя с богатым культурным опытом аутентичность будет в итоге менее значима, чем для человека культурно «наивного» [4, с. 49]. Одно из исследований показало, что помимо качества еды, атмосфера и декор играют важную роль для посетителей молодого и среднего возраста, с высоким уровнем дохода и образования [5, с. 58].

Нам представляется, что не менее важно определить роль таких ресторанов в их местной среде, особенно в контексте процесса глобализации. Здесь важная особенность таких ресторанов – то, что они способствуют чувству общности. В обществах с долгой историей заведений, для завсегдатаев они играют роль напоминания о прошлом [2, с. 94]. Ностальгия, таким образом, является важной темой для исследования ресторанов. Ностальгия объединяет в себе место и время, ресторан в таком контексте – своеобразный якорь воспоминаний, позитивной локальной идентичности, чувства принадлежности и дома. В литературе также повсеместно подчеркивается, что рестораны скорее предлагают не пищу, а опыт, переживание; они передают культуру, поощряют социализацию, отражают ценности места и общие воспоминания [2, с. 94].

Рестораны с этнической тематикой играют важную роль в поддержании и продвижении местной культуры, как для гостей страны, так и для местных жителей, поскольку дают возможность погружения в культурный дискурс – экзотический для туристов или разделяемый для местных жителей. При этом главную роль играет аутентичность ресторана, которая определяется посредством меню из местных продуктов и по местным рецептам. Тем не менее важная роль отводится «атмосфере» места, которую создают интерьер, декор, костюмы официантов, музыка, штат и манера обслуживания. Фоновая музыка идентифицируется с этнической культурой и положительно воздействует на восприятие посетителями всего заведения [6, с. 71]. В Кишиневе такие рестораны являются очагами этнической сельской культуры в городе, поэтому зачастую при их декоре используются либо аутентичные материалы и объекты (например, рестораны *Sălcioara*, *La taifas*, *La crișma*, *Gok oguz*), либо стилизации, если речь идет о некотором переосмыслении, модернизации традиций, как например, в сети *La plăcinte* или ресторане *Fuior Gourmet*.

Многие авторы работ об этнических ресторанах отмечают такую их особенность как погружение в ту или иную культуру. Например, коллектив авторов пишет «Интерьеры, в этническом стиле погружая посетителя в особую среду, представляют собой некое эмоциональное путешествие через пространство и время» [7, с. 19]. В полиэтничной глобализированной Уфе «ресторан башкирской кухни отражает потребность уфимцев в своей национальной идентификации, говорит об их желании сохранить «дух народа» и приумножить его присутствие в повседневной жизни» [8, с. 339]. Е. Гуляева, анализируя особенности армянских ресторанов Санкт-Петербурга, говорит о «путешествии домой» армян, для осуществления которого особую важность имеет этнографический стиль: настенные ковры,



медная и керамическая утварь (как старая, так и современная ручной работы, т.е. выполненная по «традиционным» технологиям), национальные музыкальные инструменты, орнамент на скатертях и шторах, резьба по камню и дереву на дверях и барных стойках и т.д. [9, с. 83]. В сфере дизайна такое решения оформления называется этностилем / этнодизайном и характеризуется «использованием элементов народной архитектуры, традиционных материалов, изделий народно-прикладного искусства, образцов этнической материальной культуры при формировании художественно-архитектурного образа с помощью методов этнической стилизации» [10, с. 3]. Средства для достижения этностила включают в себя мебель и оборудование, отделку, декоративные элементы и аксессуары, фактуру и структуру облицовочных материалов, цветовое решение, орнаментику, освещение, одежду персонала, элементы сервирования, название заведения. При этом одним из главных признаков этничности в дизайне интерьера являются предметы и элементы декоративно - прикладного и народного искусства; особая роль отводится орнаменту [10, с. 6]. Таким образом, этнический стиль предполагает стилизацию элементов этнической культуры. Сочетание эстетико-художественных элементов национальной культуры и функциональности является основным в организации интерьера [7, с. 20]. Тем не менее, обилие декора не всегда является отличительной чертой этнических ресторанов. Например, Д. Караосманоглу, анализируя турецкие рестораны в Лондоне, подчеркивает, что хозяева предпочитают здесь простой минимальный декор, а акцент при этом ставят на комфорт для посетителей, поскольку минимальный декор представит Турцию как развитую европейскую страну, в то время как «традиционалистский» декор (ковры на стенах) покажет ее как досовременную [11, с. 378]. Что интересно, автор приходит к выводу, что вопреки общей установке об исключительной конкурентоспособности этничности или отличительности на современном рынке, в ресторанном бизнесе это далеко не так. Пример турецких ресторанов в Лондоне свидетельствует о том, что весьма успешной может быть стратегия стандартизации и модернизации этнических блюд, которые благодаря этому становятся узнаваемыми и, следовательно, популярными [11, с. 384]. В этом случае и оформление ресторана должно быть лаконичным и современным. Таким образом, налицо контекстное понимание аутентичности и традиции для ресторанов в зависимости от страны, города, сообщества.

Проведенное в Кишиневе эмпирическое исследование ряда ресторанов в этническом стиле позволило выделить несколько тенденций, характерных для данного культурного пространства. Можно условно выделить несколько типов этнических ресторанов, которые ориентированы на разные группы посетителей. Во-первых, это туристические заведения, в которых воспроизводится уголок сельской культуры и проигрываются традиции гостеприимства. Это наиболее характерные заведения, которые появились, как правило, в 1990-2000х годах и представляют собой некое первичное понимание аутентичности как необходимости в музеефикации культуры. К этой категории можно отнести и рестораны с банкетными залами, для проведения разного рода семейных торжеств, интерьер которых может быть стилизован или оформлен под *casa mare*. Именно такое оформление ближе всего к деревенским практикам празднования, и позволяет гостям, таким образом, перенестись в знакомое пространство, наполненное привычными символами. Во-вторых, это современные интерьеры, в которых используются стилизации элементов народной культуры. Такие рестораны направлены и на туристов, и на местных жителей, которые заинтересованы в качественной традиционной кухне и удобном дизайне интерьера.

Анализируя визуальные особенности ресторанов можно предположить, что они свидетельствуют об эволюции представлений об аутентичности в данной сфере бизнеса Кишинева. Прослеживается постепенный переход от собственных представлений хозяев об интерьере к услугам профессиональных дизайнеров. Так, во многих более старых ресторанах наблюдается стремление хозяев воспроизвести деревенский интерьер и использовать как можно больше элементов как традиционного, так и более современного быта крестьян. Развитие отрасли дизайна интерьеров четко прослеживается и в оформлении ресторанов. Так,



в сети *La plăcinte* с открытием каждого нового ресторана прослеживаются новые творческие идеи переосмысления элементов традиционной культуры дизайнерами. В первых ресторанах сети элементы были максимально приближены к деревенскому дому. В новых помещениях используются отдельные стилизованные элементы, создавая атмосферу смешения традиций и современности.

Следует сделать пояснение, что и до периода независимости существовали такие рестораны, например, *Дойна*. Однако практически все из них теперь закрыты, и как можно проследить по фотографиям, интерьеры в советское время оформлялись иначе (другая мебель, стилизованный декор). В советское время традиционная культура хоть и продвигалась, но в особой отфильтрованной через идеологию форме. Поэтому в том числе и по этой причине с распадом СССР данная практика прервалась. В итоге ресторанное дело создавалось заново на основе собственных представлений владельцев. Открывшиеся в годы независимости заведения, особенно первые, как *La Taifas*, сделали ставку на интерьер в сельском стиле, следуя общему негласному тренду поиска истоков национальной культуры с центром в селе. Благодаря этому, некоторым рестораном, при удачном месторасположении, удалось добиться популярности у туристов, некоторым – любви у местных жителей, которым возвращается ощущение общности как этнокультурной, так и социальной.

Таким образом, изучение ресторанов в антропологическом фокусе представляется перспективным направлением, которое может предложить новые данные для осмысления культурного пространства в стране. Конечно, необходимо расширение эмпирической базы исследования, включение в нее других регионов, городов и сел, анализ загородных заведений. Следует учесть, что Кишинев, будучи столицей и крупнейшим экономическим центром Республики представляет больше возможностей для ведения ресторанного бизнеса. В других регионах картина может быть иной. Тем не менее, на данном этапе исследования можно наблюдать стабильность определенных трендов благодаря существующему запросу на аутентичность, что особенно важно в контексте постоянного развития данного сегмента. Это свидетельствует о важности традиционной культуры питания как для самого населения, так и в качестве туристического продукта.

Библиография:

1. DeSoucey M. Gastronationalism: Food Traditions and Authenticity Politics in the European Union. *American Sociological Review* 2010, 75, p. 432-454.
2. Moench V. *Gastronomica*, Vol. 9, No. 3 (Summer 2009), pp. 94-95. Published by: University of California Press.
3. *The Restaurants Book: Ethnographies of Where We Eat*. Edited by David Beriss and David Sutton. Oxford and New York: Berg Publishers, 2007
4. Ebster C., Guist I. (2005) The Role of Authenticity in Ethnic Theme Restaurants, *Journal of Foodservice Business Research*, 7:2, 2014, p.41-52
5. Wong hung R., Ahmed Z.U. A Study of Ethnic Restaurants in Singapore. *International Area Review*, Volume 4, No. 1, p.51-61
6. Han Wen, Xi Leung, Yathip Pongtornphurt. Exploring the impact of background music on customers' perceptions of ethnic restaurants: The moderating role of dining companions. *International Journal of Hospitality Management* 43 (2020), p. 71-79
7. Петрова А.Г., Старостина А.А., Осипова Ю.Н. Своеобразие северного этнодизайна: к проблеме разработки интерьера помещения общественного питания. В: *Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты*, № 20, Изд-во: ЦНПС. Новосибирск, 2015, с. 18-23
8. Яковлева Е. А., Исмагилова А. Ф. Уфа как текст: образ национального города на примере ресторанного дискурса башкирской кухни. В: *Liberal Arts in Russia*. 2020. Vol. 9. No. 5, p.334 - 341



9. Громнюк А.И. Концептуальные принципы архитектуры интерьера в контексте этнохудожественных традиций, менталитета и архитектуры народного жилья. В: Архитектура и современные информационные технологии, 4(25) 2013, с. 1-9
10. Гуляева Е. Что делает ресторан этническим? (на примере армянских ресторанов в Санкт-Петербурге). В: Антропологический форум, № 32, 2017, с. 67-94
11. Karaosmanoglu D. (2013) Globalised Cuisine, Non-National Identities and the Individual: Staging Turkishness in Turkish-Speaking Restaurants in London, Journal of Intercultural Studies, 34:4, 371 - 386

УДК 94(47).081

<https://orcid.org/0000-0003-4755-250X>

СЛУХИ В СРЕДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИХ ОБЫВАТЕЛЕЙ В ПЕРИОД СТУДЕНЧЕСКИХ ВОЛНЕНИЙ 1861 Г.

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. The article analyzes the rumors that emerged in Russian society in connection with student unrest in 1861 in St. Petersburg. Based on diaries and memoirs of contemporaries, the content of the main rumors related to the causes of unrest, the situation of arrested students, attitudes toward Emperor Alexander II is reconstructed. The important role of rumors in shaping public opinion during period of crisis is shown. Special attention is paid to the diary of the St. Petersburg gymnasium student V.I. Chemezov, in which the impact of social upheavals and rumors related to them were reflected most fully.

The evolution of the diary author's views under the influence of information from rumors is noted.

Keywords: student movement, rumors, public opinion, Russian empire, XIX century.

Изучение феномена слухов в исторической науке является относительно новым, но активно развивающимся направлением. На протяжении долгого времени историки избегали анализа слухов в качестве исторического источника, рассматривая их как непроверенную и сомнительную информацию [2]. Такой подход был обусловлен спецификой самих слухов – их анонимностью, трудноуловимостью, сложностью интерпретации [2, с. 45.]. Однако в последние десятилетия в исторической науке наметился растущий интерес к изучению слухов. Это связано с развитием новых направлений исторических исследований, ориентированных на человека и повседневность – истории менталитета, устной истории, истории эмоций. Слухи рассматриваются как важный элемент неформальных коммуникаций, отражающий массовые настроения и представления общества [6].

В российской историографии сложилось несколько подходов к определению понятия «слух». Слухи понимаются как любые устные сообщения, реагирующие на события действительности [8]; как сообщения, выделенные из общего речевого потока на основе субъективной оценки [5]; как особая социокультурная практика коммуникации [16]. Общими чертами являются устный характер слухов, их массовость и анонимность. Принято отличать слухи от сплетен, которые носят локальный и эпизодический характер [9]. Таким образом, слухи – это массовые анонимные устные сообщения, появляющиеся как реакция на значимые события и выражающие отношение общества к ним. Особенно интенсивно слухи



циркулируют и приобретают влияние на общество в переломные, кризисные моменты истории – во время революций, войн, социальных потрясений. Такие периоды характеризуются резким ростом количества слухов, массовым увлечением ими [12]. При этом слухи не только создают информационный фон исторических событий, отражая глубинные переживания и страхи людей, но и воздействуют на эти события [5, с.7]. Несмотря на определенные методологические сложности при работе со слухами, обусловленные спецификой этого источника, они представляют большой интерес для историков, так как позволяют глубже изучать умонастроения в обществе, воссоздавать «картину мира» рядовых людей в прошлом.

В данной статье мы предполагаем провести анализ слухов среди Санкт-петербургских обывателей во время студенческих волнений 1861 года с целью определения их роли в динамике общественных настроений в период социально-политического кризиса. Источниковая база данной статьи включает дневники и воспоминания современников. Особое внимание уделяется дневнику Санкт-петербургского гимназиста В.И. Чемезова, в котором влияние социальных потрясений и слухов с ними связанных отразилось наиболее полно [22, с. 61].

Студенческие волнения 1861 г. в России являются важной вехой в истории общественно-политической жизни империи. Они привлекли пристальное внимание современников и получили широкое освещение как в официальных документах, так и в мемуарной литературе. Волнения охватили все университеты за исключением Дерптского. Поводом послужило введение новых университетских правил: были запрещены студенческие сходки, введено обязательное посещение лекций, студенческие библиотеки и кассы взаимопомощи перешли под контроль университетского начальства, значительно сократилось количество студентов, освобождаемых от обязательной платы за образование (только 2 человека от каждой губернии). Новые правила были зафиксированы в специальных «матрикулах» – небольших книжечках, которые одновременно служили студентам удостоверением личности, читательским билетом и зачеткой. В Санкт-Петербурге в начале учебного года 17 сентября 1861 г. состоялась многочисленная студенческая сходка с требованием отмены непопулярных мер. Отказ властей привёл к продолжению акций протеста. 23 сентября студенты взломали двери актового зала и устроили многочисленное собрание, где было принято решение не подчиняться новым правилам. В ответ министр народного просвещения Е.В. Путьин распорядился закрыть университет. В понедельник 25 сентября студенты двинулись массовым шествием от закрытого университета к дому попечителя Санкт-Петербургского учебного округа Г.И. Филипсона, где потребовала встречи с ним. Г.И. Филипсон встретился со студенческими депутатами в университете и пообещал, что если студенты немедленно разойдутся и примут матрикулы, то университет вновь откроется 2 октября. Студенты разошлись, но напуганные власти перешли к неадекватным репрессивным мерам. В ночь с 25 на 26 сентября начались аресты тех, кого сочли инициаторами беспорядков. Всего были арестованы несколько десятков человек [1, с. 75; 18, с. 29]. 11 октября Санкт-Петербургский университет был вновь открыт, но возобновить полноценный учебный процесс не удалось – большинство аудиторий пустовали. На следующий день, 12 октября 1861 года, развернулись кульминационные события студенческой драмы в Петербурге. Утром перед главным входом в университет собралась многочисленная толпа студентов, не пожелавших брать предложенные матрикулы. Они пытались уговорить принявших матрикулы товарищей отказаться от новых правил. Часть «матрикулистов» публично порвали свои удостоверения. Для разгона этой несанкционированной демонстрации были привлечены полиция и армейские подразделения. Примерно два десятка человек пострадали от прикладов и штыков. Около 300 человек было арестовано и два месяца провели под стражей.

Невиданные ранее петербургскими обывателями события породили множество слухов и споров. В. Ф. Одоевский описал ситуацию такими словами: «Об этой истории столько разноречивых слухов, толков, апофегм, легенд, эпиграмм – что не знаешь, чему и верить» [18, с. 138]. Вместе с ним многие свидетели указывают на невероятное количество



версий происходящих событий, циркулирующих в обществе, и их противоречивость [20, запись от 1 ноября 1861 г.; 21, запись от 15 ноября 1861 г.]. Никитенко отмечает необыкновенное брожение умов: «Клевета, выдумки, искаженные факты составили какой-то мутный водоворот, который уносит и крутит в себе и старого и малого» [12, с. 231].

Причины разнообразия слухов кроются в прямо противоположном отношении разных слоев общества к студенческим протестам, недостаточной коммуникацией власти с обществом, недоверии к официальной точке зрения. Даже в образованной части общества поддержка студентов была весьма умеренная [18, с. 31-32]. В простонародье к студенческим волнениям в Санкт-Петербурге отнеслись скорее с равнодушием, непониманием, а иногда и неприятием. «Для мужика, извозчика, купца движение студенческое была вещь совершенно непонятная», – замечал В.Д. Спасович [18, с. 31-32]. О спорах по поводу студенческих волнений в среде городских обывателей свидетельствует дневник гимназиста В.И. Чемезова [20, запись от 30 сентября 1861 г., запись от 1 января 1862 г.].

Об информированности общества о происходящем красочно говорит запись в дневнике министра внутренних дел П.А. Валуева от 12 октября, когда произошел силовой разгон войсками студенческой сходки. «Одни говорят, что студентов было много, другие, – что их пришло с небольшим 20-ть. Но перед Университетом собралось их несколько сот. Арестовано и отправлено в крепость до 230-ти. Подробностей точно еще не знаю. Одни говорят, что они упорствовали не расходясь; другие утверждают, что они даже с палками напали на войско; третьи, что сопротивления и нападений вовсе не было...» [4, с. 120]. Если даже министр внутренних дел настолько не понимает, что произошло в столице, о простых обывателях и говорить не приходится. Слухам и личным впечатлениям в таких условиях люди склонны доверять больше, чем официальной точке зрения. Так в дневнике В.И. Чемезова сохранилась реакция на статью в Полицейских ведомостях. Его собственные представления сильно отличаются от официальной версии, изложенной в печати. «В одном из номеров Полицейских ведомостей было полное изложение университетских дел. Но все это несправедливо. Совершенно не так было. Я уже большую часть передал, есть иное что несправедливо т.е. не так было как я описал» [20, запись от 21 октября 1861 г.].

Мы можем выделить три комплекса слухов, связанных со студенческими волнениями в 1861 г. Важнейший для понимания происшедших событий комплекс слухов был связан с разнообразными мнениями о причинах волнений и возможных зачинщиках. В студенческих беспорядках видели результат деятельности «политических подстрекателей, которые пролезли в университет» [11, с. 124]. Такое мнение подогревалось распространенными накануне волнений прокламациями «Великорусс» и «К молодому поколению». В подстрекательской деятельности обвиняли либерально настроенных профессоров университета [14, с. 245]. Под особым подозрением были польские студенты. По свидетельству министра внутренних дел П.А. Валуева в Варшаве даже «открыли» секретный комитет, который якобы руководил студенческим движением [4, с. 120]. Д.И. Менделеев приводит слова некоего солдата, услышанные 12 октября во время применения военной силы против студентов: «Поляки ведь все – так их и надо, поделом им» [10, с. 190]. Корпорация польских студентов действительно впервые проявила себя 13 февраля 1861 г. во время панихиды в католическом соборе по пяти убитым в Варшаве при подавлении манифестации [14, с.173]. Поляки принимали участие во всех событиях студенческих волнений. Многие были арестованы, но решающей роли они не играли.

Отношение современников к возможной причастности поляков к университетским волнениям было неоднозначным. «Самое дурное в нашем деле то, что его связывают с польскими волнениями, – писал Ключевский, – тогда как это не имеет ничего общего с ним» [7, с. 50]. По воспоминаниям Л.Ф. Пантелеева, в обществе действительно широко было распространено мнение, что идейными вдохновителями волнений были поляки, а «русские студенты представляли из себя не более как панургово стадо» [14, с.181]. Но, как непосредственный участник событий, он сам решительно отвергал подобное обвинение.



В простонародье же многие были уверены, что это «бунтуют барчуки», потому что «царь отнял у их родителей крестьян» [16, с. 174]. В.Ф. Одоевский отмечает, что такой слух распускается умышленно [19, с. 139].

Другой комплекс слухов связан с судьбой арестованных студентов. Хотя условия содержания под стражей студентов были более чем мягкими: их камеры не запирались, они могли общаться между собой до такой степени, что устраивали литературные вечера, допускалось неограниченное количество передач с воли в виде книг, газет и продовольствия [3, с. 84]. Но в обществе ходили ужасающие слухи о тяжелом положении узников, часть из которых попала на страницы дневника гимназиста В.И. Чемезова. Он пишет о смерти писателя М.И. Михайлова студента Утина [20, запись от 11 октября 1861 г.], повальных болезнях среди арестантов [20, запись от 3 декабря 1861.], крайне суровом наказании студентов, включая ссылку в Сибирь на каторжные работы [20, запись от 9 декабря 1861 г.], что не соответствовало действительности. Воспроизводя эти слухи, автор выражает свое недоумение по поводу действий властей: «Я решительно ничего не понимаю, что думает сделать наше правительство, поступая таким образом? Вооружить всех против себя? Это нетрудно, да ему-то будет плохо» [20, запись от 3 декабря 1861 г.].

Наконец, третий комплекс слухов был связан с фигурой императора Александра II. В момент начала студенческих волнений он находился в Ливадии. С его возвращением в столицу многие связывали разрешение конфликта между студентами и властями, ждали отческого отношения к юношам [15, с. 250.; 20, запись от 11 октября 1861 г.]. Но одновременно появились слухи о неуважительном отношении студентов к императору. В.И. Чемезов сообщает, что студенты якобы сорвали портрет императора, рвали и плевали на него [20, запись от 29 сентября 1861 г.].

Ещё более интересное свидетельство сохранилось в дневнике А.П. Керн. Она приводит слова извозчика, сочувствующего студентам, утратившим по новым правилам возможность бесплатно обучаться в университетах: «Больно жалко их, бедненьких. Не хорошо только, что, говорят, между ними будто есть и такие, что замышляли что-то недоброе против царя. Ну, это неладно! Царь добрый, он нам волюшку дал» [15, с. 262]. Интересно, что по воспоминаниям Л.Ф. Пантелева в разгар студенческих волнений два сотрудника «Современника» в разговоре со студентом М.П. Покровским действительно предлагали фантастический по дерзости проект: захватить в Царском Селе наследник престола и за его освобождение потребовать от императора принятие Конституции [14, с. 246]. Но дальше разговоров дело не пошло.

Студенческие волнения 1861 г. стали важной точкой разочарования части образованной молодёжи в политике императора Александра II. Эта эволюция настроений отчётливо прослеживается на примере В.И. Чемезова. В.И. Чемезов записывает в дневнике пересказ слуха об одном происшествии в театре: «Известно что если бывает в театре государь, так он один аплодирует, а прочие из уважения к нему молчат. В этот раз было наоборот. Все аплодировали. Это Александру не понравилось и он послал в ложи бывших при нем людей с приказанием замолчать. Да господ вытолкали из них. Император принужден был раньше обыкновенного выехать из театра» [20, запись от 4 декабря 1861 г.]. Наибольший интерес в дневнике гимназиста В.И. Чемезова представляет динамика его личного отношения к императору Александру II на фоне развития студенческих волнений. Изначально он возлагал надежды на скорый приезд «доброе Государя», который разрешит конфликт и восстановит справедливость [20, запись от 11 октября 1861 г.]. Однако после жёсткого подавления волнений в октябре 1861 г. и особенно после слухов о суровых условиях содержания студентов под стражей оценки императора резко меняются. В.И. Чемезов теперь называет действия властей «свинством» и сравнивает сложившуюся ситуацию с «временами Николая» [20, запись от 9 декабря 1861 г.].

Таким образом, анализ слухов, связанных со студенческими волнениями 1861 года в Санкт-Петербурге, позволяет сделать вывод о том, что они играли важную роль в формировании общественного мнения и настроений в период кризиса. Многообразие слухов



отражало противоречивые позиции разных социальных групп по отношению к событиям. Влияние слухов на восприятие происходящего подтверждает динамика взглядов гимназиста В.И. Чемезова, изначально положительно относившегося к императору, но разочаровавшегося под влиянием негативной информации. Изучение феномена слухов на материале студенческого движения в России XIX века открывает перспективы для лучшего понимания механизмов формирования общественного сознания в переломные моменты истории.

Библиография:

1. Ашевский, С. Русское студенчество в эпоху шестидесятых годов (1855–1863) // Современный мир. – СПб., 1907. – Сентябрь. – С. 48-85.
2. Гайлит О.А. Исследовательские возможности слухов и проблемы их изучения в работах современных историков // Вестник Омского университета. 2018. №4. С. 45-52.
3. Гессен С. Я. Студенческое движение в начале шестидесятых годов / С. Гессен. - М. : Всесоюз. о-во полит. каторжан и ссыльно-переселенцев, 1932.
4. Дневник П. А. Валуева министра внутренних дел : в 2 т./ П. А. Валуев ; [ред., введ., биограф. очерк и коммент. П. А. Зайончковского] Акад. наук СССР, Ин-т истории, Гл. арх. упр. при Совете Министров СССР. – Москва: Изд-во АН СССР, 1961. Т. 1: 1861-1864 гг.
5. Егоров А.К. Слухи как объект исторического исследования // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2015. No3-2. С. 7–10.
6. Елисеев А.Б. Слухи и сплетни об императорской семье как источник по истории падения монархии в России // Актуальныя праблемы крыніцазнаўстваўчыннай гісторыі: матэрыялы міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі. Віцебск, 2011. С. 130-134.
7. Ключевский В.О. Письма. Дневники. Афоризмы и мысли об истории. М., 1968.
8. Козлов В.П. Типология слухов как исторического источника // Труды Отделения историко-филологических наук РАН. 2019. No9. С. 250-259.
9. Латынов В.В. Слухи: социальные функции и условия появления // Социологические исследования. 1995. No1. С. 12-17.
10. Менделеев Д. И. Дневник 1861 г. // Научное наследство. Т. 2. М.: Изд-во АН СССР, 1951. С. 111-212.
11. Мещерский В.П. Мои воспоминания. М., 2003.
12. Никитенко А. В. Дневник. Т.2: 1856-1864. М.: Гослитиздат, 1955. – 653 с.
13. Никонова О.Ю. Война, рассказанная «по секрету»: слухи и возможности их интерпретации // Слухи в России XIX–XX веков. Челябинск, 2011. С. 75–103.
14. Пантелеев Л.Ф. Воспоминания. М., 1958.
15. Рассказ о событиях в Петербурге //Керн (Маркова-Виноградская) А. П. Воспоминания. Дневники. Переписка (Сост., вступ. ст. и прим. А. М. Гардина.- М.: Правда, 1989. – 480 с., 8 л. ил.
16. Скабичевский А.М. Литературные воспоминания. – М.: «Аграф», 2001. – 432 с.
17. Слухи в России XIX–XX. Неофициальная коммуникация и «крутые повороты» российской истории: сборник статей. – Челябинск : Каменный пояс, 2011. – 362 с.
18. Спасович В. Д. Пятидесятилетие Петербургского университета // Спасович В.Д. За много лет, 1859 – 1871: Статьи, отрывки, история, критика, полемика, судебные речи и проч. / [Сочинение] В. Спасовича. – СПб.: Типография Ф. Сушинского, 1872.
19. «Текущая хроника и особые происшествия»: дневник В. Ф. Одоевского 1859-1869 гг. //Литературное наследство. – 1935. – Т. 22. – С. 79-308.
20. Чемезов В. И. «Орешин». Дневник / Расшифровка текста: Ольга Вобленко, Екатерина Маслова, Софья Чорбачиди. Сбор, сверка и финальная разметка: Екатерина Маслова. [Электронный ресурс]. // Электронный корпус «Прожито». Режим доступа: <https://prozhito.org/person/812> свободный (дата обращения 15.01.2024).
21. Штакеншнейдер Е. А. Дневник и записки (1854-1886). М. 1934.



22. Эйдельман Н.Я. Дневник гимназиста 1860-х гг. // Археография и источниковедение Сибири / Отв. ред. Н.Н. Покровский. Новосибирск, 1975. [Вып.1] С. 47–63.

УДК 341.212.2: 341.212.6(+341.223.14)

<https://orcid.org/0000-0001-5640-0351>

СУБЪЕКТНОСТЬ ВЕСТГОТОВ ДАКИИ В ОТНОШЕНИЯХ С РИМСКОЙ ИМПЕРИЕЙ: ИСТОРИКО-ЮРИДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МИРА И ВОЙНЫ (365-369 гг.)

Мельник Виктор

кандидат политических наук, преподаватель
главный редактор журнала «Анналы юридической истории»
КНУ им. Тараса Шевченко, г. Киев, Украина
e-mail: melnyk1996ethnology@gmail.com
orcid id: 0000-0001-5640-0351

Abstract. The article is devoted to the legal history of Gothic-Roman contacts in the 4th century AD. The main emphasis is placed on the period of the Goths in the province of Dacia. The war of East Roman Emperor Valens against the Visigoths (365-369 AD) is characterized.

Keywords: Roman Empire, Legal Personality, Emperor Valens, King Athanaric, Lex Foedus.

Император Восточной части Римской империи Валент (364-378), ставший старшим императором после смерти правителя западных провинций и родного брата Валентиниана (364-375) [4, р. 223], еще до этого события уделял постоянное внимание юридическому оформлению федератских договоров с варварскими племенами [9]. Действительно, большую часть собственного правления Римским Востоком он посвятил балканским провинциям (Дакии, Фракии, Элладе), в пределах которых, со времен масштабного общественно-экономического и военно-политического кризиса III века нашей эры, ключевой проблемой оставались набеги восточных германских этносов.

Так, на балканском Подунавье основные неприятности римской администрации провинции Нижняя Мёзия доставляли воинственные готы [28, с. 40-42], обладавшие официальным правовым режимом федератов Империи ещё со времен императоров Аврелиана (270-275) [10, Dextr. Fr. 23-24] и Константина I Святого (306-337) [7, р. 243].

Понятие «федератского договора», употребляемое по поводу специальных соглашений, заключавшихся между римскими императорами и правителями варварских племен (германских, кельтских, сарматских, кавказских, арабских, африканских etc.), означало установление не только дружественных и союзнических отношений, но и предоставляло варварам особый правовой статус [24, с. 420-429]. Если перевести словосочетание *lex foedus* как «право соглашения» или «право союза», то можно увидеть настоящий юридический смысл термина. Важно, что этот публично-правовой режим римского права произвел современную «федеративную» форму государственного устройства. Чаще всего, *lex foedus* предусматривал соглашение между варварским племенем (конгломератом племен) и персоной римского императора. Условия предоставления правового режима «федератства» варварам обязывали их признать себя подданными Империи (подданными, но не гражданами), предоставлять Риму военную помощь по первому требованию. Однако, если де-юре федераты переходили под верховную власть императоров, то де-факто, они сохраняли политическую независимость. Вот почему правильно переводить термин «федераты» не как «союзники», а как «военнообязанные подданные».



В летние месяцы 365 г. лимесная стража (пограничная охрана) из Нижней Мёзии и Фракии докладывала в константинопольский дворец, что тервинги (самоназвание вестготов) слишком долго жили «мирной жизнью» и теперь хотят совершить грабительский набег в пределы Империи [1, *Amm. Marc. XXVI.6.11*].

Император Валент тогда отреагировал на сообщение должным образом и начал готовить свои малоазиатские легионы к походу в Южную Дакию. Впрочем, планы правителя нарушились осенью 365 г., когда фракийские легионы поддержали узурпацию претендента на императорский престол – двоюродного брата Юлиана Отступника (361-363) по имени Прокопий [5, pp. 850-853].

Предполагаю, что внезапное вторжение западных готов (тервингов), осуществивших мгновенный переход от устья Дуная до Сардики, не было случайностью или простым «варварским» желанием «грабежа». Учитывая тот факт, что узурпатор Прокопий «исчез» на некоторое время из поля зрения современников (исчез в июне 363 г., а появился с хорошо подготовленными войсками в Константинополе около сентября 365 г.), нельзя отбрасывать версию о сговоре Прокопия с частью готских федератов [5, pp. 890-891]. Поскольку Прокопий всячески подчеркивал своё родство с императором Константином I Святым (306-337), почитавшимся в определенных сообществах готов из-за распространения христианства [20, с. 13-14] (хоть и еретически-арианского типа, если говорить о причерноморских или дакийских готах), то и выступление восточногерманских федератов на стороне его узурпации получает некоторое юридическое оправдание. Ведь в отличие от Валента (364-378), получившего волею случая высшую императорскую власть совместно с братом Валентинианом (364-375), Прокопий все-таки представлял Династию Константина.

Интересно, что после разгрома константинопольского бунта и восстановления власти над столицей весной 366 г., законный император Валент без боя пленил почти всех готских воинов во Фракии, предложив им земли для поселения [29, *Eunapius. Fr. 38*]. Федератские подразделения приняли предложение Валента и расположились вдоль течения Дуная [19, *Zosimus. Lib. IV*] (современная румынско-болгарская граница).

Тем не менее, когда узурпатор Прокопий (365-366) захватил Константинополь в сентябре 365 г. [8, с. 316-318], во главе мятежных тервингов-готов находился «*rex*» (т. е. «вождь», «командир», позднее – «король») по имени Атанарих [11, *Chronica regum Visigothorum, I*].

Этот Атанарих управлял западной частью готского племенного союза (тервингами) с 363 по 381 гг. Позже, когда Великое переселение народов III-VII вв. вступило в свою кульминационную стадию, именно он сумел сохранить боеспособность вестготов. Имею в виду решающий для причерноморских степей период гуннского вторжения 370-376 гг. [22, с. 152-158]. В первые годы своего племенного правления Атанарих открыто и официально поддержал Прокопия. Вестготский официальный мотив – оказание помощи родственнику Константина Святого.

О политической позиции соседей тервингов, приднепровских остготов [27, с. 61] (восточных готов или «гревтунгов»), не известно почти ничего. Выскажу лишь свое предположение. Вероятнее всего, остготы больше зависели от торговых связей с греками-христианами, что вынудило их поддержать законно избранного Сенатом августа Валента. Здесь важно, что *rex* Атанарих был известен своей приверженностью древнегерманским вотанистическим верованиям и отказывался принимать христианство [16, *Socrates Scholasticus Historia ecclesiastica, 33*]. Соответственно, ему были близки неоязыческие взгляды Прокопия (в недавнем прошлом, сторонника антихристианской политики Юлиана Отступника).

После того как голова Прокопия отправилась в ставку западноримского правителя Валентиниана, а посланные Атанарихом во Фракию готы осели вдоль Дуная, вестготский *rex* отослал посольство к Валенту с выражением протеста против осуществленного Константинополем поселения западнотских дружин на дунайском лимесе. Он называл готских поселенцев «пленниками» и просил Валента «проявить милость» к готским племенам.



По свидетельствам историков Евнапия, Зосимы и Аммиана Марцеллина, переговоры римлян с западными готами длились в течении всего 366 года. При этом, Атанарих почти что требовал возврата «пленных» Империей готам. Основой дипломатической аргументации стал тезис о «всего лишь» поддержке вестготами претендента на престол из Династии Константина [29, Eunapius. Fr. 38]. То есть, Валент должен был «простить» вестготских бунтовщиков, отпустить их назад в Дакию и Северо-Западное Причерноморье, а всем западным готам подтвердить действие правового режима *lex foedus* от 332 г. [23, с. 153-154].

Из Нового Рима («*Nova Roma*» или «*Νέα Ρώμη*» – официальное название столичного Константинополя) в пределы Дакии был специально послан имперский легат (посланник) – магистр римской конницы Виктор [1, Амт. Марс. XXVII.5.1]. Где-то в пределах современной Добруджи он лично обсудил с «рексом» Атанарихом проблему принудительного поселения южнее Дуная тех западных готам, которые намеревались поддержать Прокопия во время гражданской войны 365-366 гг.

Император Валент, устами посланника, самостоятельно предложил Атанариху возобновление правового режима *lex foedus* на условиях Аврелиана от 271 г. и Константина от 332 г. Но для возврата *status quo* готам необходимо было осуществить несколько существенных политико-юридических действий. Во-первых, готам предлагалось вновь задекларировать верность Империи и, что важнее, принести устную клятву верности братьям-императорам Валенту и Валентиниану. Во-вторых, вестготы обязывались укрепить собственную сторожевую службу в прудо-днестровском междуречье, где Империя больше всего опасалась свободной миграции кочевых ираноязычных народов (сарматов, аланов) в сторону Западной Дакии и Восточной Паннонии. В-третьих, Константинополь ожидал от тервингов отказа от любых территориальных притязаний вне Дакии.

Юридическое словосочетание «территориальные притязания», если говорить о готском союзе племен второй половины IV века нашей эры, нисколько не предусматривало желания завоевать некую территорию и править ею самостоятельно [18, pp. 24-34]. Имелось в виду право на поселение и возделывание земли, сопровождавшее любое императорское пожалование режима *lex foedus* [25, с. 61]. Конечно же, готы Атанариха были вовсе не против поселиться в Мёзии или Фракии, но они хотели сделать это все вместе. Если Императорский Рим решил принудительно поселить около лимеса только часть федератов, то это лишало остальных готам такой возможности. Кроме того, в случае нападения сарматов или других степных кочевников, вестготы имели довольно слабые шансы защитить себя. Во Фракии римляне пленили наиболее боеспособные боевые дружины западных готам [29, Eunapius. Fr. 38]. Так что, в процессе длительных переговоров, изначальный вопрос о мере наказания для бунтовщиков-федератов трансформировался в дискуссию о возможности полного переселения дакийских готам южнее дунайского лимеса (во Фракию и Нижнюю Мёзию) или же о выселении «пленных» вестготам назад в подконтрольную «рексу» Атанариху Дакию.

По сути, вестготы, выказывая желание мигрировать южнее Дуная, преследовали *две основные цели*.

Первая цель – избежать военно-политической угрозы, что успела обозначиться на востоке причерноморских степей (в Приазовье и на Северном Кавказе). В районе античного Танаиса (современный Дон) и Меотиды (Азовское море) гуннская орда уже смяла боевые порядки ираноязычных кочевников-аланов [22, с. 152-153]. Терпя поражения, прикаспийские племена аланов разделились на несколько групп. Одни активно сопротивлялись в пределах Кубани и Донской степи. Многочисленные группы сумели оторваться от преследования гуннов на высоком правом берегу античного Борисфена (современный Днепр). В конце 360–начале 370-х гг., степные пространства Юго-Восточной Украины стали ареной кровопролитной войны, постепенно приближавшейся к землям приднепровских остготов и подчиненных им лесных славянских племен [21, с. 20].

Вторая цель – попытка найти безопасные (защищенные римским лимесом и боеспособными римскими легионами) пространства для земледелия. Не надо забывать:

вопреки установившимся историографическим стереотипам, готы, переселившиеся в 150-240 гг. н. э. из «холодного» устья Вислы в украинские степи, были не столько «кровожадными» грабителями, сколько возделывателями земли. Постоянные передвижения кочевых народов (сарматов, аланов, недавно появившихся на востоке гуннов) мешали спокойному устройству восточногерманского уклада в Дакии и на землях, которые позже получают наименование «Бессарабия» (т. е. Пруто-Днестровское междуречье).

Несмотря на взаимные уверения римлян и готов в «союзнчестве» и «дружбе», когда в 366 г. магистр конницы Виктор вернулся с докладом в константинопольский дворец императора Валента, то сообщил о неизбежности вестготского вторжения. Страх перед евразийскими кочевниками и желание обустройства спокойного земледельческого образа жизни усиливались тем, что племена, подчинявшиеся «рексу» Атанариху, были «наслышаны» о богатствах соседних римских Фракии и Нижней Мёзии. Не секрет, что даже во II-III вв. экономический облик названных провинций значительно превосходил дакийско-романские поселения прудо-дунайского междуречья. (Благодаря городу Тира, ситуация в прудо-днестровском междуречье выглядела несколько лучше, но тоже не могла сравниться с городскими поселениями южнее Дуная).

Реагируя на предупреждение магистра Виктора, Валент начал превентивную войну [29, Eunapius. Fr. 38]. Современники императора довольно положительно оценили этот упреждающий удар [29, Eunapius. Fr. 38]. Греческие авторы, как и в случае с боевыми действиями против готов 230-270-х гг., прозвали новую войну «Скифской» (не готской!). Она продлилась с 367 по 369 гг.

В марте-апреле 367 г. Валент обустроил военный мост через Дунай [23, с. 152]. Для ускорения переправ и защиты старых имперских границ (вдоль Дуная) был создан мощный речной флот [19, Zosimus. Lib. IV. 10]. Одновременно из гавани Константинополя к устью Дуная отбыл морской флот. Вблизи устья восточные римляне спешно укрепили городок-крепости («*castellum*»). Тира, Истрион, Ольвия (предположительно) усилили свои гарнизоны за счёт малоазиатских пополнений, прибывших вместе с морским флотом [19, Zosimus. Lib. IV. 10].

Ход дальнейшей военной кампании, вслед за Аммианом Марцеллином, очень часто называют «безуспешным». Однако, предполагаемый Аммианом «провал» должен был означать военное поражение, чего вовсе не произошло. Как минимум, император Валент сумел организовать масштабное наступление фракийской армии в глубь Дакии, тогда как причерноморские контингенты продвинулись северо-западнее вдоль Днестра. Римляне везде захватывали в плен женщин и детей вестготских воинов. Войско Атанариха, в свою очередь, отошло в Дакийские Карпаты [1, Amm. Marc. XXVII.5.4].

По всей видимости, кампанию 367 г. Аммиан Марцеллин полагает «безуспешной», так как накануне зимы 367-368 гг., римские регулярные войска отступили на исходные позиции [1, Amm. Marc. XXVII.5.4]. Впрочем, весной и летом 367 г. римляне смогли ненадолго вернуть утраченный еще в 271 г. военный контроль над равнинной Дакией. Римские передовые отряды встречались и в Бессарабии – между Днестром и Прутом (так же, как и во время кампаний Траяна или Аврелиана [6, P. 313]). По моему мнению, смысл весенне-летней операции был преимущественно идеологический и пропагандистский. Ведь вышло так, что вестготы «испугались» римской мощи (дружины «рекса» Атанариха действительно бежали к Восточным Карпатам – на западные границы исторической Молдовы).

Римский император «показал» всем племенам Северо-Западного Причерноморья наличие военной возможности в любой момент восстановить имперский контроль над дакийскими провинциями. Задача Императорского Рима, которую Валент смог реализовать, состояла в том, чтобы убедить варварские народы, будто вестготы правят Дакией исключительно по «доброй воле» римских властей. То есть восстанавливалось впечатление, намеренно создававшееся ещё правительствами Аврелиана (соглашение с готами от 271 г.) и Константина Святого (соглашение с готами от 332 г. [7, p. 243]).



Некоторые надписи [12, pp. 5-17] и нарративные данные позволяют предположить: летом 367 г. Валент вновь учредил «титулярные провинции Верхняя и Нижняя Дакия». Эти административные образования исчезли из юридических источников после предоставления Константином Святым *lex foedus* западным готам в 332 г. [13]. Как известно, титулярные (т. е. «номинальные») дакийские «провинции» создал император Аврелиан [15, pp. 120-121]. Он разместил часть административных учреждений Дакии в Мёзии (на правом берегу Дуная) и поставил наместников для наблюдения за процессом эвакуации романского населения с левобережья Дуная.

Несмотря на официальное требование императора Аврелиана к римлянам Дакии «переселиться» во Фракию, Верхнюю и Нижнюю Мёзию, часть римских граждан всё-таки осталась в родных крепостях и городках [6, pp. 317-318]. У себя дома дако-римляне встретили вестготское владычество [2, Eutropius, Breviarium. VIII, 2, 2] – фактическую оккупацию [6, p. 314], формально считавшуюся реализацией римского правового режима *lex foedus* племенем тервингов. Многие исследователи полагают: готы хотели максимально вписаться в культурно-цивилизационный контекст *Pax Romana* и, исходя из этой логики, дако-романское население оказало своим присутствием в границах современных Валахии, Трансильвании (хотя и в меньшей степени, но также и в Молдове) неоценимую услугу германским варварам-федератам. Некоторые специалисты по истории Румынии даже высказывали гипотезы, будто благодаря дако-римлянам, готы приобрели «понятие» о формах и содержании римского публичного, частного права, принципах рекрутинга воинов, прохождении римской военной службы [3].

После судьбоносных договоренностей с императором Аврелианом (270-275), готы неоднократно посылали военные контингенты ради поддержки Рима. Так было во времена Констанция II Арианина (337-361), Юлиана Отступника (361-363). Особенно следует отметить вклад готских вспомогательных (федератских) подразделений во время персидского похода Юлиана весной-летом 363 г. Тогда готы (скорее всего, западные готы) сопровождали римскую армию вплоть до персидской столицы Ктесифона. Прецедент наличия права голоса у германца Дагалайфа во время избрания императором Иовиана [1, Amm. Marc. XXV.5.2] (а позже и Валентиниана в Никее [Amm. Marc. XXVI.2.3]) демонстрирует формальную возможность участия самих готов как в общевоинских собраниях, так и в избирательных процедурах.

Изложенные данные указывают на ошибочность аргументации историков, считающих встречи готов и римлян 360-410-х гг. «первым знакомством» будто бы одичалых германцев с т. н. «цивилизованным миром» римлян. Подобные варианты аргументации являются чрезвычайно некорректными, но, к величайшему сожалению, до сих пор присутствуют во многих общеисторических обобщениях, а также в специальных очерках, посвященных римско-готским контактам. Вопреки подобному упрощенному мнению, надо помнить о факте: западные и восточные готы соседствовали с римскими административными провинциями, еще начиная с миграции в причерноморские степи (150-240 гг.) [26, с. 49-50]. После 271 г. они признавались федератами Императорского Рима [14, s. 227]. Следовательно, по состоянию на 367 г. готы уже около ста лет входили в формально-юридический мир Империи (*Pax Romana*), являлись его неотъемлемой и важной военно-политической частью [14, s. 227-228].

Возможность возрождения титулярных администраций Верхней и Нижней Дакии Валентом является исключительно рабочей гипотезой, которая исходит из характера ведения боевых действий против западных готов весной и летом 367 г. Подтверждение либо опровержение гипотезы требует внимательного исследования ряда надписей, обнаруженных в некоторых районах Буджака, Добруджи, Валахии. Можно предположить, что император Валент устанавливал т. н. «милевые» или же почтовые столбы (по-латыни: *miliarium*), еще с III-II вв. до н. э. сопровождавшие римские дороги (по-латыни: *Viae Romanae*). Известно, что после пересечения старой границы Дакии, Валент занимался реконструкцией разрушенных готским недосмотром древнеримских почтовых дорог [17, Themistius. Oratio X «De pace»].



Возврат римского войска на зимовку 367-368 гг. не должен ставить под сомнение формальные шаги императора Валента по установлению военно-политического контроля над Дакией. Весной 368 г. римские легионы стояли в полной боевой готовности, восстановили мост через Дунай на участке мезийско-дакийского лимеса, а также создали большой плацдарм на валашском левобережье реки. Однако, непредвиденное повышение уровня воды в реке заставило Валента отвести армию в северофракийские города [1, Amm. Marc. XXVII.5.5].

Тем не менее, готы не радовались воздействию природной стихии. Таяния снегов в Восточных Карпатах, наводнения в прудо-днестровском и молдовско-сиретском бассейнах, ударили по сельскохозяйственному потенциалу германцев. 368-й год считался голодным, а 369-й обещал стать ещё хуже. Постоянные боевые действия в условиях «пограничной войны» (стычки на дунайском левобережье, расширение римского «плацдарма») не позволяли «рексу» Атанариху всерьёз заниматься заготовкой продовольствия, что требовало от него даже больших усилий, нежели сбор армии.

Весной 369 г. римляне неожиданно для готов форсировали Дунай на северо-востоке Нижней Мёзии, войдя в пределы современной Бессарабии через город-крепость Новиодунум (сегодня – Исакча в румынском жудеце Тулча).

В современных южных районах Одесской области и на юге Молдовы балканская полевая армия Валента встретила дружины гревтунгов-остготов. Однако, далеко не факт, что остготы прибыли именно для помощи западным соплеменникам (вестготам). По всей видимости, еще накануне состоялись переговоры между остготами и послами императора. С этими возможными переговорами связываю сообщение хронистов о будто бы «скором бегстве» остготов. Вероятно, остготы явились, чтобы засвидетельствовать Валенту приверженность старым федератским договорам и принести присягу на верность восточноримскому правителю. Вот почему в дальнейшем остготские контингенты не поддерживали Атанариха [1, Amm. Marc. XXVII.5.5-6].

Косвенные данные позволяют считать дипломатический контакт Валента и остготских послов весной 369 г. признанием правового режима *lex foedus* и в отношении восточных готов (гревтунгов). В таком случае, гревтунги-остготы не «бежали» от римлян, а просто вернулись в основную ставку собственного «рекса». Вероятность подобного дипломатического развития событий высока, поскольку остготы имели все причины по-настоящему опасаться развития римского военного успеха. Разгром вестготов мог привести Валента в причерноморские и приднестровские степи. По крайней мере, император, не обладая успехами в геополитическом противостоянии с Ираном Династии Сасанидов, вряд ли остановился бы перед возможностью расширения прямого контроля над провинциями, некогда завоеванными Траяном [идеологический контекст: 23, с. 152]. Вследствие внутренних конфликтов с вестготами и опасения перед силами римской армии, остготам действительно могло показаться выгодным получить поддержку официального Константинополя. Само место перехода римских подразделений на левый берег Дуная свидетельствует в пользу озвученной версии.

Летнее наступление 369 г. в глубь Прудо-Днестровского междуречья привело к решающему сражению между римлянами Валента и вестготами Атанариха [1, Amm. Marc. XXVII.5.6]. Битва, исходя из средней скорости движения римского войска и характера местности, произошла где-то северо-восточнее течения реки Ялпуг. *Rex* тервингов Атанарих потерпел сокрушительное поражение, а большая часть готских дружин отступила на северо-запад [1, Amm. Marc. XXVII.5.6]. Преследуя отступавших, император Валент издал *рескрипт* о денежных выплатах за голову каждого убитого германского воина [19, Zosimus. Lib. IV].

Не желая распылять силы полевой армии, приступив к укреплению причерноморских и придунайских крепостей [12, р. 5, 7, 11], император Валент принял предложение разгромленного вождя тервингов Атанариха о заключении соглашения [19, Zosimus. Lib. IV]. Аммиан Марцеллин называл соглашение Валента и Атанариха «мирным договором» [1, Amm. Marc. XXVII.5.7-10]. По содержанию оно действительно являлось таковым. Но, помимо



прекращения конфликта, вестготы должны были опять признать «верховную власть» римских императоров (Валента и Валентиниана).

Летнее соглашение 369 г. стало возможным благодаря дипломатической работе магистра Виктора и военачальника Аринфея. По его условиям, вестготы (тервинги) возвращались под власть Константинополя, признавали законность правления императора Валента, приносили Империи извинения за грабительские нападения южнее дунайского лимеса. Император же признавал полномочия «рекса» Атанариха и обязывался поддерживать боеспособность готских федератов ежегодными «взносами» (ещё один вариант перевода: «подарками»; термин «дань» в этом отношении некорректен). Речь шла о практиковавшемся веками методе денежного содержания федератских племен.

Lex Атанарих, как видно из отсутствия любых упоминаний по этому поводу, вообще отказался от претензий по поводу «пленных Римом» вестготских дружинников-поселенцев в Нижней Мёзии [1, Amm. Marc. XXVII.5.9]. (Напоминаю, что это был изначальный *casus belli*, т. е. повод к войне Атанариха против римлян!). Также готский вождь обязывался регулярно отправлять рекрутов на римскую военную службу. Для утверждения заключенного соглашения, Атанарих и воины его войска принесли торжественную устную клятву «никогда впредь не ступить на земли римских провинций» [1, Amm. Marc. XXVII.5.9].

Чтобы наказать вестготов, император Валент внес в текст соглашения пункт о сокращении объёмов взаимной торговли. Таможенный контроль и рыночные площади для римско-готского торгового обмена назначались только в двух мёзийских лимесных крепостях [1, Amm. Marc. XXVII.5.9]. Все остальные населенные пункты вовсе не имели права принимать вестготских торговцев (основываясь на данных из Таврики, это условие соглашения не касалось *остготских купцов*). Пересечение Дуная вестготами без разрешения лимесных властей признавалось преступлением [19, Zosimus. Lib. IV]. В таком случае, наказание предусматривалось не только для пойманных нарушителей, но и для самого Атанариха.

Учитывая интерес готской стороны к длительному сохранению мира, «рексу» поручалось лично контролировать безопасность лимесной зоны. Как минимум, готы должны были охранять административные имперские границы, чтобы избежать проникновения «своих же» вестготских разбойников «на римскую сторону».

Получив обещание выплаты регулярного жалованья от императора Валента, Атанарих передал в Константинополь заложников [1, Amm. Marc. XXVII.5.9] из числа сыновей наиболее знатных дружинников и воевод. Таким образом, Императорский Рим создал новый и внушительный резерв для воспитания будущих военачальников из варварской среды, а также самое действенное средство вмешательства во внутренние дела готских племен.

Одним из интересных моментов соглашения 369 г. является место непосредственного заключения договора. Переговоры проходили где-то в районе устья Дуная, поскольку финальная церемония скрепления договоренностей личной встречей императора и рекса состоялась посреди реки [1, Amm. Marc. XXVII.5.9]. Вестготский правитель аргументировал свой отказ переправиться на правый берег «клятвой не ступить в пределы провинций». Но, скорее всего, он боялся возможного ареста. Вестготские дружины, самостоятельно инициировавшие переговоры с императором Валентом [1, Amm. Marc. XXVII.5.7-10.], находились далеко не в лучшем состоянии, что могло сподвигнуть римского правителя нарушить свои обещания, перебить вестготов и вернуть Риму прямое управление в Дакии. В свою очередь, восточный римский император проявил изрядное мужество, так как оставил свое войско на правом берегу, прибыл к Атанариху на гребном корабле только с несколькими охранниками. Телохранители держали имперский штандарт и положенные торжественным мероприятиям инсигнии [1, Amm. Marc. XXVII.5.9].

Существует достаточно высокая вероятность, что в 369 г. Валент заключил два федератских соглашения с готами: весной предоставил *lex foedus* гревтунгам (остготам), а летом заключил мирный договор с правителем тервингов (вестготов). Оба события



примечательны именно личным присутствием императора в Буджаке [12, p. 13]. Хотя Дакия и оставалась в руках вестготов Атанариха, но никто не мог упрекнуть Валента в военном поражении. Ведь вестготы принесли клятву верности Империи [17, Themistius. Oratio X «De rase»].

Возвратившись в столичный Константинополь, Валент организовал триумф. Римский Сенат проголосовал за присвоение ему титула «Готский». Включение этнонима в титулатуру, как и во времена предыдущих августов, прямо указывало: император считал себя верховным правителем готских племен. Впрочем, тогда ещё никто не подозревал, что менее чем через семь лет, в 376 г., вестготы, дававшие клятву «никогда не переходить Дунай с оружием в руках», массово форсируют реку, убегая от приближения степняков-гуннов [18, pp. 24-34]. До полной смены этнополитической карты Восточной Европы оставалось совсем немного.

Библиография:

1. Ammianus Marcellinus. Das römische Weltreich vor dem Untergang. Bücher übers. von Otto Veh und erl. Gerhard Wirth. München: Artemis, 1974. XXX+950 s.
2. Bird H. W. Eutropius: Breviarium, translated with an introduction and commentary. Translated texts for historians 14. Liverpool: Liverpool University Press, 1993. LVII+186 pp.
3. Brezeanu Stelian, Bârză Ligia. Originea și continuitatea românilor: arheologie și tradiție istorică. București: Editura Enciclopedică, 1991. 362 pp.
4. Casanovas Gabriel Sanz. Escribir con fuego. Amiano Marcelino y la ira de los Emperadores Panonios. // Veleia. 2016. Num. 33. Pp. 211-226.
5. Gibbon Edward. The History of the Decline and Fall of the Roman Empire. Volume 1 (AD 180-476). New York: The Modern Library, 1932. IV+2537 pp.
6. Homo Léon Pol. Essai sur le règne de l'empereur Aurélien (270-275). These pour le doctorat. Presentee a la Faculte des lettres de L'Universite de Paris. Paris: Ancienne Librairie Thorin et Fils, 1904. 390 pp.
7. Doležal Stanislav. Constantine's Military Operations against the Goths and the Sarmatians in 332 and 334. // Eirene. Studia Graeca et Latina. 2019. Vol. LV. No I-II. Pp. 231-257.
8. Kienast Dietmar. Römische Kaisertabelle: Grundzüge einer römischen Kaiserchronologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2017. XXI+368 s.
9. Lenski Noel Emmanuel. Failure of Empire. Valens and the Roman State in the Fourth Century A. D. Berkeley: University of California Press, 2002. XIV+454 pp.
10. Mecella Laura. Dexippo di Atene. Testimonianze e frammenti. Introduzione, edizione, tradizione e commento. Tivoli: Tored Edizioni, 2013. XXXI+678 pp.
11. Monumenta Germaniae Historica. Leges. Leges nationum Germanicarum. 1. Leges Visigothorum. Hannover & Leipzig: Impensis Bibliopolii Hahniani, 1902. 570 p.
12. Oprea Ioan Carol. Rediscovering Roman Cius (Gârliciu, Constanța County). From Emperor Valens to Grigore Tocilescu, Theodor Mommsen and Beyond. // Journal of Ancient History and Archaeology. 2020. Vol. 7. Issue 1. Pp. 5-17.
13. Protase Dumitru. Problema continuității în Dacia în lumina arheologiei și numismaticii. București: Ed. Acad. Republicii Socialiste România, 1966. III+249 pp.
14. Schmidt Ludwig. Geschichte der Deutschen Stämme bis zum Ausgang der Völkerwanderung: Die Ostgermanen. München: C.H. Beck, 1941. 670 s.
15. Southern Patricia. The Roman Empire from Severus to Constantine. London: Routledge, 2001. XVI+501 pp.
16. The ecclesiastical history of Socrates, surnamed Scholasticus, or the Advocate. London: H. Bohn, 1853. XX+475 pp.
17. Themistius. Themistii Orationes ex codice mediolanensi. Emendate a Guilielmo Dindorfio. Lipsiae: C. Knobloch, 1832. XVI+956 pp.



18. Yilmazata Mehmet. Notes on the Res Gestae and Historiographical Views towards the Battle of Adrianople (378 A.D.). // Journal of Ancient History and Archaeology. 2018. Vol. 5. Issue 3. Pp. 24-34.
19. Zosimus. New History. Editor & Translator: Ronald T. Ridley. Canberra: Australian Association for Byzantine Studies, University of Sydney, 1982. XV+263 pp.
20. Брайчевский М. Ю. Утверждение христианства на Руси. Пер. с укр. К.: Наукова думка, 1989. 296 с.
21. Брайчевський М. Ю. Хозарія і Русь. / Брайчевський М. Ю. Вибране. Том II. К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2009. 816 с.
22. Гумилёв Л. Н. Хунны в Азии и Европе. // Три китайских царства. М.: Алгоритм, 2012. С. 152-158.
23. Колоссовская Ю. К. Рим и мир племен на Дунае I-IV вв. н. э. М.: Наука, 2000. 288 с.
24. Коростелин В. А. Федератство в Позднем Риме как система: к проблеме варваров-федератов. // Материалы по археологии, истории и этнографии Таврии: Сборник научных трудов. 2007. Вып. XIII. С. 420-429.
25. Мельник В. М. Римская империя в V веке. Крушение или перерождение? // Наука и техника. Июль, 2019. №7 (158). С. 60-66.
26. Мюссе Люсьен. Варварские нашествия на Европу: германский натиск. Пер. с фр. А. П. Саниной. СПб: Евразия, 2008. 400 с.
27. Полонська-Василенко Н. Д. Історія України у двох томах. Том 1: До середини XVII століття. К.: Либідь, 1992. LVI+590 с.
28. Стакопулос Дионисий. Краткая история: Византийская империя. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2020. 320 с.
29. Эвнапий Сардиец. История. // Византийские историки: Дексипп, Эвнапий, Олимпиодор, Малх, Петр Магистр, Менандр, Кандид Исавр, Ноннос и Феофан Византиец. / Пер. Г. С. Дестуниса. Рязань: Александрия, 2003. 432 с. С. 62-143.

УДК 111.11:530.192

<https://orcid.org/0009-0006-0299-1305>

РОЛЬ СИНЕРГЕТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ НОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДИНАМИЗМЕ БЫТИЯ

Приходько Фёдор

кандидат филос. наук, доцент

УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия»

г. Горки, Республика Беларусь

e-mail: Prihodko.fedor@yandex.by

orcid id: 0009-0006-0299-1305

Abstract. The article examines the transformation of the classical doctrine of development in post-classical philosophical rationality, in particular synergetic methodology. The new research strategy develops the methodological principles of systemic and dialectical approaches, concentrating its efforts on studying the patterns of formation, structural ordering and dynamics of complex self-organizing systems in conditions of instability. The role of synergetics in the development of new ideas about the dynamism of being is revealed. A new picture of the world constructed by synergetics is characterized.

Keywords: Dynamism of being, dialectics, development, systems approach, synergetics, self-developing system, structurogenesis, bifurcation, fluctuation, dissipative structure.



Динамизм бытия проявляется в объективно присущем каждому явлению действительности функционированию в режиме непрерывного изменения. Эта динамика в онтологии описывается с привлечением прежде всего таких категорий, как покой, движение и развитие. Для нас первоочередной интерес представляют имеющие необратимый характер качественные изменения, называемые развитием. Его изучает диалектика, на основании чего последнюю часто определяют как учение о развитии. Развитие характеризуется такими фундаментальными чертами, как всеобщность – оно присуще всем явлениям на всех уровнях бытия; необратимость, означающая появление нового качества, новых возможностей, невозможность объекта, процесса, явления возвратиться в прежнее состояние; направленность, выражающаяся в том, что все изменения являются результатом определённых взаимодействий. Отсюда, развитие является упорядоченным и необратимым изменением процесса, явления, объекта, связанным с возникновением нового качества функционирования системы.

Понятие развития даёт возможность выявить источники возникновения того или иного системного явления, его взаимосвязь с другими явлениями, следовательно, появляются предпосылки, чтобы прогнозировать деятельность человека, её результаты, общественное развитие, векторы развития природы, мира, космоса и т.д.

Системный подход как общеметодологическая программа научных исследований и диалектика как философская теория развития продемонстрировали ограниченные возможности при изучении закономерностей процессов становления и динамики сложных саморазвивающихся систем, функционирующих как в живой, так и в неживой природе. Синергетика как новая стратегия междисциплинарных исследований компенсирует этот недостаток, рассматривая процессы самоорганизации как важнейшую характеристику бытия, выражающуюся в способности сформировать новые интегративные качества и создать условия для развития упорядоченных структур. Новая стратегия исследований дополняет и развивает ряд методологических принципов системного и сущностных аспектов диалектического подходов, направляя свои усилия на изучение закономерностей формирования, структурного упорядочения и динамики сложных самоорганизующихся систем в ситуациях нестабильности [1, с. 44-45].

Согласно методологическим принципам и идеалам классической науки объекты рассматривались как закрытые, устойчивые стабильные системы, динамике которых присущи причинно-следственные связи и закономерности. Синергетика в качестве новой исследовательской программы, относящейся к постнеклассическому типу научной рациональности, подвергла критике эти идеалы и принципы, характерные для классической науки, отказавшись рассматривать объекты как закрытые, стабильные и равновесные системы. Методологический исследовательский потенциал синергетики нацелен на обоснование применения нелинейных моделей при изучении эволюционной динамики сложных саморазвивающихся систем.

Ещё в античности было замечено, что в окружающем мире царит согласованность и гармония между различными процессами и явлениями. Методологическим ядром синергетики является парадигма целостности, представляющей мироздание, биосферу, ноосферу, социум, человека как единую целостность. Формируется новое, «организмическое» видение, понимание взаимосвязи человека, природы и общества. Она всё чаще стала рассматриваться не как совокупность изолированных процессов и объектов, но как системный живой организм, изменяться который может лишь в определённых границах. И специфической особенностью такой целостности является то, что субъект находится не снаружи исследуемого объекта, а внутри него, он лишь элемент, познающий целое. Такой подход создаёт предпосылки для более тесного сближения естественных и общественных наук. Идеи, методы и принципы современного естествознания становятся всё более востребованными гуманитарными науками.



Самоорганизующаяся система обладает таким важным признаком, как синергетический (кооперативный) эффект, характеризующийся тем, что все изменения системного объекта, а не только стабильные, детерминированы кооперативными действиями составляющих его элементов. Источник развития системы именно в таких совместных взаимодействиях. Синергетика видит в неустойчивых, неравновесных состояниях, характерных для сложных самоорганизующихся систем, определяющую роль в динамике бытия [2, с. 73-75].

Значительное отклонение сложной системы от равновесного состояния вызывает специфическое динамическое неустойчивое положение – диссипативные структуры, свидетельствующие о возникновении на её микроуровне флуктуаций, характеризующихся случайными отклонениями значений величин от состояния равновесия. Глубина чувствительности системы соразмерна её сложности. Однако даже незначительные отклонения от равновесного состояния на микроуровне могут спровоцировать трансформацию её макроструктуры. Это свидетельствует о том, что наш мир весьма подвижен и неустойчив. Возникновение флуктуации демонстрирует наличие потенциального хаоса на микроуровне сложного системного объекта. Флуктуации могут привести к необратимым процессам, выражающимися либо в качественной трансформации системы, либо вообще в её разрушении. Таким образом, согласно синергетике, механизмом развития является процесс становления и эволюции новой структуры, нового порядка, отличительными чертами которого является иная, отличная от прежней, дифференциация элементов системы.

Точка бифуркации является переломным, критическим моментом, ибо в ней неопределённость грядущего состояния сложной системы, количество возможных векторов её эволюции достигают своего максимума. «Вектор бифуркации» принципиально непредсказуем, ибо здесь возможны как сохранение хаоса в системе, так и возникновение новой, более упорядоченной структуры. Существенная особенность самоорганизации системы характеризуется тем, что хаос содержит в себе принципиальную возможность порождать новые структуры (порядка). С точки бифуркации начинается трансформация системы. Наиболее актуальной проблемой синергетики является выяснение предпосылок и условий начала развития.

Классическая наука самоорганизацию видела только в живых системах, полагая, что открытость не присуща неорганическим системам, так как считалось, что взаимодействие с внешней средой, характеризующееся обменом с ней веществом, энергией и информацией, будет для них фатальным, разрушительным. Современная наука располагает убедительными данными, позволяющими квалифицировать значительную часть неживых системных объектов как открытые системы с характерными неустойчивыми, неравновесными состояниями.

В XX в. открытиями многих фундаментальных естественных наук – в физике, космологии, химии и других установлено, что вектор «поведения» многих неживых систем зависит от их предшествующей эволюции, их истории, что является важным критерием самоорганизации. Это означает, что изучение как живых, так и неживых систем невозможно без учета временных координат. Имеется в виду внутреннее время, в течение которого осуществляется самотрансформация системы.

Несмотря на то, что при описании феномена развития синергетика использует понятия конкретных наук, её выводам и обобщениям присуще глубокое философско-мировоззренческое содержание. Показав, что самоорганизация присуща сложным системам различной природы как живого, так и неживого мира (от социальных явлений до физических объектов), она сконструировала новую картину мира – динамичного, неустойчивого, хаосогенного. Нестабильность мира не создаёт непреодолимых препятствий для его плодотворного научного исследования. Кризис, неустойчивость не всегда есть деградация, упадок, разрушение и исчезновение. Это значит, не всегда следует искать виновных и наказывать их. Нередко неустойчивость, кризис могут быть предпосылкой устойчивого и динамического саморазвития. Кризис может свидетельствовать о том, что ресурсы системы



исчерпаны и ей нужна коренная трансформация, которая может осуществиться благодаря уничтожению, изъятию потерявших свою жизнеспособность форм. Устойчивость и нестабильность, возникновение новых структур и их трансформация переходят друг в друга. Порядок включает в себя беспорядок и наоборот, они возникают и существуют одновременно.

Синергетика сделала парадоксальное открытие, показав, что хаос может играть творческую роль в процессе развития, объяснив, при каких обстоятельствах он способен стать созидательным началом, конструктивным инструментом эволюции, началом развития новой структурной организации на базе собственных сил.

Синергетика обращает внимание на то, что сложные системы в большинстве случаев имеют альтернативные пути развития. Динамика системы представляется многовекторным, нелинейным процессом. Выбор системой своей дальнейшей траектории развития в значительной мере зависит от случайности как однократно действующей причины. Согласно синергетике, актуальное состояние системы зависит не только от прошлого, ее истории, но и создаётся, конструируется из предстоящего в соответствии с будущим порядком. Синергетика учит правильному взаимодействию со сложными системами, управлению ими. Дело не в силе, а в правильном воздействии на сложную систему. Оказывается, что даже малые, но грамотно осуществлённые воздействия на сложные системы могут оказаться достаточно эффективными. Синергетика учит осторожному отношению со сложноорганизованными системами, им опасно волюнтаристски навязывать пути их развития. Важно понять, как выводить системы на эти пути.

В XXI веке синергетика позиционирует себя как общенаучная исследовательская программа. Её идеи и принципы проникают в различные области науки, в том числе и в гуманитарные. В настоящее время теория самоорганизации помогает объяснить множество явлений живого и неживого миров. Синергетика трансформирует понятийный строй мышления, перестраивает наше мировоззрение и мироощущение. Благодаря теории самоорганизации мы видим другую сторону мира – его неустойчивость, нелинейность, уязвимость и открытость.

Таким образом, синергетика обосновала новое видение процесса развития, наполнив новым содержанием такие понятия, как случайность, возможность, детерминация, хаос, форма, структура и другие, расширив представления о причинно-следственных связях и отношениях. Она по новому видит источники, механизм и начала развития. Если в диалектике источником развития выступают противоречия, то синергетика этот источник видит в кооперативных взаимодействиях элементов системы. Если в диалектике механизмом развития является превращение количественных изменений в качественные, то согласно синергетике, характеристикой развития выступают новые структуры, новый способ взаимодействия элементов системного объекта. Синергетика суть развития видит в стихийно-спонтанном структурогенезе. В отличие от диалектики главной задачей синергетики является прежде всего решение проблемы начала развития, стремление найти точки, состояния, делающие возможным возникновение и становление принципиально нового.

Библиография:

1. Савельева, М.Ю. Трансформация представлений о развитии в постклассической рациональности // *Философия и рациональность*. – 2010. – №1. – С. 44 – 51.
2. Дерябина М. А. Теоретические и методологические основания самоорганизации социально-экономических систем // *Вопросы экономики*. – 2019. – № 7. – С. 73 – 94.



УДК 94(478-13) «1940»

<https://orcid.org/0000-0002-9293-9896>

ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ОБВИНЕНИЯ ГРАЖДАН, АРЕСТОВАННЫХ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТЬЮ В 1940 Г. В ГАГАУЗСКИХ СЕЛАХ БЕССАРАБИИ

Капанжи Светлана

Докторант, Преподаватель истории и ГВ
Чадыр-Лунгской гимназии-детсад им.Г.Сыртмач
e-mail:scapanji@mail.ru, snkapanji@gmail.com
orcid id:0000-0002-9293-9896

Abstract. Based on archival, local history and other materials, the article analyzes the first repressions against citizens in the Gagauz villages of Bessarabia during the Soviet period in 1940. A sample of 30 cases stored in the National Archive of the Republic of Moldova was made. The analysis of these cases made it possible to determine the time and reason for the arrest, to analyze the social and professional status of those arrested, ethnic, gender and age composition. As examples, a brief biography of some citizens from Gagauz villages arrested in 1940 is described. The vast majority of arrested citizens died in a camp or exile

Keywords: repressions, citizens, Gagauz villages, Bessarabia, Soviet period, 1940

Самая малоисследованная страница истории репрессий в Бессарабии (Молдавии) это ее начало - 1940 г. Почти не осталось в живых очевидцев этой страшной трагедии, мало сохранилось документов и данных о том, что происходило в это время. Также мало данных и исследований о репрессиях 1940-1941 гг. происходивших на территории, ныне входящей в состав АТО Гагаузия. Те сведения, которые вошли в Каталог жертв коммунистического тоталитаризма в Молдове (том IV) 2005 года издания по гагаузским населенным пунктам, не достаточно полные. Так, не по всем гагаузским селам указаны лица, арестованные в 1940 г. Некоторые лица указаны в Каталоге, как арестованные в 1940 (1941) году, поэтому неясно, когда именно это произошло. Не все, кто был арестован в 1940 г. вошли в Каталог, не по всем лицам указаны даты и причины ареста, сроки и места заключения и другая важная информация. Всего по данным Каталога в 22 населенных пунктах Гагаузии были подвергнуты репрессиям в 1940-1941 гг. 689 чел, в т.ч. 32 человека в 1940 г. [1, стр.272-359]. Исследователь из Гагаузии К.Курдогло в 2006 г. в своей книге привел данные по с. Баурчи о том, что в 1940 г. здесь было арестовано 7 чел. [11, стр.50], а в Каталоге указано только 3. Исследования, проведенные мною в 2019-2021 г. показывают, что жертв репрессий в гагаузских селах в 1940 г. было гораздо больше – 104 человека [12, стр.380]. И это не окончательные данные, исследования будут продолжены. Надо отметить актуальность и идеологического аспекта темы репрессий. Казалось бы, масштабные репрессии в СССР в период тоталитарного режима во всех его регионах достаточно хорошо изучены. Но с каждым годом все больше звучат голоса тех, кто оправдывает репрессии и не верит в них. Есть такие настроения и в современном молдавском и гагаузском обществе. Поэтому говорить и писать об этой трагедии, рассказывать об этих людях необходимо. Эта тема будет актуальна всегда.

Целью данной статьи является исследование истории репрессий в 1940 г., в гагаузских селах Бессарабии, как они проходили в регионе, какие категории граждан были им подвергнуты, какие обвинения им были выдвинуты и какова была последующая их судьба

Задачи исследования состояли в том, чтобы:

- Изучить дела репрессированных граждан, хранящихся в НАРМ и сделать выборку арестованных в 1940 г. из различных гагаузских сел
- Проанализировать какие категории были подвергнуты репрессиям, какие обвинения им были выдвинуты, по каких статьям были осуждены, на какой срок



- Выяснить последующую судьбу репрессированных граждан: кто из них был расстрелян, кто попал в заключение и ссылку, в каких лагерях отбывали наказание, кто был освобожден

При подготовке настоящего исследования применялись следующие методы. Историко-хронологический метод позволил воссоздать поэтапно процесс подготовки и осуществления репрессий. Метод статистического анализа применялся для анализа состава репрессированных по различным критериям.

После аннексии Бессарабии Советским Союзом 28 июня 1940 г. была создана Молдавская советская социалистическая республика (МССР). Решение об этом принял Верховный Совет СССР 2 августа 1940 г. С установлением советской власти сразу начались и репрессии против неугодных людей, или «врагов» новой власти. Наряду с национализацией имущества и земли создавались новые советские структуры власти, в т.ч. военные. Уже 9 июля 1940 г. было принято Постановление Совета народных комиссаров (СНК) СССР за подписью Председателя В.Молотова о работе военных трибуналов на территории Бессарабии и Северной Буковины. Этим постановлением разрешалось военным трибуналам Киевского и Одесского военных округов на новых территориях принимать к рассмотрению дела по контрреволюционной деятельности и квалифицировать их по соответствующим статьям Уголовного Кодекса Украинской ССР (УК УССР). Также разрешалось рассматривать кассационные жалобы и протесты на решения военных трибуналов. Кроме этого, народный комиссар внутренних дел СССР Л.Берия 10 июля 1940 г. направил на имя В.Молотова письмо с просьбой об увеличении численности конвойных войск на 1910 чел. на территории Бессарабии и Северной Буковины. Это просьба была обоснована тем, что конвойные войска должны принять под охрану местные тюрьмы, обслуживание судов и военных трибуналов, конвоирование заключенных [9, стр.141-142]. В результате принятых мер к концу 1940 г. в тюрьмах, подчиненных Народному Комиссариату внутренних дел (НКВД) МССР находилось 2624 чел [10, стр.84-86]. Если поделить это количество людей на количество районов в МССР в то время (40), то в среднем в каждом районе в 1940 г. было арестовано примерно 66 человек.

Для проведения исследования была сделана выборка 30 дел граждан, арестованных в 1940 г. в г.Комрате и в гагаузских селах Бессарабии. В выборку были включены следующие населенные пункты:

- Комрат - 5 чел
- Чадыр-Лунга – 5 чел.
- Конгаз – 4 чел.
- Бешалма – 4 чел.
- Томай - 3 чел.
- Дезгинжа - 1 чел.
- Чок-Майдан – 1 чел.
- Кирсово 1 чел.
- Баурчи 1 чел.
- Гайдары – 1 чел.
- Джолтай – 1 чел.
- Копчак 1 чел.
- Карболия – 1 чел.
- Кубей – 1 чел.

Из 30 арестованных большинство это гагаузы по национальности (26 чел.), остальные это болгары – 3 чел. и русский – 1 чел. Из общего числа арестованных в 1940 г. в выборке всего 1 женщина. 9 ноября 1940 г. была арестована в с. Романовка Бендерского уезда, уроженка с. Джолтай, гагаузка Тукан Наталья Георгиевна 34 лет, домохозяйка. Ее обвинили в том, что она «была враждебно настроена к советскому строю, среди населения проводила контрреволюционную агитацию, направленную на дискредитацию советского строя, в своем



хозяйстве эксплуатировала наемных работников, избивала, издевательски относилась к ним» В донесениях агентов указано, что она высказывала недовольство советской властью своим квартирантам: «Мы Вас ждали 20 лет, думали, что Советы нам помогут, а они нам только принесли вред. Я еще буду бороться с Вами..». В итоге ее приговорили к 5 годам исправительно-трудовых лагерей (ИТЛ) по статье 54. п.10 УК УССР. Она при допросах и очных ставках не признала свою вину, что говорит об ее мужестве. В лагере Севпечлаг, расположенном в Татарской АССР, Тузан Н.Г. умерла 3 апреля 1942 г. в возрасте 36 лет. [4, стр.120-124]

Другие характеристики арестованных, такие как возраст, образование, профессия, должность имеют важное значение при анализе дел репрессированных граждан. Возраст арестованных был самый различный. В возрасте до 30 лет был арестован 1 чел. – Капаклы Георгий из с.Бешалма 23 лет. В Возрасте 31-40 лет – 8 чел., в возрасте 41-50 лет – 14 чел., 51-60 лет – 5 чел. В возрасте 62 лет были арестованы 2 чел.: Радов Николай Георгиевич, примар с. Кирсово и Топчу Дмитрий Федорович, крупный помещик и земледелец из с.Томай. Таким образом, среди арестованных в 1940 г. преобладали лица молодого и среднего возраста 31-50 лет. Они составляли 22 чел. или 73 % от общего числа. Это были люди самого продуктивного и плодотворного возраста.

Уровень образования у арестованных был достаточно высокий. Лишь один из 30 чел. был неграмотным. Это Кер-Оглы Николай из с. Дезгинжа, что не помешало ему быть самым богатым и крупным земледельцем этого села до 1940 г. Начальное образование имели половина арестованных – 15 чел. Еще 8 чел имели среднее образование. Они окончили различные гимназии и Комратское реальное училище. Три человека получили высшее образование. Это Примар г. Комрат Кыльчик Николай, примар коммуны Чадыр-Лунги Кулев Афанасий, сержант полиции г.Комрат Кисеев Василий. Они закончили юридический факультет Ясского университета. Крупные земледельцы с. Конгаз, работавшие в разные годы Примарами этого села, братья Кыльчик Иван и Кульчик Андрей имели незаконченное высшее образование. Кыльчик Иван 1895 г.р. закончил Комратское реальное училище, затем поступил в коммерческий Институт г.Киева. Участвовал в Первой мировой войне, имел офицерское звание. После войны занялся земледелием, имел в своем хозяйстве 95 га земли [5, стр.10-12]. Кыльчик Андрей 1897 г.р. закончил Болградскую гимназию, в 1919 г. поступил в Бухарестский медицинский университет. Но в 1922 г. вернулся домой и тоже занялся земледелием, обрабатывая 95 га земли [6, стр.8]. Проведенный анализ показывает, что в 1940 г. арестовали образованных и грамотных людей из гагаузских сел и г.Комрат

Чтобы оценить одну из причин их ареста, был проанализирован профессиональный уровень арестованных: какую должность они занимали, кем работали, какая была специальность. 12 человек или 40 % арестованных занимали должность Примара или помощника Примара. Причем в большинстве случаев они были в этой должности непосредственно перед установлением советской власти 28 июня 1940 г. 8 человек или 27 % занимались земледелием. Новая власть их называла помещиками и кулаками. 6 человек или 20 % арестованных работали в государственных учреждениях. Кисеев Василий, Маджар Георгий, Кожухарь Афанасий служили сержантами полиции г.Комрат. Бояджи Петр был агентом по сбору налогов в г.Комрат. Гирник Михаил служил агентом по сбору налогов в Примарии Чадыр-Лунги. Здесь же служил караульным Чакир Дмитрий. Среди арестованных были: священник с.Томай Костев Афанасий, бухгалтер мельницы из Чадыр-Лунги Вербанов Антон, фотограф из с. Чок-Майдан Кулев Алексей.

Всем арестованным в 1940 г. были выдвинуты серьезные обвинения согласно Уголовного Кодекса Украинской ССР, хотя к моменту ареста и ведения следствия уже была создана МССР. Обвинения по уголовному Кодексу другой республики были неправомерны, и в любом правовом государстве эти обвинения были бы отклонены в первую очередь.

Основная статья, по которой были выдвинуты обвинения против 23 арестованных в гагаузских селах это 54 статья пункт 13 УК УССР. В редакции 1950 г. эта статья гласит: «



Активные действия или активная борьба против рабочего класса и революционного движения, проявленные на ответственной или секретной (агентура) должности при царском строе или у контрреволюционных правительств в период гражданской войны» [2, стр.494]. В этом обвинение тоже есть крупные нарушения со стороны органов советской власти, т.к. межвоенный период в Бессарабии, по которому обвиняли, не относился ни к царскому строю, ни к гражданской войне. В обвинительных заключениях по этой статье по отношению к Примарам была принята стандартная формулировка. К примеру, Постановление об избрании меры пресечения от 20 июля 1940 г. по отношению к жителю с.Карболия Гайдаржи Семен Ивановичу звучало следующим образом. «Гайдаржи С.И., проживая на территории Бессарабии с 1934 по 1937 год, был примаром, а с 1939 до прихода Красной армии помощником примаря, где в угоду румынского правительства, грабил беднейшее крестьянство, был активным членом Либеральной партии и партии «Фронт национального возрождения». [7, стр.3].

Другая статья, по которой были обвинены 7 арестованных в гагаузских селах в 1940 г., это статья 54, пункт 10, часть 1. Она звучала в редакции 1950 г. следующим образом: «Пропаганда или агитация к свержению, подрыву или ослаблению советской власти или к совершению отдельных контрреволюционных преступлений (ст.54 п.2-54 п.9), а равно распространение или изготовление, или хранение литературы того же содержания» [2, стр.491-493]. Надо отметить, что это была более серьезная статья обвинения, и она применялась к лицам, которые открыто выражали недовольство действиями советских органов власти. По этой статье была обвинена группа 5 земледельцев (кулаков) с.Бешалма, которая выражала недовольство действиями председателя и членов сельсовета этого села, которые принуждали крестьян сдавать хлеб государству. Это был настоящий крестьянский бунт, когда 15 сентября 1940 г. возле сельсовета с.Бешалма собралось около 150 крестьян. Как показал свидетель К. жители, собравшиеся возле сельсовета «начали ругать членов сельсовета, обзывать их ворами...Некоторые начали кричать, что землю брать и засеять не будем и хлеба государству также сдавать не будем, ибо у нас его нет. В этом их поддержали, и другие присутствовавшие граждане и поздно уже ночью они разошлись по домам». Ранее 2 сентября 1940 г. 40 жителей села написала заявление Прокурору Тараклийского района Кагульского уезда о том, что «они недовольны комитетом ввиду того, что они неправильно действуют, первым делом власть выдает хлеб безземельным, а они делят между собой, не обращая внимания на народ, и своим родственникам делят между собой...Покорнейше просим Товарищ прокурор разрешить избрать другой комитет...». Письмо подписали 40 жителей села. Следствие началось 1 октября 1940 г. Были выявлены зачинщики недовольства крестьян: Тукан И.П., Завричко Н.И., Капаклы Г.Д., Капаклы А.Н., Карадимитров Д.В. Первоначально их обвинили в следующем: «Указанные лица 15 сентября по предварительному сговору явились в помещение сельсовета, где в это время собралось около 150 чел., начали вести активную к р пропаганду призывая собравшихся не сдавать хлеб государству и не выезжать в поле при проведении озимого сева и зяблевой вспашки. Возводили клевету на представителей сов. власти». 4 октября 1940 г. обвиняемые были арестованы и препровождены в Кишиневскую тюрьму. В процессе следствия, несмотря на наличие свидетелей и проведения многочасовых допросов и очных ставок обвиняемые лишь частично признали свою вину. Обвинительное заключение им было предъявлено 4 декабря 1940 г. и направлено Прокурору МССР. Он в свою очередь, увидев в этом деле много недостатков, направил совершенно секретно 17 декабря 1940 г. Письмо Наркому внутренних дел МССР майору госбезопасности Сазыкину. В нем он писал о том, что «В связи с тем, что собранных доказательств для предания обвиняемых Верховному суду МССР по статье 54-10 ч.1 и 54-11 УК УССР недостаточно и действия обвиняемых ...не исследованы, связь обвиняемых между собой следствием полностью не вскрыта, целый ряд противоречий как в показаниях свидетелей, так и обвиняемых не выяснены». В связи с этим он предлагает провести ряд действий. В дальнейшем это дело было рассмотрено Особым Совещанием при НКВД СССР. Тукан И.П.



был помещен в психиатрическую больницу, остальные четверо обвиняемых из с. Бешалма приговорены к 8 годам ИТЛ [8, стр.1-21, 147-189].

Из 30 арестованных человек не все одинаково отнеслись к предъявленным обвинениям. 12 человек признали свою вину, 10 чел. частично признали свою вину. А 8 чел. вообще не признали свою вину. Среди них Вербанов А., Кисеев В., Тукан Н., Кулев А., Бояджи П., Кожукаръ А., Кер-Оглы Н., Кылчик Г. Надо отметить, что признание или непризнание своей вины мало влияло на приговор. Единицы из тех, кто не признал свою вину, или признал частично, подавали кассационную жалобу. Такую жалобу подал Митишов Василий, Примар с. Конгаз, член либеральной партии, которого обвинили по статье 54 п.13 УК УССР. После суда ему заменили приговор «расстрел» на 10 лет заключения в ИТЛ [3, стр.67-81].

Из рассмотренных 30 дел были приговорены к 10 годам заключения в ИТЛ – 2 чел, к 8 годам – 23 чел., к 5 годам – 5 чел. Они отбывали заключение в различных лагерях ГУЛАГа. По 18 чел. (60 % от общего числа) есть подтвержденные данные об их гибели в лагерях или ссылке. По 10 чел. нет никаких данных, их дальнейшая судьба неизвестна. Маджар Г.Ф. из г.Комрат выжил и в дальнейшем подал документы о своей реабилитации. Также есть сведения, что Карадимитров Д.В. из с. Бешалма остался жив.

Как отмечает академик В.Пасат, Молдавия стала частью сложившаяся в СССР тоталитарной системы, неотъемлемой частью которой были насилие и репрессии. Эта система могла существовать и укрепляться только через режим жесткой диктатуры во всех областях жизни [9, стр.11]. Исходя из данных выборки по 30 арестованным в 1940 г. в гагаузских селах и в г. Комрат, репрессии коснулись прежде всего должностных лиц, которые исполняли свои обязанности в период, когда они входили в состав Королевства Румыния: примары, полицейские, служащие и др. Также в 1940 г. арестовывали земледельцев, не согласных с политикой начавшейся коллективизации. В основном арестованным гражданам предъявлялись обвинения по Статье 54 п.10 УК УССР («Антисоветская агитация») и по Статье 54 п.13 УК УССР («Активные действия или активная борьба против рабочего класса и революционного движения»). Исходя из анализа данных выборки дел, подавляющее большинство умерли в лагере или ссылке. На них применялись разные методы воздействия с целью признания ими своей вины: очные ставки, многочасовые допросы, угрозы, шантаж. Были арестованы жители Бессарабии независимо от национальной или религиозной принадлежности. Арестовывали целыми семьями и группами. Большая часть населения гагаузских сел осталась дома, не эмигрировала в Румынию и другие страны. Люди не опасаясь прихода советской власти и поэтому их нельзя было считать ее врагами и подвергать репрессиям.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Установлена численность и характеристика арестованных по каждому селу
2. Подавляющее большинство арестованных жителей гагаузских сел в 1940-1941 гг. умерли в лагере или были расстреляны.
3. Большая часть населения гагаузских сел осталась дома, не эмигрировала в Румынию, не опасаясь прихода советской власти.
4. Советская власть целенаправленно уничтожала только сформировавшуюся гагаузскую интеллигенцию и элиту общества

Библиография:

1. Cartea Memoriei: Catalog al victimilor totalitarizmului communist.Volumul IV/ Coordinator Elena Postica, Chișinău: Știința, 2005
2. Репрессии и раскулачивание по Бессарабии (1940-1941, 1944-1945, 1948-1952): Сборник/Автор-составитель С.Г. Матвеева, Одесса: Атлант, 2015
3. Архив СИБ РМ, уголовное дело № 017262
4. НАРМ Ф.3401, о.1, д. 8530
5. НАРМ Ф.3401, о.1, д. 8951



6. НАРМ Ф.3401, о.1, д. 8813
7. НАРМ Ф.3401, о.2, д. 352
8. НАРМ Ф.3401, о.2, д.2930
9. Пасат В.И. Трудные страницы истории Молдовы 1940-1950 гг. Москва: ТЕРРА, 1994.
10. Валериу Пасат Суровая правда истории. Депортации с территории Молдавской ССР 40-50 гг / Валерий Пасат .- Кишинэу: Моментул, 1998
11. Константин Курдогло «Репрессии и массовые депортации жителей с. Баурчи Чадыр-Лунгского района Республики Молдова. 1940-1951 гг.» Кишинев: «Tipografia Centrală», 2009
12. Светлана Капанжи «Репрессии против глав семейств в гагаузских селах в 1940-1941 гг.» [Международная научно-практическая конференция «Наука, образование, культура», посвященная 30-ой годовщине Комратского государственного университета. Сборник статей ТОМ II](#)

УДК 271.2-523.41(477.74-21Бол)-722.53:929Соломоновы
<https://orcid.org/0000-0002-7534-8947>

БЕСАРАБСКИ БЪЛГАРСКИ ДУХОВЕН РОД СОЛОМОНОВИ

Пушков Игор

аспирант на Одески национален ун-т
«И.И. Мечников», гр. Одеса, Украйна
e-mail: puscov_bolgrad@yahoo.com
orcid id: 0000-0002-7534-8947

Abstract. In 1806, a massive resettlement of Bulgarian refugees began to the territory of Bessarabia. Priests resettled along with their parishioners and provided moral support during the resettlement and during settlement in the new lands. Historians know only a few names of Bulgarian priests. Among the clergy was priest Dmitry Solomonov, who moved to Bessarabia at the beginning of 1806. He served in the religious-territorial communities of the villages of Musait and Hadzhikioi, Izmail and Banovka. Based on numerous information from church reporting documents, a generalized image of the priest and his descendants who served in the Holy Assumption Church of the Bulgarian colony of Tashbunar was recreated. The author comes to the conclusion that in order to understand the historical processes in the south of Bessarabia, it is necessary to more actively study the life and work of the clergy, who were the spiritual leaders of the masses.

Key words: the Solomon family, church parishes, Bessarabian Bulgarian clergy, Bulgarian colonies in Bessarabia, Budzhak.

Постановка на проблема и актуалност на изследването. С началото на поредната руско-турска война от 1806-1812 г. националният гнет на поробените народи от страната на Османската Порта се засилва. Башибозуците безчинстват на Балканите и процесът на преселване се засилва в обществото. Населението на българските земи, бягайки от гнева на турците, обикновено преминава Дунава и временно се установява на територията на Дунавските княжества до края на вълненията и зверствата. През посочения исторически период, насърчавани от руското командване, част от българските заселници се преселват на територията на Бесарабия, освободена от турци и ногайци през 1807 г. Православните свещеници, като правило, заминават заедно със своите енорияши и не само придружават преселническите колони, но също така често ръководи целия процес на преселване.

Особено важно за изследователите е изучаването на живота и дейността на духовните и народни водачи. И наистина, благодарение на неуморния си труд в областта на духовността, българите успяват векове наред да устоят на османско владичество и да се съхранят като



народ. За нарастването на актуалността на темата способства нарастването на интереса към миналото на родния край. От особен интерес е фактът, че Д. Соломонов служи както в селските енории, така и в градската.

Цел на статията. Въз основа на идентифицираната архивна информация да се разгледа живота и дейността на свещеника на църквата «Св. Димитър» гр. Тучков Д. Соломонов, неговите деца и внуци, които са в духовното ведомство. Впрочем, възможно е обаче косвено осветяване на редица въпроси, които излизат извън рамките на избраната тема.

Анализ на последните изследвания и публикации. Повечето от трудовете, в които се говори за енорийските свещеници, служещи в селата на Българското вѣдворение в Бесарабия, се съдържат в комплексни изследвания, посветени на разглеждането на историческото минало на конкретен храм или църковна енория. Сред тях е необходимо да се отбележат проучванията: на Н.Н. Червенков за църквата «Св. Петър и Павел» с. Городне (Чийшия) [38], Н.Н. Червенков и И.И. Думиника, посветени на църквата «Св.Георги» в Тараклия [39], монография на И.И. Думиника за историята на храма «Успение Богородично» с. Кирсово [7], както и негова отделна статия за свещенослужителите на тази църква [5]. На Спасо-Преображенския събор в град Болград [33] и църквата «Свети Георги» в село Криничное (Чешма-Варуита) [40] са посветени трудовете на И.М. Пушков.

През последните години се появиха редица публикации за бесарабските български родове [6; 30; 31], както и за живота и дейността на отделни свещеници [3; 4; 32]. В случая не споменаваме множество статии и монографии за представителите на рода Чакир, тъй като отразяването на този въпрос изисква отделно историографско изследване. Кратка информация за свещеника Д. Соломонов се съдържа в статията на Н.Д. Русев, посветена на описанието на селищата на Измаилския цинут, действащите в тях храмове и църковния клир [35, с. 47].

Изложение на основния материал. Преди да представим по-нататъшен материал, нека да кажем няколко думи за източниците и тяхната репрезентативност. Статията е написана въз основа на разнообразна църковна отчетна документация, съхранявана във фондовете на Комуналната институция «Измаилски архив», материалите от «Таврические епархиальные ведомости» и научни изследвания по дадената тема. Архивните източници включват както материали за състава на църковния клир, служещ в храмовете, така и за членовете на техните семейства: «Формулярни ведомости за свещеници и церковнослужители и техните деца от мъжки пол» (1815-1822), «Клирови ведомости» (1834-1857 г.), и «Изповедни списъци» и «Изповедни ведомости» (1825-1853 гг.), съдържащи семейни списъци на енорияши от определена църковна енория, както и «Метрически книги» (1823 г.) с информация за бракове, регистрирани в енорията, раждания, и смърт. Известна трудност създава фрагментарността на наличната информация и невъзможността тя да бъде проследена и препроверена в историческа динамика – архивните дела са достъпни само за отделни години, а времевият интервал между тях достига 10 и повече години. Наличната информация обаче позволява да се създаде обобщен портрет на свещенослужителя Д. Соломонов.

1. За **Дмитрий Соломонов** се знае, че е роден през 1755 г. в семейството на свещеник от Филипополската (Пловдивска) епархия. Както обикновено в семействата на духовници, той от малък се приобщава към знанието, към книгите на Светото писание и църковния живот. Изборът на по-нататъшния жизнен път бе очевиден и не предизвиквал съмнение, той се обуславял от първоначалната принадлежност към духовното съсловие и желанието както на родителя, така и на сина му. През 1784 г., на 29-годишна възраст, Дмитрий Соломонов е ръкоположен от Филипополския митрополит Кирил. Процесът на ръкополагане включва два етапа, като на първия кандидатът се въвежда в църковния клир и се ръкополага за дякон, а на втория - за свещеник. Трябва да се отбележи, че етапите не се провеждат едновременно в един и същи ден, може да има минимален период между тях или обратното, година или повече. При Д. Соломонов - на 8 май той е ръкоположен за дякон, а на 14 май – за свещеник в църквата «Преподобна Параскева» в с. Амзълари, Филипополски окръг.



Свещеник Д. Соломонов служи в родната си църковна енория дълги 22 години и щеше да продължи да служи, но войната направи корективи в мерно текущите бъднини и грижи. Османската империя още не беше обявила война на Руската империя, но нейното скорошно начало се усещаше във всичко, зачестиха набезите на башибозуците, зачестиха убийствата от тях на беззащитни хора, увеличиха се броят на данъците и размерът на плащанията. В началото на 1806 г., много преди началото на военните действия, от. Дмитрий и неговите енорияши, бягайки от преследване от турците, се преместват на левия бряг на Дунав [8, л. 9об.-10; 9, л. 11об.-12; 10, л. 5об.-6; 12, л. 8об.-9].

Обикновено българските преселници търпяха такива несгоди в близост до родните си места, но през 1806 г. малка част от преселниците се заселват на територията на Бесарабия. Според историците в периода 1806-1811гг. 20 316 семейства напускат родните си места, а в Бесарабия пристигат само 2 524. Според И.И. Мещерюк през 1816 г. се наброява 5732 семейства заддунавски преселници, това са 26 164 души [1, с. 106; 2, с. 14]. От българските свещеници, преселили се с паството си на територията на Бесарабия и Новоросийския край в периода 1806-1812 г. само няколко души са известни. Д. Ламбрев се преселва в Руската империя през 1808 г. и служи в селото Голям Буялък, в селото Казаяклия – Н. Стоматов, в Малък Буялък – М. Стайков, в Катаржино – Г. Стоянов [2, с. 71-72], в Кишинев – М.П. Казанлакчи (Казанакчи) [15, л. 98 об.].

Що се отнася до Д. Соломонов, той пристига на територията на Бесарабия на 1 март 1806 г. След преминаване на съответните карантинни мерки той е назначен от Преосвещения Мелетий, епископ Хушки в църквата «Архангел Михаил» в селото Мусаит, Гречански цинут [8, л. 9об; 9, л. 11об.; 10, с. 5об; 12, л. 8об]. Молдовският изследовател А. Черга в своя енциклопедичен речник погрешно посочва факта на хиротонията на Д. Соломонов през 1806 г. от епископ Мелетий Хушки [41, с. 618]. Пристигайки в село Мусаит, свещеникът се включва в грижите не само за организирането на църковния живот и приспособяването на сградата за богослужение, но и за организирането на събирането на пари и строителни материали за построяването на църква в селото. Храмът в селото е построен и осветен след напускането на свещеника през 1814 г. [41, с. 618]. Според нас новопостроеният храм не е първият в Мусаит. В селото, известно още от 1529 г. [41, с. 617], православният храм съществувал, но е разрушен, както много други, по време на Руско-турската война от 1806-1812 гг. Служил малко повече от година в Михаилската енория, той е преместен в интерес на службата с решение на същия архипастир в църквата «Св. Георги» в селото Хаджикьой, Гречански цинут [8, л. 9об; 9, л. 11об.; 10, л. 5об; 12, л. 8об]. Трябва да се отбележи, че църквите «Архангел Михаил» и «Свети Георги» са сред най-старите храмове в Бесарабия [37, с. 257].

В Георгиевската енория с Хаджикьой свещеник Д. Соломонов служи 6 години и по нареждане на Негово Преосвещенство Дмитрий, епископ Бендерски и Акермански, викарий на Кишиневската епархия, отново в интерес на службата, е преместен за трети свещеник в Дмитровската енория гр.Тучков към новопостроения храм. Църквата на името на Св. Димитър Солунски е известна от края на XVIII в. (8, л. 9об.-10; 9, л. 11об.-12). Намираше се извън територията на крепостта, в предградие, където живееше голямо православно население, етнически напълно разнородно. Сред енорияшите на храма има молдовци и гърци, а сред последните – хора от народите на Балканския полуостров.

По време на войната сградата на църквата е осквернена и частично разрушена от войници от турския гарнизон. След предаването на крепостта на войските на генерал-лейтенант А.П. Заса се съживява обществено-църковният живот в региона, ремонтират се храмове и започват богослужения. Това в пълна степен важи и за Дмитровската енория, където запазената сграда е пригодена за провеждане на църковни служби. Новата църква е основана и изградена от камък, осветяването е извършено през 1816 г.

Църковният клир се развива постепенно във времето. Почетен старослужител на храма е неговият настоятел свещеник Йоан Иванов, който започва службата си в църквата като дякон през 1794 г. През 1809 г., след разрушаването на храма, той се премества в манастира «Св.

Никола» на Измаилската крепост, където служи в продължение на няколко години. С края на Руско-турската война от 1806-1812 г. се завръща да служи в Дмитровската енория, където през 1814 г. започва строителството на нова църковна сграда. Свещеник Георги Миронов започва да служи в енорията през декември 1814 г. Дмитрий Соломонов, който е последният, пристигнал да служи в храма, е назначен за 3-ти свещеник, което несъмнено повлиява на нивото на заплатата му. Сред църковнослужителите в състава на църковния клир има само един клисар, местен роден представител на гръцката общност Дмитрий Малива [8, л. 9 об.-10; 9, л. 11 об.-12; 10, л. 5 об.-6; 12, л. 8 об.-9].

Анализът на личностните данни на свещенослужителите показва качеството на подбора на клирици за службата в дадения храм. Свещеникът трябваше не само да води богослужения, но и да изнася подходящи проповеди и да изпълнява християнските изисквания. Всичко това налагало духовниците да знаят добре езика на своето паство. В предвоенното време тези езици са били гръцки и молдовски, а в следвоенните години към тях е добавен българският. Българите съставляват по-голямата част от енорийската общност, българин бе и Цветку Милчов, ктиторът на строящия се храм [14, л. 13]. Според нас именно последното обстоятелство определи преместването на Д. Соломонов в Дмитровската енория в гр. Тучков. Свещеникът, българин по народност, владееше в съвършенство майчиния си език и гръцки, т. к. изучава гръцка грамотност от баща си, чете Светото Писание и изнася проповеди в храма. Научава молдовския език, докато живее в молдовска среда на територията на Бесарабия.

Дмитровската енория бе една от най-големите църковно-териториални общности в Измаилския цинут. Така през 1815 г. той има 360 домакинства, 1440 души мъже и 1020 жени - 2460 енорияши от двата пола [8, л. 10]. През 1818 г., поради започналия процес на гражданска колонизация в Бесарабия, броят на домакинствата и енорияшите намалява 2 и повече пъти, има 162 домакинства и 1287 енорияши, от които 649 мъже и 638 жени [9, л. 12]. Трябва да се отбележи, че Дмитровската енория все още остава голяма, т. к. промените, които доведоха до изтичане на енорияши към свободни държавни земи, също засегнаха в равна степен други енории. През следващите години цифрите също намаляват, но не толкова радикално, колкото в предишните години. И така, през 1820 г. енорията наброявала 160 $\frac{1}{2}$ домакинства, 641 мъже енорияши и женски – 565 [10, л. 6]. През 1821 г. броят на домакинствата и енорияшите намалява с още 27%, което съставя 117 домакинства, 468 енорияши мъже и 427 енорияши жени, общо 895 души и двата пола [12, л. 8]. Тези данни показват сложността на работата на свещенослужителите; на всеки клирик се падало от 298 до 820 души енорияши.

Свещеник Д. Соломонов служи в Дмитровската енория на гр. Тучков 7 години, а през 1822 г. по негова молба е преместен в българската колония в Бановка. Тук все още нямало църква, затова на свещеника се падала нелеката задача да организира църковния живот в селото, да провежда християнски служби и да засили събирането на средства и строителни материали за построяването на храма. Въпреки краткото време на служба в енорията, този период се характеризира с изключително напрежение в живота на клирика. През 1824 г. Д. Соломонов умира на 69-годишна възраст [27, л. 211], без да има време да построи църква в колонията Бановка. Съпругата на свещеника Стефанида (1761 г.р.) дори след смъртта на съпруга си остава да живее на мястото на последното му служение в продължение на няколко години [13, л. 164; 23, л. 158].

Трудно е да се каже за броя на децата в семейството на свещеника, тъй като във «формулярните ведомости», а в първата от тях духовникът вече е на възраст над 60 години, не са отразени данни за тях. Според правилата, приети по това време в църковното ведомство, за да не се увеличава броят на членовете на семейството на духовниците, деца от мъжки пол, навършили 18 години, са изключени от духовно ведомство. Д. Соломонов, живеещ в Бесарабия, служил в 4 енории. Следователно не можем да изключим факта, че децата му са живели в Мусаит, Хаджикьой, Измаил и други села. Освен това, ако синовете му, подобно на баща си, продължиха духовната си служба, тогава те бяха назначени в различни села, където имаше съответните свободни места в църковния клир.



Непрекъснатият преглед на църковната документация в продължение на няколко години направи възможно откриването на сина на свещеник Д. Соломонов, Даниил, неговите деца и внуци.

2. **Даниил Дмитриевич Соломонов** е роден на територията на България през 1772 г. Той се премества в Измаилски цинут по-рано от родителите си, със съпругата и децата си през 1814 г. През същата година, на 9 юни, той е назначен за викарий на Кишиневската епархия от Дмитрий (Сулима), епископ Бендерски и Акермански на длъжността клисар в църквата «Свето Успение Богородично» на българската колония Ташбунар [9, л. 19 об.-20]. Той служи само като клисар до смъртта си, настъпила на 12 януари 1820 г. от настинка [11, л. 99об.]. Свещеникът Д.Д. Соломонов и жена му Рада Пенчова (1781 г.р.) имат 3-ма синове: Дмитрий (1799 г.р.), Петър (1801 г.р.), Неделко (1806 г.р.) и дъщеря - Стояна (1814 г.р.). След смъртта на съпруга си Р.П. Соломонова бе в енорията като извъншатна, в положението на «вдовица», а децата ѝ – в статуса «сираци». Тя живеела с децата си в къщата, оставена ѝ от съпруга ѝ, използвайки собствена храна от работа. От средата на 1830 г. живяла сама, последните сведения за нея са от 1845 г. [9, л. 19об.; 10, л. 19об.; 13, л. 129; 16, л. 14об.; 22, л. 44 об.; 23, л. 125; 24, л. 107 об.; 25, л. 445; 26, л. 448об].

2.1. **Недялко Соломонов**, най-малкият син на клисаря Даниил Соломонов, е роден през 1806 г. в Бесарабия. Научава се да чете и пише от баща си, но показва слаби резултати на изпита в Кишиневската духовна консистория. На 23 ноември 1831 г. е уволнен от духовенство [24, л. 107 об.-108].

2.2. **Петър Соломонов**, средният син на клисаря Даниил Соломонов, е роден на територията на българските земи през 1801 г. Научава четмо и писмо от баща си, но се проваля на изпита в Кишиневската духовна консистория. След смъртта на баща си живее в село Бановка със семейството и майка си. Семейството включва съпругата му Дона (1807 г.р.) и дъщеря им Стефанида (1833 г.р.). През втората половина на 1830 г. живеел отделно от майка си в собствената си къща [9, л. 19об.; 10, л. 19об.; 13, л. 129; 22, л. 44 об.; 23, л. 125; 24, л. 107об.; 25, л. 445].

3. **Дмитрий Соломонов**, най-големият син на клисаря Даниил Соломонов, е роден в с. Амзълари, Филипополски (Пловдивски) вилает през 1799 г. Изучава славянска и гръцка грамотност у дома [9, л. 19об.; 10, л. 19об.; 22, л. 44об.]. Дълго време живее при родителите си, а след смъртта на баща си, при майка си до женитбата си през 1827 г. На 25-годишна възраст с указ на Кишиневската църковна дикастерия от 19 декември 1825 г. той е назначен към църквата «Свето Успение Богородично» на Ташбунарската колония на длъжност клисар. Тъй като Д.Д. Соломонов не е учил в светски и религиозни учебни заведения, то в църковния клир може да разчита само на длъжност като църковнослужител. Това ясно се потвърждава от службата му в храма «Свето Успение Богородично» [15, л. 100об.; 16, л. 11об.; 17, л. 212об.; 18, л. 98об.; 19, л. 101об.; 20, л. 69об.; 21, л. 72об.; 24, л. 107об.]. Според нас това състояние на нещата не се дължи на липсата на знания и умения на последния, а на липсата на свободни места в родния му храм и нежеланието да се премести в друга енория в името на кариерата и да започне да урежда живота си от нулата.

В семейството на Д.Д. Соломонов и съпругата му Стана Стояновна имат 9 деца, 5-ма синове: Ананий (1829 г.р.), Стефан (1832 г.р.), Василий (1836 г.р.), Захарий (1837 г.р.), Йоан (1847 г.р.) и 4 дъщери: Мария (1833 г.р.), Евдокия (1840 г.р.), Евгения (1843 г.р.) и Ирина (1849 г.р.). Тъй като имената на двамата синове на свещеника се споменават в църковния регистър и изповедалнята 1-2 пъти, можем да заключим с голяма степен на сигурност, че те са починали в ранна детска възраст. През 1834 г. Стефан Соломонов е на 2 години [15, л. 101об.; 25, л. 445], а Василий през 1837 г. – 1 година [26, л. 448об].

3.1. **Ананий Соломонов**, най-големият син на клисаря Дмитрий Соломонов, е роден в българската колония Ташбунар през 1829 г. Не е учил в религиозни или светски учебни заведения, знанията си по грамотност е получил от баща си. Започна да служи в духовното ведомство не от родната си енория, а в съседно село, където имаше съответното свободно



място. След издържане на изпита в Кишиневската духовна консистория на 1 октомври 1848 г., с решение на преосвещения Иринарх, архиепископ Кишиневски и Хотински, е ръкоположен в свещенослужител и причислен към църквата «Св. Рождество Богородично» в колония Каракурт на длъжността 2-ри клисар [17, л. 149об]. Има основание да се смята, че в това конкретно село А.Д. Соломонов се ожени.

С решение на ПС Иринарх от 4 декември 1851 г. е преместен в църквата «Свето Успение Богородично» на Ташбунарската колония, също на длъжност клисар. На 25 юли 1852 г. той е повишен в «дъячка» в същия храм [18, л. 98об; 19, л. 26об., 27об.; 20, л. 71об; 21, л. 71об]. В характеристиката на церковнослужителя се отбелязва, че «той знае доста добре четене и пеене, катехизис». Благочинният свещеник, оценявайки нравственото състояние на А.Д. Соломонов използва различни епитети: поведение «добро», «честно», «справедливо», а през 1854 г. е отбелязано – «вредно» [17, л. 150; 18, л. 99; 19, л. 27; 20, л. 71; 21, л. 72].

Първото дете на Ананий Соломонов и съпругата му Зиновия Ивановна, Георги, се ражда през 1851 г. [18, с. 98об.], но умира на 2-годишна възраст (1853 г.) [28, л. 177]. Скръбта на родителите е разсеяна с раждането на връстниците Петър (1854 г.р.) и Томас (роден през 1855 г.р.) [20, л. 71об; 21, л. 72об.].

Необходимо е да се отбележи, че в българската колония Ташбунар също живел със семейството си колонистът **Петко Соломонов** (1784 г.р.). Напълно възможно е това да е един от синовете на свещеник Д. Соломонов, но все още не са намерени документални доказателства за това. Колонистът П. Соломонов и жена му Рада (1789 г.р.) имат 6 деца: Марко (1814 г.р.), Роно (1816 г.р.), Слав (1817 г.р.), Дана (1810 г.р.), Параскева (1821 г.р.) и Елена (1825 г.р.) [13, л. 139; 23, л. 136].

След разстрела в Болград от румънски войници на народни избраници (депутати) от българските села, протестиращи срещу премахването на първоначално предоставените им права и свободи, стихийно започва процесът на преселването на населението от различни националности на територията на Руската империя. От българската колония Ташбунар, където са живели представители на духовния род Соломонови, практически цялото население се преселва в Северното Приазовие, заедно със свещеници и церковнослужители. Преселниците основават на ново място село, наречено Преслав.

3.2. Известно е, че в църквата «Свето Успение» с. Преслав служи като клисар **Йоан Соломонов**, най-малкият син на клисаря на църквата «Свето Успение» на Ташбунарската колония Дмитрий Соломонов. Заради успехите си в службата през август 1869 г. е поощрен от епархийските власти – ръкоположен в стихар [34, с. 15]. Паламар на преславската църква, И. Соломонов е известен и като неравнодушен човек, дарил средства за построяването на специална капитална сграда към Таврийското епархийско женско училище [36, р. 601].

Трябва да се отбележи, че представители на рода на Соломонови в Приазовието са били не само сред духовните лица, но и сред светските, които са имали права на колонисти. Така в именния списък на стопаните, притежаващи парцел в с. Преслав, Бердянска околия, Таврическа губерния, под номер 13 фигурира Степан Соломонов, който има 50 дес. удобна земя и платил данък в размер на 31 рубли за нея [29, с. 63].

Изводи и обобщения. Свещеник Д. Соломонов е ръкоположен на територията на българските земи и се премества с енорияшите си в Бесарабия, като има 22-годишен опит в пастирското служение. Добросъвестно изпълнявайки задълженията си, както в селските енории, така и в Дмитровската енория гр. Тучков, той спечели признание и уважение сред енорияшите. Някои от неговите деца, внуци и правнуци, които имаха съответните наклонности, служеха в духовното ведомство като чиновници не само на територията на Бесарабия, но и в Северното Приазовие. Откриването на нови архивни материали ще позволи да разшири не само познанията за рода Соломонови, но и много други интересни факти за живота на нашите предци, преселили се от България в земите на «Нова България» в Бесарабия.



Библиография:

1. Грек И.Ф. Буджак: история земли и населения (VII в до н.э. – XXI в.). Кишинев: Stratum Pyls, 2016. 278 с.
2. Грек И., Чевенков Н. Българите от Украйна и Молдова: Минало и настояще. София: изд. къща «Христо Ботев», 1993. 296 с.
3. Думиника И. Комратский священник и учитель Федор Златов. Știință. Educație. Cultură: Conferință științifico-practică internațională. Комрат: 2013. P. 239-241.
4. Думиника И. Нови данни за пребиваването на Добруджанския възрожденец Поп Паскал в Бесарабия. Известия на държавните архиви. София, 2020, кн. 119. С. 79-87.
5. Думиника И. Священники служители церкви села Кирсово, Комратский район (1812-2012). Buletin științific al tinerilor istorici. Materialele Conferinței științifice internaționale anuale a tinerilor cercetători. Serie nouă II (VII). Chișinău, 2013. P. 260-281.
6. Думиника И. Священническая династия Балжаларских в Бессарабии: родовая ветвь Никодима Балжаларского. Culegere de articole selective prezentate la conferința științifico-practică «Unitatea personalităților istorice», consacrată comemorării Protoiereului Mihail Ceachir (8 septembrie 2021) și la Simpozionul științific Internațional «viața ecleziastică și implicații laice din spațiul Pruto-Nistrean în secolele XIX-XXI» (01-02 octombrie 2021). Chișinău, 2023. P. 218-233.
7. Думиника И. Храм Успения Божией Матери села Кирсово. Исторические аспекты. Кишинэу: S.Ș.B., - 2013, 274 p.
8. Комунальний заклад «Ізмаїльський архів» (далее: КЗІА). Ф. 630. Оп. 1. Д. 2. 54 л. «Формулярные ведомости за 1815 год».
9. КЗІА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 5. 59 л. «Формулярные ведомости о священно и церковно-служителях по ведомству Старшего Благочинного за 1818 год».
10. КЗІА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 8. 79 л. «Формулярные ведомости за 1820 год».
11. КЗІА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 9. 272 л. «Метрические книги за 1820 год».
12. КЗІА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 10. 80 л. «Формулярные ведомости о священниках за 1821 год».
13. КЗІА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 18. 981 л. «Исповедные ведомости за 1825 год».
14. КЗІА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 29. 68 л. «Клировая ведомость за 1833 год».
15. КЗІА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 32. 228 л. «Клировая ведомость за 1834 год».
16. КЗІА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 57. 62 л. «Клировые ведомости за 1845 год».
17. КЗІА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 64. 369 л. «Клировые ведомости за 1849 год».
18. КЗІА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 70. 184 л. «Клировые ведомости за 1852 год».
19. КЗІА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 75. 36 л. «Клировые ведомости за 1854 год».
20. КЗІА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 82. 354 л. «Клировые ведомости за 1856 год».
21. КЗІА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 86. 208 л. «Клировые ведомости за 1857 год».
22. КЗІА. Ф. 631. Оп. 1. Д. 1. 100 л. «Формулярные ведомости о священно и церковно-служителях по ведомству Старшего Благочинного Болградского колониетского управления за 1822 год».
23. КЗІА. Ф. 631. Оп. 1. Д. 4. 791 л. «Исповедные росписи за 1826 год».
24. КЗІА. Ф. 631. Оп. 1. Д. 8. 254 л. «Клировые ведомости за 1830-1831 годы».
25. КЗІА. Ф. 631. Оп. 1. Д. 12. 1189 л. «Исповедные росписи за 1834 год».
26. КЗІА. Ф. 631. Оп. 1. Д. 13. 538 л. «Исповедные ведомости за 1837 год».
27. КЗІА. Ф. 630. Оп. 1. Д. 14. 596 л. «Метрические книги за 1823 год».
28. КЗІА. Ф. 631. Оп. 1. Д. 31. 940 л. «Исповедные ведомости за 1853 год».
29. Пачев С.И. Возникновение болгарских сел в Северном Приазовье (1861-1863). Мелитополь: МГПУ, 2007. 88 с.
30. Пушков И. Болгарский духовный род Кулинских в Бессарбии в первой половине XIX в. «Știință. Educație. Cultură», conferință științifico-practică internațională. Т. 3: Филология. История. Археология. Этнология и региональные исследования. Культура и искусство. Комрат, 2023. С. 471-478.



31. Пушков И.М. Материалы к истории болгарского бессарабского священнического рода Агура. Православные храмы в болгарских и гагаузских селениях юга Украины и Молдовы. Вып. 1. Болград: ООЦБК, 2005. С. 257-293.
32. Пушков И. Священникът от българската колония Долукиой Василий Михайович Казанаклий. Родолубец. Алманах. Бр. X. София, 2020. С 405-408.
33. Пушков И.М. Символ единения народов Бессарабии: Исторический очерк о Спасо-Преображенском соборе города Болграда. – Болград: СМЛЛ, 2008. 112 с.
34. Распоряжения епархиального начальства. Таврические епархиальные ведомости. 1869. № 1 (1 сент.). Отд. офиц. С. 13-16.
35. Русев Н.Д. Селения Измаильского цинута в 1815 г.: храмы, священники, прихожане. Русин. № 4 (34), 2013, с. 41-52.
36. Список лиц, от которых поступили пожертвования на устройство особого капитального корпуса в Таврическом епархиальном женском училище. Таврические епархиальные ведомости. 1870. № 19 (1 июня). Отд. офиц. С. 601-603.
37. Халиппа. И. Сведения о состоянии церкви Бессарабии в 1812-13 гг. Труды Бессарабской ученой архивной комиссии. Т. III. Кишинев: типолитограф. Э. Шлиомовича, 1907. С. 231-296.
38. Червенков Н.Н. Петро-Павловская церковь села Чийшия (Городнее). Кишинев: S.Ș.V: «Cu drag», 2013. 240 p.
39. Червенков Н., Думиника И. Тараклии – 200 лет. Т. 1 (1813-1940). Кишинев: S.Ș.V: «Cu drag», 2013, 608 p.
40. Чушмелий: история и культура: Монография. Одесса: Симэкс-принт, 2018. 516 с.
41. Cerga A. Bisericile Basarabiei: dicționar enciclopedic. Vol. 4. H – O. Chișinău: S.n., 2020. 828 p.

УДК 94(478):314.745

<https://orcid.org/0009-0003-0178-2307>

К ВОПРОСУ О ДЕПОРТАЦИИ БОЛГАР И ГАГАУЗОВ МОЛДАВСКОЙ ССР В ИЮЛЕ 1949 ГОДА

Terzi Olga

Doctorandă Școala doctorală științe Umaniste și ale Educației, USM

Agenția Națională a Arhivelor

e-mail: olgaterzi2010@gmail.com

orcid id: 0009-0003-0178-2307

Abstract. The article is devoted to the large-scale action in the Moldavian SSR in July 1949, namely, in the southern regions of the republic, areas of compact residence of Bulgarians and Gagauzians. The periods from 1940 to 1941 are considered, and from 1944 to 1949, inclusive, directly related to collectivization. Based on the analysis of archival documents, the methods of carrying out the policy of Sovietization of the region used by the Stalinist leadership are examined. The article analyses the reasons for the deportation action, as well as the main social categories of deported representatives of the Bulgarians and Gagauzes.

Key words: deportation, Operation „South”, Bulgarians, Gagauz, Bugeac.

Одним из исследовательских направлений в современной молдавской исторической науке, является освещение политики репрессии, проводимой советскими властями по отношению к местному населению в период 1940–1953 гг. Как известно, в июне 1941 г., для снятия напряжения в пограничном регионе были репрессированы представители местной интеллигенции, в июле 1949 года последовала самая масштабная депортация в регионе, когда



были выселены так называемые «неблагонадежные элементы» и кулаки, а апреле 1951 года были выселены представители религиозных сект.

Публикация, начиная с конца 80-ых гг. прошлого столетия, комплекса до тех пор неизвестных архивных документов, содержащих данные о репрессиях (см. например: В. Пасат, И. Шишкану, Е. Шишкану, А. Петренку, И. Кашу, Г. Кожокару и др.) [16, 8, 7, 6, 3, 2], воспоминаний свидетелей тех трагических лет в прессе районного и республиканского значения [12, 15, 13], задокументированных воспоминаний репрессированных [1], позволяют проанализировать причины, масштабы и последствия депортаций в целом на территории республики, а также констатировать ряд важных выводов. Однако, в историографии отсутствует обобщающая работа, которая бы уделяла отдельное внимание депортационным акциям по отношению к национальным и этническим меньшинствам (болгарам, гагаузам, украинцам, евреям и др.), проживавшим на территории Молдавской ССР в рассматриваемый период. В связи с этим, считаем актуальным и необходимым очертить дальнейшие перспективы в изучении данного вопроса, что в свою очередь, не только будет способствовать пополнению исторических знаний, но и поможет дать объективную оценку причинам, этапам, специфике, масштабам и последствиям депортационных акций советского режима по отношению к болгарам и гагаузам Буджака.

В начале, следует отметить, что процесс советизации Молдовы, начавшийся в 1940 г., предполагал преобразования политического, экономического и социального характера, инструментами и механизмами осуществления которого стали массовые репрессии, в частности, одна из ее форм – насильственное переселение населения. Экономические преобразования в регионе были неразрывно связаны с курсом на коллективизацию. Одним из ключевых методов создания колхозно-совхозной системы стала политика пополнения государственного бюджета за счет обязательных государственных поставок, как для колхозов, так и для частных собственников, не желавших вступать в сельскохозяйственные артели. Более того именно так называемые «единоличники», в первую очередь, подверглись непосильному налогообложению сельскохозяйственной продукцией.

Уже 15 августа 1940 г. ЦК ВКП (б) приняло решение, согласно которому собственники индивидуальных хозяйств, должны были выполнять обязательные поставки. В соответствии с указанным решением, крестьянское хозяйство, имевшее в пользовании 6 га, обязано было сдать государству: 960 кг зерновых, в том числе кукурузы, 2160 кг подсолнуха и 1920 кг сои, что составляло около 81 % продукции от общего урожая [8, с.35,36]. Поставки должны были выполняться ежегодно, безоговорочно и в срок; климатические условия, качество земли, общая ориентация хозяйства и состав семьи не оговаривались. Проводимая советским руководством политика коллективизации крестьянских хозяйств, а также пополнения государственного бюджета за счет обязательных государственных поставок, были продолжены советским руководством и после 1944 г.

Несмотря на драматическую ситуацию, сложившуюся в регионе в связи с небывалой засухой 1945–1946 гг. власти продолжали требовать от населения обязательного выполнения плана поставок зерна и других сельскохозяйственных продуктов, что впоследствии привело к голодомору. Особенно сложной была ситуация в южных регионах республики, местах компактного проживания болгар и гагаузов [10].

Кампании коллективизации и конфискации зерновых вызывали недовольства со стороны крестьянства, что в свою очередь вело к их саботированию или невыполнению в срок [16, с.296-297]. В обществе усиливались антисоветские настроения и отрицательные высказывания в связи с ликвидацией частной собственности, имели место случаи проявления агрессии. Так, например, в докладной записке МВД МССР, адресованной Министру МВД СССР С.Н. Круглову, отмечается, что 24 ноября 1946 г. в селе Бешалма, Кангазского района выстрелом через окно был ранен председатель сельсовета села Бешалма, И. Н. Чикир [16, с. 241-246]. Отрицательно высказывались по поводу организации коллективных хозяйств и жители села Московской, Кагульского уезда: «здесь нет добра, организовывается колхоз, но



мало в него записываются, никто не хочет в колхоз. Там жизнь будет не лучше, из колхоза будут брать поставку, а нам ничего не достанется, только работай. Лучше работать на заводе, чем в колхозе...» [16, с.258-260]. Советское руководство, в свою очередь, невысокий уровень коллективизации и саботаж плановых заготовок, объясняло не отсутствием материальной заинтересованности крестьян, а подрывной деятельностью «кулачества» и «враждебного, бандитского и уголовно-преступного элемента» [16, с. 298-300, 327-333].

Под предлогом укрепления дисциплины началось преследование колхозников и единоличников, мероприятие, известное как политика раскулачивания. 17 августа 1947 г. Совет Министров СССР поручил правительству МССР определить признаки кулацкого хозяйства с тем, чтобы выделить их в особую социальную группу. Как результат, уже 30 августа 1947 г. Бюро ЦК КП МССР и Совета Министров выступили с постановлениями согласно которым, кулацкими признавались те хозяйства, которые в период с 1941–1944 гг. и с 1944 г. использовали постоянных наемных рабочих в сельском хозяйстве или промысле; систематически применяли труд сезонных рабочих; использовали труд крестьян в виде отработки взамен предоставления им рабочего скота, семян, продуктов или сельхозмашин [9]. *В данном контексте, необходимо отметить, что в период с осени 1941 по лето 1944 гг. Бессарабия находилась в составе Румынии, законодательство которой не запрещало рыночных отношений и право на частную собственность [7, с. 102].*

Это положило начало кампании по ликвидации кулачества в регионе. Так, например, из колхозов села Кирютня были исключены кулаки Делибалтов, Караджов и Гургуров по причине того, что в период с 1941 по 1944 гг., они «использовали наемный труд, имели постоянных батраков и сезонную рабочую силу».

Можно утверждать, что раскулачивание и налоговая политика сыграли «подстегивающую» роль в организации колхозов, но не поменяли положение кардинально. Несмотря на то, что в южных регионах показатель колхозного строительства был несколько выше, чем, в общем по республике (согласно официальным данным на 11 сентября 1948 г. в Чадыр-Лунгском районе процесс коллективизации составлял 80% [16, с. 311-312]), в сводках партийных структур фиксировались устойчивые антиколхозные настроения среди населения. На заседаниях исполкомов неоднократно рассматривался вопрос о неудовлетворительной работе сельсоветов и уполномоченных по хлебопоставкам, им объявляли выговора, снимали с работы, обвиняли в саботаже, срыве хлебопоставок, укрывательстве кулаков и привлекали к ответственности. Например, только в Кагульском районе осенью 1946 г. были сняты с должности, 46 уполномоченных по причине их «политической неблагонадежности» [7, с. 86].

Столь не оптимистичная тенденция колхозного строительства в целом по республике (накануне советско-германской войны в общем в МССР, было коллективизировано 3.6% крестьянских хозяйств, тогда, как по состоянию на 1 июля 1948 г. – 11.7%, [16, с. 301] на 1 января 1949 – 19,5 % [9]) подтолкнула партийное руководство прибегнуть к депортациям, как к чрезвычайному методу управления обществом, пресечения проявления недовольства тех, кто оказывал сопротивление, выступая против советской власти. В 1948 г. были приняты ряд решений и постановлений, направленных на борьбу с кулачеством. Так, 12 октября власти Молдавской МССР направили Министру внутренних дел СССР записку, в которой запрашивали разрешение на депортацию 15 000 семей, ввиду того, что они являются «мощной экономической силой и тормозят социалистическое преобразование МССР, особенно колхозное строительство» [16, с. 327-333]. *Как отмечает В. Пасат, на докладной записке имеется пометка «Решение правительством принято. Круглов». Абзац документа с просьбой о выселении кулачества подчеркнут Кругловым, Министром внутренних дел СССР.*

Подготовку к выселению сотрудники подразделений МГБ МССР начали проводить уже с января 1949 г., а составление списков предполагаемых кандидатов на депортацию было начато в апреле, одновременно с прибытием в республику уполномоченного МГБ СССР генерал-майора И. И. Ермолина [19, с. 310]. Списки кандидатов на депортацию составлялись местными руководителями сельсоветов и партийных организаций [4]. Собранные на кулаков



материалы уточнялись, проверялись и дополнялись. В дело включались справки о социальном положении и составе семьи, а также донесения на предполагаемых к выселению лиц. Заметим, что донесения играли важную роль в принятии решения о депортации. Как правило, они составлялись агентурой. Основанием для возбуждения дела могли стать антисоветские настроения, иногда для открытия дела, достаточно было донесения односельчанина на более состоятельного соседа [5, с. 120-121].

С целью включения в списки лиц, подлежащих выселению не только так называемых «кулаков», но и представителей оппозиции, 17 февраля 1949 года, Министром государственной безопасности МССР И. Л. Мордовцевым была составлена и направлена в адрес ЦК КП (б)М справка об особенностях бессарабского кулачества, согласно которой помимо «кулачества» **признаки которого описаны выше**, в число тех, на кого обращали внимание советские репрессивные органы включались и так называемые представители «буржуазно-националистических партий», существовавшие в Румынии [16, с. 366-370]. Таким образом, в списках предполагаемых депортированных оказались не только зажиточные крестьяне, но и представители интеллигенции: учителя и бывшие члены румынских правых политических партий (железно-гвардейцы, кузисты, национал-царанисты, национал-либералы и др.) [18, с. 113-114, с.121-122].

Тщательно спланированная операция по выселению, разрабатывалась союзными властями и сотрудниками Министерства Госбезопасности МССР по всем канонам военной операции. В середине марта 1949 г. на имя Сталина была направлена совместная просьба Бюро ЦК ВКП (б) по МССР, ЦК КП (б) и Совета Министров МССР о разрешении выселить из Республики кулаков и других антисоветских элементов, одобренная членами Политбюро ЦК ВКП (б) 6 апреля 1949 г. [16, с. 375-376, 385-387]. Уже 10 мая того же года, заместитель МГБ СССР А. С. Блинов был уведомлен Министром госбезопасности МССР И.Л. Мордовцевым и Уполномоченным МГБ СССР И.И. Ермолиным, о проведении необходимых мероприятий, связанных с проведением предстоящей массовой репрессивной акцией: количестве оформленных учетных дел на семьи, подлежащие выселению, мобилизации оперативных работников, партийного актива и войск [19, с. 1-7]. По предварительному расчету для ее проведения предлагалось задействовать более 30 тысяч человек - оперативного состава, войск МГБ-МВД и советско-партийного актива. Для погрузки выселяемых запрашивалось более 3 тысяч грузового транспорта и 1736 железнодорожных вагонов [19, с. 1-7]. Для оперативного проведения депортационной акции и организации быстрой погрузки выселяемых, территория республики была поделена на 8 оперативных секторов; были разработаны инструкции, в которых объяснялись функции специальной группы оперативных работников, комендантов станций погрузки, которые вместе с представителями власти должны были осуществить процедуру высылки [19, с. 125-130].

Уполномоченным за проведение операции в Кагульском секторе (в состав которого входили Кагульский, Баймаклийский, Вулканештский, Кангазский, Тараклийский и Чадыр-Лунгский районы) был назначен бывший начальник Брянского УМГБ полковник [А.К.] Шкурин. В соответствии с приказом Министра Госбезопасности СССР в Кагульском секторе предлагалось выселить 1230 семей, для выселения которых направлялось 337 человек оперативного состава, 1282 человека солдат и офицеров войск МГБ и 291 единица автомашин Министерства вооруженных сил. Погрузку людей Кагульского сектора предполагалось производить на станциях Болград, Бессарабская и Яргора [19, с. 157-159].

Несмотря на конспиративность подготовки операции по массовому выселению кулаков и других «антисоветских элементов» сотрудниками МГБ, все же, были выявлены факты разглашения проводимой работы. Агентурой были отмечены имевшиеся случаи панического настроения среди населения. Так, например, 8 мая 1949 г., сотрудниками МГБ было перехвачено письмо, исходящее из Тараклийского района, о подготовке предстоящей операции по выселению, в котором некая Петко пишет своему брату, работающему на шахте в гор. Сталиногорске, Московской области: «...Володя, никак нам не дают жить. Вот опять



здесь готовят для таких, как мы, ходят слухи плохие, опять вроде нас и других будут перетряхивать. Я учусь на курсах лаборанта, но работать, наверное, не придется. Приехали в родное село, а жизни нет, лучше бы не приезжать» [19, с. 46-48].

Распространение слухов по поводу предстоящего выселения, привело к тому, что отдельные торговцы и крестьяне, опасаясь репрессий, перебирались в соседние села и города, либо уезжали в Румынию и Украинскую ССР [14].

Обеспокоенные распространением слухов о предполагаемом выселении кулаков и других чуждых элементов, и, опасаясь разглашения информации о проведении предполагаемой операции, республиканские власти затребовали от центральных органов ускорения проведения операции [19, с. 76-84].

Операция по выселению «спецконтингента», получившая кодовое название «Юг», во избежание эксцессов была проведена глубокой ночью с 6 по 7 июля. Однако, как отмечает уполномоченный МГБ ССР по Кагульскому оперсектору, полковник А.К. Шкурин, в докладной записке от 9 июня 1949 г. «об итогах операции «Юг» по Кагульскому оперативному сектору» по причине сильных грозových дождей темп операции в Чадыр-Лунгском, Тараклийском и частично в Кангазском районах был замедлен [19, с. 195-200].

Несмотря на то, что согласно Постановлению Совета Министров МССР № 883 от 30 июня 1949 выселяемым разрешалось брать с собой домашние вещи (одежду, посуду, мелкий сельскохозяйственный, ремесленный и домашний инвентарь и запас продовольствия на каждую семью общим весом 1500 килограммов), это не всегда было соблюдено в действительности [19, с. 301-303]. В связи с этим приведем воспоминания уроженца с. Чок-Майдан, Чадыр-Лунгского района П. Бузаджи, который утверждал, что при их выселении им было объявлено следующее: «Вам хватит и одной газеты, чтобы укрыться» [11, с. 238-239].

В докладной записке уполномоченного МГБ ССР по Кагульскому оперсектору, полковника А.К. Шкурина от 9 июля, адресованной заместителю МГБ Н.Н. Селивановскому, Министру Госбезопасности МССР И. Л. Мордовцеву и уполномоченному МГБ СССР И. И. Ермолину, сообщалось, что в результате проведения операции «Юг» по Кагульскому оперативному сектору из шести южных районов МССР, было выслано 1183 семьи в количестве 4527 человек. Общее количество выселенных по районам распределяется следующим образом: Баймаклийский район – 138 семей; Вулканештский район – 189 семей; Кагульский район – 237; Кангазский район – 258; Чадыр-Лунгский район – 163; Тараклийский район – 198 [19, с. 195-200]. Попытки побега при конвоировании или со станции погрузки не имели места, случаев вооруженных сопротивлений также не было зарегистрировано. Из запланированного количества семей 46 оказались не выселенными, главным образом по причине того, что ранее «выбыли в промышленность», были осуждены за невыполнение госпоставок, а также за счет некоторого количества «мертвых душ» [19, с. 195-200].

Заметим, что в докладной записке о результатах проведения операции уполномоченного МГБ по Бендерскому оперативному сектору Рогова от 9 июля 1949 г., ответственного за проведение операции в Бендерском оперативном секторе, сведения о количестве семей, депортированных из Комратского района, отсутствуют [19, с. 213-220], (при организации операции Комратский район был включен в состав Бендерского оперсектора).

Как свидетельствуют источники, эшелоны с семьями спецконтингента Кангазского, Вулканештского, Комратского, Чадыр-Лунгского, Кагульского и Тараклийского районов были сосланы главным образом в Тюменскую, Курганскую, Бурято-Монгольскую АССР и Алтайский край [19, с. 335-338].

О подходе советского руководства к насильно изъятой собственности выселяемых свидетельствует Постановление Совета Министров Молдавской ССР от 30 июня 1949 г.: *«имущество, виноградники, сады, скот, крупный инвентарь, жилые и сельскохозяйственные постройки, производственные предприятия **конфисковать**»* [19, с. 301-303]. Конфискованное имущество должно было покрыть недоимки по государственным обязательствам. Оставшаяся после недоимок часть имущества, согласно вышеуказанному



Постановлению, передавалось **безвозмездно** колхозам. Продовольственное зерно, зернофураж и технические культуры передавались государству. Конфискованные жилые дома и сельскохозяйственные постройки отдавались под больницы, школы, детские дома и избы-читальни. Производственные предприятия (мельницы, маслобойки и другие предприятия) также должны были быть переданы колхозам, а молотилки и двигатели передавались машинно-тракторным станциям по оценочной стоимости [19, с. 301-303].

Суммируя вышеизложенное можно сделать вывод, что депортация июля 1949 года была инициирована прежде всего союзным руководством и республиканскими структурами. Мишенью этой крупномасштабной акции были социальные категории, оказывавшие сопротивление проводившимся социально-экономическим и идейно - мировоззренческим преобразованиям в регионе. В число жертв репрессий этого периода, попали, в первую очередь, зажиточные крестьяне. В то же время, подобная «чистка» должна была, оказать дисциплинирующее воздействие на оставшееся местное население, а также укрепить уже имевшиеся коллективные хозяйства путем присвоения собственности депортированных.

Bibliografie:

1. Arhivele memoriei: Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească: Memorii. Documente. Studii de caz. Cercetări realizate în localitățile din sudul Republicii Moldova, vol III, Chișinău 2019.
2. Igor Cașu, Dușmanul de clasă, Chișinău, 2015.
3. Gheorghe E. Cojocaru, Operațiunea „Sud” Chișinău, Chișinău, 2010.
4. Ivan Duminița, <http://www.gbm.md/index.php/2-uncategorised/364-deportatia> (consultat pe 01.12.2023).
5. Viorica Olaru-Cemîrtan, Teroarea Stalinistă în RSSM, 1940-1941, 1944-1956, Chișinău, 2020.
6. Anatol Petrencu, Deportarea-forma a genocidului antiromânesc, *În serviciul zeiței Clio*, Chișinău, 2001.
7. Elena Șișcanu, Basarabia sub regimul bolșevic 1940-1952, București, 1998.
8. Ion Șișcanu, Deștărânierea bolșevică în Basarabia, Chișinău, 1994.
9. I. Șișcanu, G. Gratinici, N. Movileanu, «Эти трудные годы «добровольной коллективизации», Сельская жизнь, 1989, № 5, 6.
10. Mihai Tașcă, Foametea din 1947, statisticile oficiale, publicat în „Timpul” din 13.08.2010.
11. Михаил Губогло, Сполохи прошлого, Кишинев, 2008.
12. Д. Дюлгер, Жертвы репрессий с. Казаяк, Вести Гагаузии от 28.08.2009.
13. Светлана Капанжи, Горькие страницы нашей истории, Вести Гагаузии от 14.06.2013.
14. Светлана Капанжи, Как это было, Свет от 11.07.2019.
15. Константин Курдогло, Судьба, умытая слезами..., Вести Гагаузии от 27.07.2012.
16. Валериу Пасат, Трудные страницы истории Молдовы 1940-1950, Москва, 1994.
17. Agenția Națională a Arhivelor, Direcția Generală Arhiva Națională (ANA, DGAN), F. 2848, inv. 7, d. 81.
18. Agenția Națională a Arhivelor, Direcția Generală Arhiva Națională (ANA, DGAN), F. 3397, inv. 4, d. 2.
19. Agenția Națională a Arhivelor, Direcția Generală Arhiva Națională (ANA, DGAN), F. 3403, inv. 1, d. 1.



УДК 39(=512.165 + =163.2):94(478+477) «18»

<https://orcid.org/0000-0002-0534-0659>

ЭТНОИСТОРИЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ БОЛГАРСКИМИ И ГАГАУЗСКИМИ ПЕРЕСЕЛЕНЦАМИ БЕССАРАБСКИХ ЗЕМЕЛЬ

Душкова Наталья

Магистр, университетский ассистент

КГУ, г.Комрат, РМ

e-mail: natadushkova@mail.ru

orcid id: 0000-0002-0534-0659

Abstract. The article describes the conditions of the initial settlement of refugees in the semi-desert, treeless steppe of Budjak, and characterises the economic life of the settlers in the first years of life in their new homeland. The fact of the joint resettlement of Gagauz and Bulgarians from across the Danube and the similarity of many aspects of their life and everyday life obscured the differences between them, so contemporaries perceived them under the same name - Trans-Danube settlers. The article highlights the main processes of adaptation of the settlers in the new places in connection with their socio-economic and legal situation, peculiarities of economic life, natural and geographical conditions, as well as the difficult ethnic environment of South Bessarabia of this period.

Key words: bulgarians, gagauz, ethnic history, farming, cattle breeding, Dobrudja, Bessarabia.

Южная часть Бессарабии, которая вошла в историческую литературу под названием Буджакская степь на протяжении конца XVIII - первой половины XIX вв. была местом, где в результате миграционных и колонизационных процессов произошло соприкосновение между задунайскими переселенцами (болгарами и гагаузами) и молдавским населением, в результате чего на данной территории вплоть до наших дней сложилась пестрая этническая ситуация. В Бессарабию, «задунайские переселенцы» прибыли с уже сложившимися чертами культуры, во многом общими с таковыми у населения Северо-Восточной Болгарии. Однако в течение XIX в. в связи с миграционными процессами многие стороны бытовой культуры переселенцев в Южной Бессарабии изменились. К концу XIX в. у мигрантов с Балкан (или, как их тогда называли, «задунайских переселенцев») сложились новые ее формы, ставшие традиционными для всего населения южной части края. В значительной степени это относится к элементам материальной культуры.

Общеизвестно, что развитие материальной культуры каждого этноса происходит под воздействием ряда факторов, к которым относятся особенности естественно-географических условий того или иного региона, характер расселения здесь населения, связи последнего с инациональными группами. Важны также особенности традиционного общественного и семейного быта и характер социально-экономического и правового положения основной массы изучаемого этноса в определенный период. По природным условиям Южная Бессарабия (Буджак) - составная часть единой Евразийской равнинной степной полосы, тянущейся от Балкан вдоль северного побережья Черного моря и Северного Кавказа до Средней Азии. Поэтому природные условия на новом месте жительства не ставили переселенцев из-за Дуная перед необходимостью коренного изменения привычной системы хозяйства (скотоводство в сочетании с земледелием) и обусловили сохранение основных черт хозяйственно-культурного типа, к которому они принадлежали до переселения в Буджак, и довольно быструю адаптацию к новым условиям по сравнению с выходцами из центральных районов России, Польши и Германии. В связи с этим для переселенцев из внутренних областей России колонии задунайских переселенцев служили образцом ведения хозяйства в местных условиях.



Расселение гагаузов Южной Бессарабии отличается относительной компактностью, которая в начале XIX в. была лишь отчасти возможной. Следует иметь в виду, что в зависимости от времени оседания в Южной Бессарабии задунайские переселенцы официальной статистикой того времени делились на две группы — «старых» и «новых» болгар. «Старыми» болгарями назывались переселенцы, прибывшие в край до 1806 г., а «новыми» — в период русско-турецкой войны 1806—1812 гг.[10,с.12-19].Ранние группы переселенцев из-за Дуная, т. е. «старые» болгары и гагаузы, из-за отсутствия свободных земель были лишены возможности создавать отдельные селения и обосновывались в Южном Припрутье совместно и по соседству с молдаванами и отчасти в Центральном Буджаке, занятом ногайцами[6,с.16-18].С уходом ногайцев в 1806—1808 гг. территория Центрального Буджака перешла в разряд казенных владений России. Консолидация здесь задунайских переселенцев длилась почти два десятилетия. К 1827 г. как «старые», так и «новые» гагаузы, а также болгары, проживавшие на владельческих землях, за небольшим исключением, добились перевода их в Центральный Буджак на казенные земли[8,с.18-19],где и обосновалось так называемое «болгарское водворение».

Характер расселения переселенцев в Буджаке с самого начала в значительной степени определял их этнокультурные контакты с соседними народами. К концу XVIII в., т. е. к моменту массовой колонизации края, Буджак населяли ногайцы. Южное Попрутье и Поднестровье — преимущественно молдаване. Молдавские, а также русские и украинские поселения встречались и в Центральном Буджаке. В результате массовой колонизации края национальный состав его населения в XIX в. стал весьма пестрым. В 1818 г. здесь проживали молдаване (36,98% населения), болгары и гагаузы (21,46%), украинцы (17,93%), немцы (9,2%), русские (8,94%) и представители других национальностей[4,с.36].

Все стороны жизни поселений переселенцев определялись социально-правовым и экономическим положением их жителей и были тесно связаны с развитием производительных сил и производственных отношений в крае. Положение задунайских переселенцев в Бессарабии резко отличалось от их положения на родине. Разнилось оно и с социальным положением коренного населения междуречья Днестра и Прута. Права и привилегии колонистов были закреплены правительственным Указом от 30 декабря 1819 г., в котором жители колоний объявлялись лично свободными земледельцами с правом вечного наследственного пользования наделом в 50—60 десятин земли на семью. Это была невиданно высокая для России степень обеспеченности землей людей из крестьянской среды. Указ определил ряд привилегий для людей колонистского звания, в том числе освобождение от воинской повинности. В результате колонисты находились в более благоприятных условиях по сравнению с остальным крестьянством не только Бессарабии, но и всей России.[7,с.6].

Обладая навыками ведения скотоводческого и земледельческого хозяйства, гагаузы, как и болгары, сразу после переселения на несколько засушливые, но плодородные земли Буджака включились в сферу товарного зернового и скотоводческого хозяйства юго-западной окраины Российской империи. И. И. Мещерюк на основании документов доказал, что даже в неблагоприятные для земледелия засушливые годы многие колонисты имели зерно и для своих нужд, и на продажу. Хозяйства большинства колонистов с самого начала стали развиваться по капиталистическому пути. Даже бедные семейства постоянно стремились ориентировать производственные возможности своего хозяйства на рынок.

Бросающаяся в глаза в колониях XIX в. добротность крестьянских усадеб любого достатка вызывала у современников сравнительно благоприятное впечатление. Это отмечало большинство авторов, писавших в то время о задунайских переселенцах[12,с.399]. А. А. Скальковский указывал: болгары «представляют теперь одно из самых утешительных в отечестве нашем зрелищ». Автор связывал это с колонистскими привилегиями, которые не могли не отразиться на сравнительно благополучном экономическом и социальном развитии данного населения. Особенно выгодными он считал привилегии «производить всякие ремесла, торговать, вступать в гильдии и цеха, прикупать землю у не колонистов и везде по всей



империи продавать свои изделия... В результате в большей части болгарского водворения виднелись каменные или чамурные правильные здания, хозяйство велось в изобилии: везде мосты, школы, плантации, мельницы и, что всего драгоценнее, водоемы и фонтаны среди самых безводных степей» [11, с.1-2].

О сравнительно высоком социально-экономическом развитии колоний свидетельствовали и некоторые черты домашнего быта переселенцев. Так, у А. Клауса читаем: «В торгово-промышленных колониях и вообще в купеческих домах встречаются весьма нередко комнаты, отделанные и убранные по-европейски, со стульями и столами» [5, с.325, 350].

Существенную роль в устойчивости специфических форм бытового и хозяйственного уклада гагаузов играли хорошо сохранившиеся элементы сельской общины с сильными пережитками патронимии и большой патриархальной семьи, свойственные этому народу в более ранние периоды его истории. Именно традиции коллективного общинного самоуправления, круговой поруки, защиты членов общины от внешних неблагоприятных обстоятельств и т. д. составили основу обычаев и нравов задунайских переселенцев в Буджаке. На общинном сходе в колониетских селах решались важнейшие вопросы жизни и деятельности колоний: выделение земли из общинных фондов для новых семей, отношение колонистов к тем или иным мерам отдельных государственных чиновников и властей в целом и т. п.

По свидетельству И. И. Мещерюка, одним из ярких примеров живучести общинных традиций являлись супруги (ортак), т. е. коллективная помощь соседних и родственных хозяйств друг другу на основе взаимной договоренности. Благодаря такой форме отношений между общинниками малоимущие семьи колонистов всегда имели возможность обзавестись необходимыми средствами сельскохозяйственного производства и подправить свое экономическое положение. Вместе с тем это обуславливало сохранность патриархальных обычаев и норм поведения, что проявлялось в национальной замкнутости и сравнительной устойчивости некоторых специфических архаичных черт быта [3, с.348-349, 351]. Основным фактором, вызвавшим устойчивость старинных черт быта и определившим специфику социально-экономического развития колоний в течение всего XIX в., явился полунатуральный характер крестьянского хозяйства. Почти все, что необходимо было для жизни, производилось в домашних условиях. Материальной базой для этого служили такие отрасли хозяйства, как земледелие и животноводство.

В документах 20-х гг. XIX в. указывается, что все выделяемое колонистами в домашних условиях: шерсть, сукно, полотно, кожи и т. д. — предназначалось «для домашней своей надобности, а не для продажи» [13]. Выделившиеся из крестьянской среды и унаследовавшие специальные знания и опыт прошлых поколений ремесленники в основном обслуживали нужды односельчан. Очевидцы сообщали о жизни колоний в начале XIX в.: «Главный промысел колонистов состоит в земледельчестве, садоводстве, упражняются также в разных деревенских рукоделиях, выделявая холсты, простые сукна и разную пряжу для домашнего употребления, некоторые же из них, живущие в местечках, отправляют маловажную торговлю и разные ремесла» [12, с.398-399]. Даже в Болграде и Комрате земледелие, садоводство и скотоводство по-прежнему оставались главными занятиями колонистов.

А. А. Скальковский уже в 40-е гг. XIX в. он писал: «По сути, каждый колонист есть торговец, ибо он... старается производить... больше хлеба, сена, овощей, вина, нежели ему нужно, и разводить и кормить скот для продажи на базарах, ярмарках и в больших городах: Одессе, Измаиле или Бельцах. Оттого многие колонисты кроме своего казенного участка нанимают большие земли у соседних помещиков или поселян или даже покупают оные. Но кроме такой, так сказать, сельской торговли многие колонисты занимаются настоящею, постоянною торговлею, и для этого записаны в гильдию. Многие колонисты имеют свои лавки при домах. Таких в Бессарабии насчитывается 223...» [11, с.-116] Хотя данная категория



жителей составляла небольшой процент населения колоний, она ярко свидетельствовала о начавшемся процессе проникновения в быт колонистов новых отношений.

Центром поселений в XIX в. по-прежнему оставался Комрат. Здесь располагались окружное начальство, реальное училище, банк и другие административные учреждения, ведавшие делами бывших колоний. В Комрате, а также в Болграде и Чадыр-Лунге находились механические валяльни и красильни, паровые мельницы. Эти населенные пункты были ремесленными центрами. Сюда для обучения мастерству отправляли своих детей многие гагаузы и болгары из окрестных сел. На всем протяжении XIX в. ведущими в экономическом отношении являлись колонии Болград и Комрат, где были сосредоточены интеллигенция, буржуазия [12, с. 400—402, 434]. Сюда еженедельно съезжались на ярмарки крестьяне из Южной Бессарабии и даже из-за ее пределов. Здесь, можно было купить все, начиная от различных домашних изделий, производимых населением края, до привозных из-за границы и центральных районов России. Это привело к значительному изменению основных элементов материальной культуры гагаузов и болгар, сказавшись определенным образом на семейно-бытовом укладе, характере разделения труда в рамках семьи и в целом всего сельского общества. [7, с. 9] Наряду с земледелием стали усиленно развиваться ремесла, правда, так окончательно и не выделившиеся из сельскохозяйственных занятий. Увеличилась прослойка ремесленного населения. Изменились формы бытования, материальная база и даже технология многих сельскохозяйственных промыслов (мукомольного, валяльного и др.). Более того, в силу единых социально-экономических условий, сложившихся в этот период во всей Южной Бессарабии, основные процессы развития материальной культуры переселенцев перестали носить узконациональный характер. Шире стали взаимопроникновение и взаимовлияние в быту и культуре населения края, характеризовавшегося национальной пестротой, что прежде всего сказавшись на унификации ряда элементов материальной культуры: одежды, народных промыслов, ремесленных занятий, ткачества и т. д. Но в целом край продолжал оставаться аграрным, что отразилось в устойчивости традиций полунатурального хозяйства, в котором сдерживалось отделение ремесла от сельского хозяйства даже в капиталистическую эпоху. Основная масса ремесленников сочетала ремесло с сельскохозяйственными занятиями, а во многих крестьянских хозяйствах земледелец занимался и ремеслом, как правило, для нужд своего хозяйства.

Многие из балканских традиций, привезенных задунайскими переселенцами в Бессарабию, оказались довольно устойчивыми и не только составляли специфику гагаузской материальной культуры, но и значительно повлияли на характер культуры соседних по Южной Бессарабии народов, превратившись из узконациональных в региональные.

Вместе с тем многовековое сосуществование двух языковых общин на одной территории не могло сохранить между ними этнокультурную изолированность каждой из них. Православие, отодвинувшее процесс этнической приоритетности на второй план, обеспечивало совместное проживание двух групп, славяноязычных и тюркоязычных, установление кровнородственных связей, выработку единых этнографических традиций, а также формирование общих антропонимов.

Библиография:

1. Думиника, Иван. К вопросу о межэтнических отношениях в Буджаке в XIX веке. In: *Identități naționale în dialog intercultural:: Unitate prin diversitate*, Chișinău, 2016, pp. 107-130.
2. Зеленчук В.С. Население Бессарабии и Поднепровья в XIX в. [Текст] : (Этн. и социал.-демогр. процессы). Кишинев: Штиинца, 1979.
3. История Молдавии: Документы и материалы. Т. II. Устройство задунайских переселенцев в Бессарабии и деятельность А. П. Юшневского. Кишинев, 1957. С. 348— 349, 351.
4. Кабузан В. М. Указ. соч. С, 36.
5. Клаус Л. Наши колонии. СПб., 1869. С. 325, 350.



6. Маруневич М. В. Поселения, жилище и усадьба гагаузов Южной Бессарабии в XIX—начале XX в. Кишинев, 1980. С. 16—18.
7. Маруневич М.В., Материальная культура гагаузов в XIX-начале XX в. Кишинев: «Штиинца», 1988.С.6.
8. Мещерюк И.И. Социально-экономическое развитие болгарских и гагаузских сел в Южной Бессарабии (1808-1856 г.). Кишинев: "Штиинца", 1971, С. 18—19,120.
9. Мошков В., «Гагаузы Бендерского уезда. VII. Отношения гагаузов к другим народностям», в Этнографическое обозрение, Год 13-й, кн. XLIX, 1901
10. Скальковский А. А. Болгарские колонии в Бессарабии и Новороссийском крае. Одесса, 1848. С. 12—19;
11. Скальковский А. А. Указ. соч. С. 1—2,116.
12. Статистическое описание Бессарабии... С. 398—399, 400—402, 434;
13. ЦГА МССР. Ф. 5. Оп. 1. Д. 253.

УДК 37.09.316.3.016:94

<https://orcid.org/0009-0004-8897-0286>

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Колиш Дмитрий

преподаватель истории румын и всеобщей истории

г.Вулканешты, РМ

e-mail: dimako1914@gmail.com

orcid id: 0009-0004-8897-0286

Annotation. This article describes the main characteristics of project activities in history lessons. The article reveals the basic competencies that are formed in students as a result of project activities.

Keywords: project method, history lesson, Curriculum, activity, competencies, result

В XXI веке существенно меняются подходы к процессу обучения подрастающего поколения, в образовательную практику внедряются новые формы. Ориентация только на фактор знаний образовательного процесса не соответствует требованиям общества к современной школе. Сама жизнь требует использования новых информационных и педагогических технологий, позволяющих формировать инновационное поведение человека, которое способствует его креативной деятельности. Ученик должен уметь ставить перед собой конкретные цели и достигать их, стремясь таким образом к самосовершенствованию. В связи с этим введение в образовательный процесс такой формы, как проект, очень актуально и немаловажно. Учителю необходимо подготовить не только знающего специалиста, но и личность, умеющую креативно подходить к любым жизненным и производственным вопросам. Именно поэтому в Европе метод проектов наряду с технологией портфолио и онлайн-обучением называют одним из трёх основных образовательных трендов XXI века.

В нынешнее время наблюдаются кардинальные смещения акцентов в критериях качества образования. Получение знаний приобретает компетентностную направленность. В этом случае возникает необходимость создания специальной образовательной среды, в которой появляется возможность мотивировать субъектов на овладение соответствующими компетенциями, а также необходимость создания условий для деятельности, способствующей формированию и развитию этих компетенций. Все соответствующие компетенции, которые должны быть достигнуты учащимися путем обучения прописаны в Куррикулуме по дисциплинам. Всем известно, что метод проекта стал нововведением в школьном обучении и



пути организации и осуществления данного метода также прописаны в учебных планах и Куррикулуме, а именно сказано, что **рекомендуемая учебная деятельность**, элемент новизны куррикулума - это элементарные действия процесса обучения, связанные с единицами компетенции в различных ситуациях обучения, ведущих к ожидаемым результатам обучения. Решение относительно выбора учебной деятельности в классе и уровня их сложности принадлежит преподавателю, в зависимости от располагаемых дидактических ресурсов и групповой характеристики учащихся.

Проектная обучающая деятельность составляет не менее 5% от количества запланированных часов в год. С точки зрения формирования и развития специфических компетенций проектная обучающая деятельность призвана обеспечить участие учащихся в изучении и продвижении личностей, предметов, памятников, объектов, культурного наследия местности, региона и страны.

Рекомендуемый школьный продукт куррикулума представляет собой запланированный результат, реализованный учащимся, оцененный преподавателем, коллегами и образовательным сообществом. Куррикулум содержит список школьных продуктов для каждого класса, из которого преподаватель выберет продукт для реализации на протяжении всего учебного года.

Именно поэтому, практика показала, что в качестве возможного и эффективного инструмента по организации образовательного процесса следует рассматривать метод проектов, стимулирующий творческую активность обучающихся и раскрывающий их невидимые на первый взгляд возможности. Основой методики большинства учебных предметов, в том числе истории и обществознания становится активная деятельность самих учащихся, которая лучше всех проявляется в создании проектов, позволяющих реализовать ключевые компетенции обучающихся.

Проектный метод входит в нашу жизнь как требование времени и один из интерактивных методов современного обучения.

Особенностью системы выполнения проектов является совместная творческая работа учителя и учащегося. Это очень легко удается реализовать на уроках истории и важно отметить, что тем для обсуждения и реализации в качестве проекта очень много. Они интересны и разнообразны.

Проектная деятельность учащихся — одна из важнейших составляющих образовательного процесса. В ходе выполнения проектных заданий учащийся оказывается вовлечённым в активный познавательный творческий процесс на основе методики сотрудничества. Он погружён в процесс выполнения творческого задания, а вместе с ним и в процесс получения новых и закрепления имеющихся знаний по предмету (предметам), в рамках которого (которых) проводится проект. Кроме того, ученик вместе с учителем, работая над проектом, решает какую-либо практическую, исследовательскую задачу. Включаясь таким образом в реальную деятельность, школьник овладевает новыми знаниями.

В ходе проектной деятельности учащихся по предмету история реализуются основные компетенции, актуальные для современного образования:

- умение извлекать пользу из опыта;
- умение критически относиться к тому или иному аспекту общественного развития;
- умение занимать позицию в дискуссиях и формулировать своё собственное мнение;
- умение видеть важность политических и исторических событий;
- умение сотрудничать и работать в группе;
- умение принимать решение и прогнозировать его последствия;
- умение нести ответственность.

Проектное обучение активно влияет на мотивационную сферу учащихся. С психологической точки зрения процесс выполнения проекта – это череда последовательно рождающихся потребностей и поиск соответствующих способов их удовлетворения, синхронизированных с этапами проекта. Каждая новая потребность вызывает интерес



учащегося, поддерживая общий мотивационный фон обучения на достаточно высоком уровне. В итоге наблюдается повышенная учебная активность школьников. На личном опыте могу подтвердить, что вовлекаясь в проект, учащиеся проявляют большую активность и заинтересованность.

Метод проектов позволяет наиболее полно учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося, то есть реализовать личностно-ориентированный подход в обучении. Основной принцип этого направления заключается в том, что в центре обучения должен находиться ученик, а не учитель, деятельность познания, а не преподавания.

В качестве примера могу привести этап организации проектной деятельности на своих уроках истории. Каждый раз тема продумывается от формирования целей и задач проекта вплоть до представления проекта учащимися. Для более удобной и продуктивной подготовки, как правило, составляется презентация, как путеводитель для учащихся в процессе реализации проектной работы. Цели, задачи проекта, оформление, представление – всё это активно обсуждается на уроке при подготовке к проектной деятельности. И правильно было ранее подмечено, что в данный процесс вовлекаются все учащиеся, активно обсуждая и предлагая своё видение, свои идеи.

Метод проектов интересен не только учащимся, которые получают интеллектуальный продукт своей деятельности достаточно быстро, но и педагогам, так как подготовка и планирование учебных проектов позволяет им постоянно заниматься самообразованием и в рамках своего предмета, и в рамках смежных дисциплин и информационных технологий. Таким образом мы можем наблюдать за формированием ключевых компетенций на уроках истории, а также наблюдаем процесс междисциплинарного подхода. Не замечая того сами, каждый урок направлен на междисциплинарную деятельность, так как преподаватель проводит параллель, приводя примеры из различных областей науки, в том числе и языков. Так вот метод проектов тоже широко применяет данный подход, который является немаловажным в современном обучении.

Библиография:

1. Басалаева Е.В. Метод проектов в образовании // Современные наукоемкие технологии, № 6, 2008
2. Бахтиярова Е.М. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении // Школьные технологии, № 2, 2001
3. Бычкова О.В. Проектная деятельность в учебном процессе / О.В. Бычкова, Т.В. Громова. – М.: Чистые пруды, 2006.
4. Нартова О. В. Инновационные технологии в образовании: проектная методика // Качество образования: системы, технологии, инновации: материалы международной научно-практической конференции, Барнаул, АлгГТУ, 2007
5. Национальный Куррикулум по истории румын и всеобщей истории, Кишинэу 2019
6. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2003
7. Полат Е. С. Метод проектов в интернет-образовании. – М.: МЦИО, 2004
8. Полат Е.С. Бухаркина М.Ю. Моисеева М.В. Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 1999
9. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие – М.: Академия, 2007
10. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. – М.: АРКТИ, 2005
11. Фатеева И.А., Канатникова Т.Н. Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании // Молодой ученый, № 1, 2013
12. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. Пособие. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014



УДК 398.332.193(=512.165)

ПРАЗДНИК ХЕДЕРЛЕЗ У ГАГАУЗОВ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Султ Наталья
преподаватель истории

Праздник Хедерлез, славящийся своим весельем и теплотой, представляет собой особый момент в культурной жизни гагаузского народа. Этот традиционный праздник, который отмечается с изысканными традициями, вкладывает в себя богатство культурного наследия и укрепляет связь между прошлым и настоящим гагаузского общества.

Шабашов А. В. в своей книге «Гагаузы: система терминов родства и происхождение народа» рассказывает о том, что большая часть календарных обрядов гагаузов имеют славянские корни: обрядность Рождества, Нового года, Масленицы и другие...». Также, автор говорит о том, что «обрядность двух наиболее важных праздников гагаузов – день Св. Георгия и Св. Дмитрия – связаны с двухсезонным скотоводческим календарем»¹⁷.

Праздник в честь Великомученика Георгия Победоносца, в народе называется Хедерлез, реже Св. Георгий¹⁸. Хедерлез, наряду с «Джанавар йортулары» (Волчьи праздники) и праздником Касым, считается одним из 3-х самых великих гагаузских праздников и отмечается 6-го мая¹⁹. Хедерлез считался одним из самых больших праздников в году, празднование которого в XIX веке длилось три дня²⁰. Важность праздника не уступала даже Пасхе. В этот день чествовали Св. Георгия, который в народных преданиях считался покровителем крупного и мелкого рогатого скота²¹. Согласно народным убеждениям, «с этого дня начинается лето». Также, согласно народному календарю, Хедерлез считается первым днем лета и началом нового хозяйственного года. Он играл важную роль в экономической жизни гагаузского народа.

Начало летнего цикла праздников календарной обрядности гагаузов с первой половины мая связано с периодичностью скотоводческого хозяйства, а также с появлением первой зелени, «перегоном скота на летние пастбища²²». В этот день овец отдавали чабанам и следует отметить, что до этого дня необходимо было завершить все посевные работы. Кроме того, в этот день заключались и расторгались различные договора, в том числе обговаривали условия найма пастухов.

К тому же, в этот день мужчины, верхом на коне, объезжали поля пшеницы и смотрели, каков будет урожай. Если к тому времени, пшеница достигла роста, что в ней могут прятаться зайцы, значит урожай будет хорошим. Существует поверье, что «если в день Хедерлеза человек умоет глаза, лицо и руки росой, выпавшей на ячмень, то они не будут болеть²³». К тому же считалось, что если в день Хедерлеза нарвать в поле немного пшеницы и дать ее домашней птице, то они начнут лучше нестись.

Женщины и девушки в этот день собирали полезные травы и, вскипятив их, рано утром купались в этом отваре, чтобы остаться молодыми, быть красивыми и здоровыми.

Базовыми компонентами праздника Хедерлез являются обычаи и обряды связанные с жертвоприношением животного (курбан), со скотоводством, с растительностью, водой, которые переплетаются друг с другом. Жертвоприношения подразделялись на несколько

¹⁷ Шабашов А. В. Гагаузы: система терминов родства и происхождение народа. Одесса, 2002, с.655.

¹⁸ История и культура гагаузов. Кишинев, 2006, с.663.

¹⁹ Гагаузские праздники, обычаи, обряды. Кишинев, 2017, с.478.

²⁰ Малай К. *Приход Чок-Майдан Бендерского уезда* // КЕВ. 1875. №22. с.834.

²¹ Квилинкова Е. Н. Гагаузский народный календарь. Кишинев, 2002, с.97

²² История и ... Указ. соч. С.663.

²³ Гагаузские праздники... Указ. соч. С.478.



видов: Курбан села, Курбан церкви или Храм церкви и Венчальный Курбан. Курбан церкви – общесельский праздник, отмечающийся в честь Святого-покровителя церкви. Его составными частями являются: молебен, совершающийся несколькими священниками, освящение предназначенного для жертвоприношения скота, приготовление обрядового блюда, коллективная трапеза²⁴.

В прежние времена, независимо от благосостояния семьи, курбан в этот день делали в каждом доме, после чего объединялись для коллективного празднования. Курбан на праздник Хедерлез относится одновременно к общесельским и к семейным. Жертвоприношение призвано было способствовать размножению скота в предстоящем сезоне и “обеспечить” благосостояние семьи в новом хозяйственном году²⁵.

В. А. Мошков в своем издании «Гагаузы Бендерского уезда» раскрывает обряд жертвоприношения ягненка на день Св. Георгия. Автор рассказывает, что при выборе ягненка для жертвоприношения, цвет шерсти не играет никакого значения. Также, В. А. Мошков пишет, что «на рогу ягненка прикрепляют восковую свечу и зажигают, в рот его кладут соль и траву, потом перекрестятся, ягненка перекрестят и режут, подкаживая ладаном из ручной кадилнички»²⁶. Следует отметить, что кровь ягненка тщательно собирается, ею делают на дверях кресты, а остаток выливают и зарывают в землю, где народ не ходит.

На Хедерлез ягненка запекали в печи обязательно целиком, предварительно наполнив внутреннюю полость пшеничной крупой, что символизировало освящение зерна с целью получения хорошего урожая²⁷. Составной частью обрядовой трапезы был специально приготовленный «жертвенный хлеб», круглый пшеничный хлеб с изюмом и крестом на верхней корке²⁸, который несли в церковь святить вместе с курбаном. В с.Казаклия жертву приносили от имени каждой семьи, но запекали несколько хозяек договариваясь между собой и готовили курбан в одной печи. Подобная форма коллективного приготовления признавалась правильной²⁹. После окончания обедни, на церковном дворе устраивали коллективную трапезу. Кости жертвенного ягненка не бросаются, а тщательно собираются и уносятся домой, где их зарывают в землю. Согласно, точки зрения народа, этим костям приписывали магическую силу – способность влиять на увеличение потомства у людей и приплода у животных.

По верованию гагаузов, в день Хедерлез надо особенно опасаться посещения колдунов (джады), которые отбирают у коров молоко или урожай на поле. В этот день полезно было рассыпать по всему двору специально освященное в день Пасхи просо, приговаривая, что “ пусть Джады возьмет свою добычу только тогда, когда соберет до последнего зернышка все рассыпанное просо”.

Составляющей частью празднования дня Св. Георгия были молодежные развлечения – народные гуляния с танцами (хору), качания на качелях (чтобы летом работа была легка), гагаузская национальная борьба (гюрешь) с призами – петух, овца, рубашка и т.д.

Также в этот день существовал обычай, во здравие, взвешиваться и измерять рост, чтобы определить на сколько в течении года поправился и вырос ребенок. Взвешиваться ходили в магазин или к людям, имеющим весы. Хозяева плату за взвешивание не брали, а высмеивали взвешивающихся.

По народному преданию только на канун Хедерлеза сажается базилик. В некоторых селах при помощи семян базилика гадали на счастье и богатство. Также в старину считали, что в этот день клады светятся³⁰.

²⁴ Квилинкова Е. Н. Православие – стержень гагаузской этничности. Комрат–София, 2013, с.480.

²⁵ Там же.

²⁶ Мошков В.А. Гагаузы Бендерского уезда. (Этнографические очерки и материалы). Кишинев, 2004, с.333

²⁷ Ciachir M. Obiceiurile religioase ale găgăuzilor din Basarabia // *Viața Basarabiei*. Chișinău, 1934, №6, p.5

²⁸ Мошков В.А. Гагаузы ... Указ. соч. С.334

²⁹ Квилинкова Е. Н. Православие – стержень ... Указ. соч. С.483.

³⁰ Гагаузские праздники... Указ. соч. С.479.



В настоящее время празднование Хедерлеза проходит масштабно на региональном уровне АТО Гагаузия. Оно становится не только продолжением вековых традиций, но и показателем уникального взаимодействия традиций и современности. Времена меняются, но гагаузский народ с любовью и уважением к своему наследию передает празднование Хедерлеза из поколения в поколение.

Одним из ключевых элементов современного Хедерлеза остается активное сохранение традиционных обрядов и обычаев. Гагаузы продолжают устраивать обрядовые действия с костями, сажая их в землю вокруг своих домов, символизируя тем самым поддержку и устойчивость в предстоящем году.

В современном праздновании Хедерлеза звучит гагаузская национальная музыка, а традиционные танцы передаются через поколения. На фоне звучания мелодий и современных ритмов сохраняется уникальный характер гагаузского танца, который подчеркивает радость и сближение народа в этот особенный момент.

С ростом городского образа жизни гагаузы активно интегрируют праздник в городскую среду. Публичные мероприятия, концерты, конные скачки, выставки гагаузской культуры и традиций становятся важной частью современного Хедерлеза. Это способ не только сохранить традиции, но и поделиться ими с широкой аудиторией.

СМИ, современные технологии, социальные сети и медийные платформы используются для популяризации праздника. После ежегодного празднования в газетах Вести Гагаузии и Знамя всегда рассказывается о проведении празднования гагаузского праздника Хедерлез. Молодежные инициативы, такие как фото-конфесты, онлайн-мероприятия и хештеги, активно вовлекают молодежь в празднование Хедерлеза и продвигают его культурное наследие.

Современное празднование Хедерлеза становится символом единства и гордости гагаузского народа. В этот момент традиции и современность переплетаются, создавая уникальный образ жизни, в котором уважение к прошлому и радость настоящего гармонично соседствуют. Хедерлез продолжает быть важным фактором укрепления идентичности гагаузов в эпоху изменений и современных вызовов.

Библиография:

1. Ciachir M. Obiceiurile religioase ale găgăuzilor din Basarabia // *Viața Basarabiei*. Chișinău, 1934, №6, p.5
2. Гагаузские праздники, обычаи, обряды. Кишинев, 2017, с.478.
3. Гагаузы в мире и мир гагаузов. Том I. Комрат–Кишинев, 2012, с.245.
4. Гагаузы в мире и мир гагаузов. Том II. Комрат–Кишинев, 2012, с.367-368.
5. История и культура гагаузов. Кишинев, 2006, с.663.
6. Квилинкова Е. Н. Гагаузский народный календарь. Кишинев, 2002, с.97.
7. Квилинкова Е. Н. Православие – стержень гагаузской этничности. Комрат–София, 2013, с.480.
8. Малай К. *Приход Чок-Майдан Бендерского уезда* // КЕВ. 1875. №22. с.834.
9. Мошков В.А. Гагаузы Бендерского уезда. (Этнографические очерки и материалы). Кишинев, 2004, с.333.
10. Шабашов А. В. Гагаузы: система терминов родства и происхождение народа. Одесса, 2002, с.655.



УДК 069(478-29)

<https://orcid.org/0000-0002-9584-5086>

ОРГАНИЗАЦИЯ ИСТОРИКО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ ИСТОРИИ СЕЛА АВДАРМА (2022–2023 гг.)

Танасович Иванна

музеограф, Музей истории села Авдарма,

с. Авдарма, РМ

e-mail: itanasovich@bk.ru

orcid id: 0000-0002-9584-5086

Annotation. The article describes the successful activities of the Museum of the History of the village of Avdarma in fulfilling the historical and educational mission in 2022-2023. This lies in the fact that its employees pay great attention to the work on the study of funds, which allows them to make presentations at scientific conferences, organize commemorative and festive events, contributing to the preservation and formation of collective historical memory, attracting a wider range of visitors, among whom representatives of the younger generation occupy a special place.

Keywords: Avdarma Village History Museum, the younger generation, historical memory, museum work, cultural heritage.

Известно, что миссия музея в современном мире заключается прежде всего в формировании культуры настоящего и будущего на основе сохранения и актуализации всех элементов наследия [15, с.16]. Музей, как институт сохранения и трансляции человеческой памяти сегодня активно участвует в жизни общества. В данном контексте не исключением является и Музей истории села Авдарма который, как и все музеи в мире, прежде всего является хранителем культурно-исторической памяти и наследия прошлого [5, с.2]. Необходимо отметить, что официальное открытие музея в селе Авдарма, состоявшееся в 2011 году [3, с.400], стало возможным благодаря активной и плодотворной деятельности трех братьев Казмалы – Ильи, Игната, Дмитрия Михайловичей, – уроженцев села.

Следует отметить, что в настоящее время, в авдарминском Музее функционируют три полноценных выставочных зала, в которых представлены оригиналы наград, документов и фотографий. В 35 музейных экспозициях выставлены 1177 экспонатов [8]. Через призму документов и артефактов фонды Музея раскрывают 460-летнюю историю села со дня его основания по сегодняшний день и охватывают периоды проживания здесь вначале ногайцев, а затем и гагаузов, переселенцев из болгарских земель, развивавшихся, в различное время, в рамках пяти политико-правовых систем: Османская империя, Российская империя, Королевство Румыния, Молдавская ССР в составе Советского Союза и независимая Республика Молдова [1, с.2]. Концепция Музея села Авдарма представлена также и через судьбы авдарминцев, сохраненную в памяти нескольких поколений жителей села и дополняемую документами и экспонатами.

Стоит подчеркнуть, что среди множества видов деятельности музеев выделяют их социокультурную функцию. В данном контексте, известный музейевед Л. Шляхтина, отмечает, что отличительной обязанностью музеев по отношению к обществу и культуре, является их образовательно-воспитательная функция [14, с. 46]. Указанная миссия, является одной из основных и в деятельности Музея истории села Авдарма. В качестве примера, приведем основные образовательные мероприятия с воспитательным характером, которые прошли по инициативе и в стенах этого учреждения в период 2022 и 2023 гг.

Прежде всего, важно отметить, что научные исследования в любом музее являются обязательным условием его функционирования, определяющей затем его просветительскую миссию. Под исследованием в музее понимают «особую форму деятельности, связанную с



выработкой, распространением и применением знаний, которыми общество прежде не располагало» [11, с. 6]. Несомненно, музей является многофункциональным учреждением, и его научные исследования имеют многосторонний и комплексный характер. Сотрудниками Музея истории села Авдарма проводятся систематические научные исследования, изучаются музейные фонды, проводится сбор дополнительной информации, проливающей свет на то или иное событие в истории села, на тот или иной документ. Результатом этих исследований являются статьи, которые презентуются на площадках различных конференций. В 2022 году на Международной научно-практической конференции «Наука, образование, культура», посвященной 31-ой годовщине образования Комратского государственного университета были представлены доклады: «200 лет со дня завершения строительства и освещения первой церкви в колонии Авдарма» [12], «Музей истории села и его роль в воспитании подрастающего поколения» [9]. В первом докладе была раскрыта история Архангело-Михайловской церкви, начиная с 1819 года по 2019 год, описана исследовательская деятельность сотрудников Музея по установлению имен священнослужителей, прослуживших в авдарминской церкви. Во второй работе представлена работа Музея, направленная на формирование чувства причастности и уважения к прошлому путем проведения тематических экскурсий, музейных уроков и лекций, исследовательских конкурсов для молодого поколения.

На научно-практической конференции: «Conferința științifico-practică Memoria deportărilor și represiunilor staliniste: practici, problemele și perspective de valorificare muzeală», проходившей в Кишиневе и организованной Национальным музеем истории Молдовы, Институтом истории, Образцовым центром «Институт ProMemoria», Государственным университетом Молдовы 5 июля 2022 г. Ольга Трандафилова выступила с докладом «Репрессии и депортации на примере села Авдарма». Впервые участники в онлайн-формате узнали о том, что в Музее истории села ведется исследовательская деятельность о судьбах репрессированных авдарминцев, их имена увековечены на гранитной плите на Мемориале памяти и на музейной экспозиции.

В октябре того же года Ивановой Танасович была подготовлена исследовательская работа к конференции, посвященной 85-летию со дня рождения Марии Маруневич под названием «Музей истории села Авдарма как место для диалога между прошлым и будущим». Этот же сотрудник выступил с другим докладом на тему: «Роль Музея истории села Авдарма в межкультурном воспитании молодежи» [10]. В данной статье впервые была показана музейная работа с учащимися авдарминского лицея по формированию межкультурного диалога, предусматривающего уважительное отношение в этнической, языковой, культурной и религиозной принадлежности.

В 2023 году сотрудники музея приняли участие на конференциях, которые проводились в Молдове и в Румынии. Тематика исследовательских работ обширна: «Grigoriu Babșenko. Kliseyă izmeti hem aydnadıcı çalışması», «Судьбы авдарминцев – репрессированных и свидетелей – на страницах уголовных дел рассекреченных архивов НКВД», «Музей истории села Авдарма как один из историко-просветительских центров юга Республики Молдова на современном этапе», «Музей истории села Авдарма как место для диалога между прошлым и будущим», «Музей истории села Авдарма, реализованные проекты по увековечению памяти жертв: голода (1946-1947 гг.) и политических репрессий (1941-1949 гг.)», «Голод на юге Молдовы (1946-1947 гг.) и политические репрессии (1941-1949 гг.)». Научные статьи были изложены на русском, гагаузском и румынском языках.

Важно подчеркнуть, что Музей истории села Авдарма активно сотрудничает с другими учреждениями в области сохранения и продвижения истории. Так, в партнерстве с Институтом истории, Молдавским государственным университетом и Национальным музеем истории Молдовы 21 октября 2022 г. была проведена Международная научная конференция по теме: «История сталинских репрессий и память жертв коммунистического тоталитарного режима: проблемы исторического исследования» [6]. Сотрудниками Музея были представлены



истории судеб авдарминцев, репрессированных в 1941 и 1949 гг., а также некоторые их личные дела, выявленные в Национальном Архиве Республики Молдова.

Следует отметить, что специфика музея определяет содержание и тематику ее экспозиций, как средств, способствующих просвещению. Известно, что современный музей – это динамичная, а не статичная структура. Подтверждением этому может служить дополнение новыми тематическими стендами в 2022 г., направленными на раскрытие экспозиционной концепции: «Репрессии», «Этнография. Свадьбы», «Молодежь Авдармы – первый прыжок с парашютом», «Водители. Люди. Документы. Техника» [6]. На указанных стендах размещены фотографии жителей села, отображающие исторические события разных времен.

Безусловно, современный музей не может обойтись без экскурсионной деятельности. Традиционная форма образовательно-воспитательной деятельности музея – экскурсия, часто сочетается с интерактивностью. Экскурсии, проводимые музеографами Музея истории села для учащихся авдарминского теоретического лицея им. Д. Челенгира и учебных заведений соседних населенных пунктов, завершаются интеллектуальной игрой, как методом, направленным на подведение итогов. Ученики выбирают вопросы из панно на большом экране телевизора, составленными на основании проведенной экскурсии. Участники игры, набравшие максимальное количество баллов, получают памятные призы. Такая интерактивная форма работы способствует высокой концентрации внимания детей, лучшему усвоению новых знаний и формирует интерес к истории родного края.

Возможность ознакомления и приобщения к историческим темам, не представленными постоянно в Музее истории села Авдарма, предоставляют передвижные выставки. Так, в период с 26 сентября по 16 октября 2022 г. была организована выставка «Татары Литвы. Люди. Документы. События», подготовленная Литовским государственным историческим архивом совместно с Центральным государственным архивом и особым архивом Литвы [6]. Данная выставка вызвала интерес у подрастающего поколения авдарминцев, так как в ней показана история и культура татар, поселившихся около 700 лет назад на территории Литовского княжества. Внимание ребят привлекло то, что литовским татарам, не сохранившим свой язык, удалось сохранить свои обычаи, религию и культуру.

Материалы другой выставки были представлены совместно с Международным центром тренинга и профессионального развития (г. Кишинев). Выставку «ШОА – Холокост. Как человек мог сотворить такое?», размещенную в музейных залах с 23 по 27 января 2023 г., посетили учащиеся лицея имени Дмитрия Челенгир: 8-12 классов и жители села Авдарма. Она была посвящена Международному Дню памяти жертв Холокоста [7].

В современном меняющемся мире огромное значение придается памяти прошлого и различным историческим событиям. Нельзя не согласиться с выражением французского историка Марка Блока: «Незнание прошлого неминуемо ведет к непониманию настоящего» [2, с.19]. Музей истории села Авдарма, выступая в роли хранителя и транслятора культурного наследия, является организатором мероприятий, посвященных памятным историческим датам.

Из года в год, 9 мая, авдарминцы собираются на митинг на Мемориале памяти «Аси köşesi» (входящий в общий музейный комплекс села) чтобы почтить имена односельчан и возложить цветы к плитам с именами авдарминцев – жертв Второй мировой войны.

Ежегодно, 6 июля, проводятся мероприятия, приуроченные памяти жертв сталинских репрессий. В рассматриваемый период (2022-2023 гг.) Музеем был проведен круглый стол на темы: «Репрессии: 1941-1949 гг. Страницы истории села Авдарма» [6], «Памяти жертв репрессий 1940-1950-х годов посвящается...» [7]. На мероприятие были приглашены жители села, жертвы сталинских репрессий, их родственники и администрация села. В ходе мероприятия, были представлены копии личных дел репрессированных жителей села Авдарма, выявленные в Национальном Архиве Республики Молдова. После научной конференции, состоялось возложение цветов жертвам репрессий на Мемориале памяти.



Другое памятное мероприятие, посвященное жертвам голода 1946–1947 гг., проводится ежегодно (начиная с 2018 г.) 19 октября. В рамках этого мероприятия, на территории кладбища у часовни, проводится заупокойная лития памяти жертв голода, после которой проходит митинг и возложение цветов к иконе Божьей Матери «Умиление», расположенной в центральной части часовни. В этот памятный день жителям села и лицеистам музеографы представляют доклады с воспоминаниями выживших жертв голода и делятся результатами музейных исследований, касающихся этого периода.

Ежегодно, 15 февраля, в Музее истории села Авдарма проводятся мероприятия, приуроченные памяти известного гагаузоведа Марии Васильевны Маруневич. В 2022 г. сотрудниками Музея был организован тематический урок памяти ученого-гагаузоведа, затем состоялось возложение цветов на могиле, находящейся на Комратском кладбище и к бюсту Марии Васильевны, расположенному на Алее славы Гагаузии [19]. Последующий этап мероприятия направлен был на подготовку десятиклассниками видеосюжетов об этом этнографе, педагоге, общественном и политическом деятеле. Прошедшая защита видеосюжетов позволила определить лучшие работы и выявить победителей.

Важно подчеркнуть, что одним из важнейших направлений деятельности Музея является его работа, направленная на реализацию функции образования и воспитания посредством трансляции и актуализации культурного наследия. Примечательно, что в Музее организовываются также различные мероприятия, приуроченные к международным праздникам. Так, например, к Международному женскому празднику (8 марта) для учащихся 9-х классов проводились тематические экскурсии под названием: «Авдарминские женщины. Удивительные истории жизни» [18]. Было рассказано о многодетных матерях; о сестрах Гюмюшлю, ставших заслуженными учителями; о женщинах-мастерах спорта и о женщине, сумевшей защититься от поругания и осквернения Архангело-Михайловский храм в годы атеизма. В ходе экскурсии учащимся было предложено написать сочинение на тему «История, которая меня потрясла». При подведении итогов были выявлены и награждены победители.

Стоит отметить, что кроме традиционных методов работы Музея, практикуются также и интерактивные подходы. Применение нетрадиционных форм общения Музея с ее аудиторией дает возможность сделать музейную работу привлекательной для более широкого круга посетителей, поднять ее на более высокий уровень. Впервые игровой метод был применен в 2022 году при работе с учащимися Авдарминского лицея. Тогда Музеем истории села было организовано мероприятие, которое проводилось в рамках празднования Ночи музеев–2022. В Музее 14 мая прошел исторический батл «Знатоки истории села», на котором приняли участие учащиеся 9 и 10 классов. Программа продолжилась презентацией памятника ктитору Петру Петкову, пожертвовавшему свои сбережения для строительства первой деревянной церкви колонии Авдарма в 1819 г. Фотосессия участников на фоне ночного Музея явилась завершением праздничной программы.

Продолжением батла стал квест, направленный на «форму активного освоения музейной информации, предполагающего самостоятельное освоение информации, разгадывание загадок, решение интеллектуальных задач для достижения конкретной цели в пространстве музея» [13, с. 22]. Программа квеста «В поисках ногайских сокровищ», проведенного 4 июня, состояла из двух частей. В первой части участники каждой команды должны были пройти маршрут «Озеро Йозакай – ногайский родник «Tatar çöşmesi», и преодолеть испытания: бег по пересеченной местности, бег в мешках, езда на велосипеде. Кроме всего, участие в национальных играх «Çelik» и «Aşık» способствовало достижению конечной точки маршрута.

«Çelik» и «Aşık» – это популярные и любимые игры гагаузской молодежи второй половины прошлого века. Участники первой игры чертят на земле небольшой квадрат, из которого выбивают путем подбрасывания и удара деревянной планкой фигурку-«çelik» (заостренная четырехгранная деревянная рейка, длиной 10 см). Цель другого игрока – закинуть и попасть в квадрат с места падения «çelik». А вырезанные числа на гранях



деревянной фигурки помогают в подсчитывании очков и определении победителя. Игра «aşık» – это командная игра, в которой принимают участие до пяти игроков. В этой игре используются игральные кости, которые очень часто покрашены в разные цвета. Эта кость имеет стороны, каждая из которых имеет название: сомун, чик, ленк, хыджи и джонда [20]. Цель игры – подкинутую кость необходимо поймать тыльной стороной ладони. По правилам игры победителем становится тот, кто смог больше удержать игровых костей.

Вторая часть программы предусматривала прохождение подготовленного маршрута на территории ногайского родника. В каждой подготовленной подсказке содержался ориентир и вопрос по истории села, указывающий направление маршрута и количество шагов для следования к конечной цели, к месту расположения ногайских сокровищ. При подведении итогов были награждены победители и устроен пикник на территории, являющейся местом исторического начала села Авдарма [6].

В рамках празднования Ночь музеев–2023 проведенный батл был посвящен 460-ой годовщине образования села Авдарма. Участниками этой интеллектуальной игры стали представители различных учреждений села Авдарма: примэрии, Авдарминского теоретического лицея им. Д. Челенгир, детского сада «Ивушка» и Дома культуры. Затем увлекательный квест, стал продолжением исторического батла, который проводился 3 июня на территории культурно-исторического комплекса «Tatar çöşmesi» [7]. Занимательный квест позволил участникам продемонстрировать свои знания по истории села и культуре гагаузского народа.

Следует отметить, что Музей как сокровищница общественной человеческой памяти, во все периоды существования общества служил ему источником, который пополнял духовные силы, сохранял коллективную память, обогащал и развивал интеллект нации. Решая важнейшие задачи музейных учреждений – сохранение и популяризация коллективной исторической памяти, в Музее истории села Авдарма проходят презентации книг по истории села. Так, в основу книги «Ауа Мариуа» [17], написанной Т. Занет, легла история жительницы села Марии Капсамун, которая в годы советской власти в течении 44 лет хранила ключи местной церкви, и тем самым помогала уберечь храм, церковные книги, утварь и весь церковный архив от разграбления и осквернения. Сегодня Архангело-Михайловская церковь села Авдарма продолжает служить людям, а сохраненный церковный архив стал достоянием не только Музея истории села Авдарма и ее жителей, но и частью мировой культуры.

В Музее истории села состоялась презентация и другой книги «Сап асис» [16] («Большая душа»), посвященной 75-ой годовщине голода 1946–1947 годов. В нее вошли исследовательские работы, написанные учащимися лицейских классов, колледжей, студентами Комратского государственного университета, в рамках Конкурса ученических исследовательских работ «Сап асис», организованного и проведенного Музеем истории села в 2017 г. Участниками Конкурса из 13 населенных пунктов Гагаузии были написаны 47 исследовательских работ на гагаузском языке, основным материалом которых стали интервью с пожилыми людьми старше 80 лет из разных городов и сел Автономии. Значением этого Конкурса стало то, что он послужил отправной точкой в вопросе установления в автономии скорбной даты – День памяти жертв голода среди гагаузского народа (19 октября).

Особое внимание в авдарминском Музее уделяется изучению музейных фондов. Так, результатом музейного исследования в 2023 г. стала брошюра «Григорий Бабченко. Жизнь, служение, просветительская деятельность» [4], в которой повествуется о священнике, прослужившем в Свято-Михайловской церкви села Авдарма 33 года в период с 1875 по 1908 гг. Основой для написания работы стали «Клировые ведомости» из музейного фонда и периодическое издание «Кишиневские епархиальные ведомости», а также «Метрические книги» Национального архива Республики Молдова.

Роль Музея истории села Авдарма в сохранении и актуализации историко-культурного наследия страны отмечается дипломами. Так, участвуя в конкурсе «Память. Честь. Уважение», посвященном героизму, граждан нашей страны, проявленному при защите Родины, Музей



истории села Авдарма стал одним из четырех музеев республики, получившего диплом Министерством культуры Республики Молдова, за организацию выставок и проведение музейно-педагогических проектов в духе патриотического воспитания.

В рамках празднования международного Дня Музеев (18 мая 2023 г.), Музей истории села Авдарма был отмечен Дипломом Министерства культуры Республики Молдова за вклад в изучение и сохранение истории своего населенного пункта как составляющей культурного наследия страны. Спустя месяц, 18 июня того же года, в Кишиневе на мероприятии, посвященном Дню историка, Музей был отмечен дипломом за вклад в работу с молодежью по популяризации изучения истории страны и истории села.

Из вышеизложенного приходим к выводу, что в 2022–2023 гг. Музей истории села Авдарма с успехом продолжил выполнять историко-просветительскую миссию. Это прежде всего объясняется тем, что его сотрудники уделяют большое внимание работе по изучению фондов, что позволяет им выступать с докладами на научных конференциях, организовывать памятные и праздничные мероприятия, способствуя сохранению и формированию коллективной исторической памяти, привлечению более широкого круга посетителей, среди которых особое место занимают представители подрастающего поколения.

Библиография:

1. Авдарма в веках: Музей и культурно-исторические памятники». Кишинев: Balacron SRL, 2023. 31 с.
2. Блок М. Короли-чудотворцы. Науч. ред. и послесл. А. Я. Гуревича. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1998. 712 с.
3. Казмалы И. М. Авдарма: 450 лет истории, 1563-2013: Прошлое. Настоящее. Будущее. Кишинев: Б. и., 2015. 464 с.
4. Карамит Е., Танасович И., Трандафилова О. Протоиерей Григорий Бабченко: жизнь, служение, просветительская деятельность. Кишинев, 2023. 50 с.
5. Музей истории села Авдарма. 10 лет истории. Комрат, 2021. 25 с.
6. Отчет о деятельности Музея истории села Авдарма за 2022 год. // Архив Музея истории села Авдарма.
7. Отчет о деятельности Музея истории села Авдарма за 2023 год. // Архив Музея истории села Авдарма.
8. Статистическое обследование годовое за 2023 год, Музей истории села Авдарма. // Архив Музея истории села Авдарма.
9. Танасович И. Музей истории села и его роль в воспитании подрастающего поколения // *Наука, образование и культура. Тезисы международной научной конференции*. Т. 3. Комрат, 2022, с. 502-506.
10. Танасович И. Роль Музея истории села Авдарма в межкультурном воспитании молодежи // *Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования. Тезисы международной научно-практической конференции*. Комрат, 2022, с. 328-333.
11. Тверская Д. И. Музей как научно-исследовательское учреждение // *Музейное дело в СССР*. Москва, 1974, с. 5-17.
12. Трандафилова О. 200 лет со дня завершения строительства и освящения первой церкви в колонии Авдарма // *Наука, образование и культура. Тезисы международной научной конференции*. Т. 3. Комрат, 2022, с. 506-511.
13. Шляхтина Л. М. Музейная педагогика: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: СПбГИК, 2021. 60 с.
14. Шляхтина Л. М. Основы музейного дела: теория и практика. Учеб. пособие. Москва: Высш. шк., 2005, с. 183.
15. Экиниль Г. Е. Музееведение. Лекционный курс. Ростов-на-Дону: Скиф ДГТУ, 2017. 94 с.



16. «Сap acis»). Сборник ученических исследовательских работ. Автор-составитель Е. Карамит. Кишинев: Balacron SRL, 2022. 283 с.
17. Zanet T. Аya Mariya. Кишинев: Balacron SRL, 2022. 50 с.
Интернет-ресурсы:
18. «Авдарминские женщины. Удивительные истории жизни». В Музее истории села Авдарма проходят тематические экскурсии 2022, март // <https://avdarma1563.md/?p=22790> (дата последнего обращения – 18.01.2024).
19. День памяти Марии Васильевны Маруневич. Музей истории села Авдарма провел тематический урок для учеников десятого класса 2022, февраль // <https://avdarma1563.md/?p=22673> (дата последнего обращения – 18.01.2024).
20. Лабораторию народных гагаузских детских игр устроили в лицее им. Дмитрия Челенгир. 2019, ноябрь // <https://avdarma1563.md/?p=11487> (дата последнего обращения – 28.01.2024).

УДК 929 Макриш

НАУЧНАЯ И ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОКТОРА ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ НАУК МАКРИШ АНАТОЛИЯ ИВАНОВИЧА

Черниогло Екатерина
музеограф НГИЭМ им. Д. Кара Чобана

Имя Анатолия Ивановича Макриш гагаузский народ узнал в 1999 году, когда в прессе и в различных изданиях впервые появились его труды. Героя нашему народу вернул доктор хабилитат Ион Дрон. От него узнали, что в Бешалме в семье приезжих учителей Зинаиды Димитровой и Ивана Макриш родились два сына : Анатолий и Валерий.

Возвращение на родину, выдающегося инженера Анатолия Макриша произошло через его книги.

Так получилось, видимо, что мечта писать книги у Анатолия Макриш реализовалось только тогда, когда он стал пенсионером. Он был самым активным популяризатором информации о гагаузах в Румынии.

Познакомившись с книгами Анатолия Макриш, понимаешь, что автор является патриотом гагаузского народа, Буджака. И это не удивительно. Писатель Анатолий Макриш сам родом из Буджака.

Профессор Анатолий Макриш занимался вопросами истории и этногенеза гагаузов, их расселения в Евразийских степях, языком и культурой. Ряд его работ был посвящен изучению отношений гагаузского и румынского народов, особенно в период 1918 по 1940 годы. Данные работы основаны на библиографических документальных источниках, так и на фактах, известных автору, жившему в детстве и молодости среди гагаузского населения в Бессарабии.

Так получилось, что в 1922 году родителей Анатолия Ивановича направили на педагогическую работу в с. Бешалма уезда Кагул. Мама родом из Тигеч, а отец с Болгарии. Поживившись в 1923 году, они поселились в доме по соседству со школой №1, которая находилась напротив примарии.

Анатол Макриш родился 30 мая 1924 года в Бешалме. С рождения находился под присмотром бабушки. Когда она уехала, за Анатолием и младшим братом Валерием стала присматривать гагаузская девушка. Звали ее Мани (Маша). Она была очень красивой и ухоженной девушкой, всегда выглядела опрятной, аккуратной и носила красивые традиционные платья. Зинаида Димитрова и Иван Макриш, родители Анатола, были сельскими учителями. Они уделяли образованию сына много внимания. Анатолий окончил 2 класса в Бешалме.



В 1930 году семья Макриш переселилась жить в дом директора 2-ой школы. Рядом с домом находилась церковь святого Георгия. Настоятелем церкви был отец Вадим (Крокос). Вместе с матушкой Евгенией они жили в доме напротив школы.

В Бешалме в то время не было почты, больницы, банка и т.д. Все это находилось в Конгазе, в большом селе, расположенном в 6 километрах от Бешалмы. Только почтальон ходил по селу и приносил почту 2 дня в неделю. Ездил он на маленькой бричке. Макриш и все дети, которые были подписаны на эту газету, каждый раз ждали его на улице. Иногда бегом шли к нему на встречу, прося у него еженедельную газету «Детский мир» «Uşaklık dünnesi», чтобы поскорее ее прочесть.

В его памяти еще живут воспоминания светлого и беззаботного детства, которые он прожил в Бешалме. Он очень любит свой родной народ – гагаузов. В книге «Trăind cu gândul a două orfă» Макриш пишет о своей жизни, которая началась на гагаузской земле: «Гагаузы были очень хорошими учениками. Они быстро изучили румынский язык, говорили без акцента. Хорошо усваивали математику и вообще тянулись к знаниям. Моими одноклассниками были Павел и Георгий Капсыз, Авраам Сары, Мырмыр и др. Лучшими учениками были Я и Павел Капсыз, который в 1936 году уехал в Турцию, в Стамбул. Там он окончил лицей «Боаз» и открыл рекламную фирму». Другом Анатолия Ивановича был бешалминец Серафим Варбаногло, с которым он проводили все свободное время в играх. Подружился и с девочкой Жежу Людмилой, она была дочерью директора. В 1939 году она уехала на учебу в Брашов, затем работала бухгалтером. Сегодня Людмила на пенсии, живет в Букурешт.

вышла замуж за сына дьякона Леонида Барбарош. Из Бешалмы они переехали в село Балбока Измаилского района. Так в местной церквушке

Библиография:

1. Книга воспоминаний «Cele doua orfeline».
2. Книга С.Булгар. «Гагаузские судьбы. Деятели культуры и науки: 200 лет истории». стр.115 117
3. Степан Булгар «История Комрата» -Культура,стр.119-120.
- 4.Газета «Вести Гагаузии» от 28.008.2017

УДК 070(478-29)

ГАЗЕТА «ВЕСТИ ГАГАУЗИИ» И ЕЕ РОЛЬ В ОСВЕЩЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В ГАГАУЗСКОЙ АВТОНОМИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Сеиз Мария
краевед-исследователь

Вашему вниманию представлен доклад о роли одного из первых и важнейших периодических издания Гагаузской Автономии - газеты «Вести Гагаузии» в освещении образовательных процессов в Гагаузской Автономии на современном этапе.

Средства массовой информации, в том числе и газеты, в жизни общества всегда «играла» и продолжают занимать очень значительную и значимую роль. Они «аппелируют» к личности в совокупности ее ролей - как к гражданину, семьянину, представителю социума в целом и жителю конкретного региона/района. Их содержание охватывает все стороны взаимодействия человека с обществом и его подсистемами, все области общественных отношений, в которые включена и вовлечена «личность».



Для современного общества качественная и своевременная информация выступает одной из главных ценностей. Ее создание и распространение – функция средств массовой информации, среди которых одной их самых древних является периодическая пресса.

Просветительская деятельность СМИ направлена на повышение культурного уровня людей, связана с распространением информации, знаний, норм и ценностей из области нематериального производства. Информирование заключается в ознакомлении общества с какими-либо фактами или результатами интеллектуальной деятельности - политики, философии, религии, науки, культуры, искусства. Эти данные содержат общественно значимые знания, нормы, ценности и соответствуют гуманистическим тенденциям общественного развития. Под популяризацией подразумевается изложение информации в доступной для массовой аудитории форме. Пропаганда как вид просветительской деятельности направлена на распространение знаний и другой информации с целью формирования определенных взглядов, представлений, принципов.

В 1991 году с распадом СССР исчезла и единая система СМИ. Во всех бывших советских республиках начали складываться свои медиасистемы, формироваться собственные рынки с новыми изданиями, специфическими особенностями функционирования журналистики. Система СМИ Молдовы формировалась в сложных общественно-политических и экономических условиях, на основе этнической и лингвистической дифференциации населения. В упомянутые годы стали важными темы развития национальных систем СМИ в новых государствах, оценка медиаситуации, определяющей развитие прессы, в том числе изучение особенностей функционирования русскоязычных газет и журналов.

В настоящее время рынок СМИ представлен в Молдове более 130 газетами и журналами, из которых около 30 - региональных. Главная особенность СМИ республики – печать изданий на русском, молдавском и гагаузском языках. В рейтинге «массовых газет» постсоветского пространства и читаемых на территории АТО Гагаузия, лидирует «Комсомольская правда», «Аргументы и факты» стоят на второй строчке после «Комсомолки». Из региональных СМИ наиболее распространена газета «Вести Гагаузии».

Из местной газеты «Вести Гагаузии» мы узнаём все новости о важных событиях нашего региона. В течение 73 лет она является надёжным вестником информации для жителей Гагаузии. За этот период газета несколько раз меняла своё название: сначала она возникла в 1948 году и носила название «Власть Советов». Успешно просуществовав до 1964 года. В период с 1965 года по 1990 год, периодическое издание функционировало под названием «Ленинское слово». В 1991 году после распада Советского Союза Социалистических Республик Газета «Ленинское слово» было переименовано в «Комратские вести». С 16.03.1996 года и по сей день главное печатное издание Гагаузской Автономии выпускается под наименованием «Вести Гагаузии».

Учреждение Региональной газеты «Вести Гагаузии» состоялось Постановлением Народного Собрания Гагаузии 16 марта 1996 года. Издание выпускается раз в неделю. На страницах газеты находят свое отражение актуальные темы общественно-политической жизни, образования, культуры.

Ни одно важное событие в жизни Автономии не остаётся незамеченным журналистами «Вестей Гагаузии». Уже четверть века газета каждым своим номером держит жителей региона в курсе всех дел в Автономии, даёт информацию о происходящем в стране. В газете можно найти полезную консультацию профессионалов: юристов, медиков, педагогов. Периодически публикуются сведения по истории нашего народа. На страницах газеты делать свои публикации имеет возможность каждый житель региона. Немало внимания в публикациях также уделяется освещению работы официальных структур автономии, а публикации в официальном бюллетене «Ekspres-Kanon» дают возможность читателям напрямую знакомиться со всеми документами, принимаемыми на официальном уровне руководством региона.



Сотрудники издательства газеты «Вести Гагаузии» представляют широкому читателю свои исследования в области истории, культуры, традиций гагаузского народа. Для исследовательской работы такие публикации очень важны. За четверть века серьезной, кропотливой работы нескольких поколений журналистов газета заняла достойное место в информационном пространстве южного региона Молдовы и доказала свою состоятельность.

Периодическое региональное издание «Вести Гагаузии» систематически освещает все события в области педагогической просветительской деятельности в регионе. Статьи о конференциях, о деятельности учебных заведений региона, о важных достижениях учащихся и студентов очень часто, практически в каждом тираже, встречаются на страницах газеты. Сотрудники Научно-Исследовательского Центра им. «М.В.Маруневич», Комратского Государственного Университета, музеев Автономии, краеведы имеют возможность свободного доступа к публикации своих исследовательских, научных работ на страницах газеты «Вести Гагаузии», что, в свою очередь, способствует развитию просветительской деятельности на территории региона.

Значимую и ответственную роль данному периодическому изданию придает также тот факт, что оно не просто информирует аудиторию о текущих событиях в научном мире, но и формирует ее отношение к ним. Ведь социологическими исследованиями доказано, что социальный опыт и знания людей складываются из двух основных составляющих: первая предполагает наличие непосредственных контактов, вторая формируется за счет восприятия событий и явлений, опосредованных сообщениями СМИ.

С одной стороны, в последние десятилетия, в сознании общества региона и страны в целом, сложилось впечатление о постоянной модернизации и обновлении системы образования. С другой, нельзя считать, что сегодня освещение вопросов и проблем образовательных процессов в Автономии, строится достаточно эффективно.

Мониторинг и анализ архива газеты «Вести Гагаузии» (за период 2009-2023 г.г) показали, что освещение событий, вопросов, и, в особенности, актуальных проблем в области Образования, Просвещения, на страницах главного печатного издания региона отражается недостаточно последовательно и системно. Статьи, публикации, касающиеся мероприятий и событий, прошедших в учебно-образовательных учреждениях, музеях региона; организаций научных конференций, «круглых столов», принятие нормативных актов, законодательных норм, касающихся образовательной системы, осуществляется ситуативно по мере их возникновения.

Важная особенность современного времени – быстрое и резкое изменение природной и социальной среды, идеологических систем, профессиональных требований и технологических возможностей, что предполагает значительную гуманизацию образования.

Гуманитарное образование – духовное развитие личности в самом широком смысле, включающее в себя ряд компонентов, обеспечивающих проявление человека во всем многообразии связей и взаимодействий как носителя и создателя культурных ценностей, национальных традиций. Стержнем воспитания является процесс формирования нравственной культуры- определяющего компонента культуры профессиональной.

В современном обществе наиболее важно не надеяться на только на воспитательное воздействие семьи, общества, а организовывать воспитание. Целенаправленность этих воздействий должна измениться в сторону общественных ценностей. У молодежи необходимо воспитывать ответственное отношение к обучению. В стратегии организационно-воспитательной деятельности должна быть опора в том числе и на региональные (национальные) СМИ, в данном случае рассматриваемом периодическом издании «Вести Гагаузии». С одной стороны, должна быть выстроена политика участия в формировании идеологически выдержанной, объективной информации, с другой стороны должна прослеживаться линия осмысления, анализа, интерпретации и использования ее в молодежном сообществе региона.



Общей рекомендацией в плане освещения вопросов общего образования является структурирование количества содержательных материалов проблемного и аналитического характера, создание отдельной рубрики по вопросам общего образования, ориентированной на детальные, аналитические, пропагандистские материалы в области Образования, Просвещения. Очевидно, что важно проводить консультации с представителями педагогического сообщества по поводу содержательной ценности публикуемых материалов.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что вопросы образования должны стать системой долгосрочных мероприятий, направленных на формирование позитивного общественного мнения, а также повышение «образовательной осведомленности» целевых аудиторий: учащихся общеобразовательных учреждений, студентов, молодежи, родителей, педагогического сообщества, общественности, государства в лице органов управления. Мы надеемся, что полученные данные и выявленные закономерности позволят скорректировать тематическую и улучшить содержательную наполненность деятельности журналистов, увеличить мотивационную (психологическую) составляющую воздействия на целевую аудиторию, что способствует в дальнейшем повышению эффективности газеты «Вести Гагаузии» в вопросах освещения образовательных процессов в Гагаузской Автономии.



SEKŦİYA VIII. KULTURA HEM ZANAAT /
SECŦIUNEA VIII. CULTURĂ ȘI ARTĂ /
SECTION VIII. CULTURE AND ART
СЕКЦИЯ VIII. КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО

УДК 745/749.04(560)

<https://orcid.org/0000-0002-5727-7516>

<https://orcid.org/0000-0003-1814-0123>

BEYAZ EŞYA TASARIMINDA TÜRК MOTİFLERİNİN
UYGULANABİLİRLİĞİNDE ASLI FİLİNTA ÖRNEĞİ

Begiç, H. Nurgül

Doç. Dr.

İzmir Demokrasi Üniversitesi

e-posta: begicnurgul@gmail.com

orcid id: 0000-0002-5727-7516

Doğın Dilem

Y.L. Öğr.

İzmir Demokrasi Üniversitesi

e-posta: dlm.dogan@gmail.com

orcid id: 0000-0003-1814-0123

Abstract. Türk el sanatları değişen yaşam şartlarına uyum sağlayarak farklı tasarımlarda kullanılarak günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Yaşamımızın her alanında var olan teknolojik gelişmeler geleneksel el sanatlarının motif ve desenleriyle harmanlanarak güncel tasarımlarda kullanılmaktadır. Geleneksel Türk El Sanatları içerisinde yer alan tezhip, minyatür, çini, hat sanatında kullanılan motif ve desenlerinin yenilikçi tasarımlarda kullanımı Türkiye’de ilk olması sebebiyle bu çalışma önemlidir. Bu çalışmada beyaz eşya yüzeyinde kullanılmak üzere üç farklı çalışma için isimlendirilme yapılmıştır. Bunlar Sema, Saz ve Çini’dir. Tasarımlarda bulunan motif ve desenler geleneksel üslubunun kullanımı dışında işlevsel olarak evlerin vazgeçilmezi olan beyaz eşyalarda kullanılması ayrıca geleneksel Türk el sanatlarının devamlılığını, sürdürülebilirliğinin sağlanması bakımından önemlidir. Bu çalışma moda tasarımcısı Aslı Filinta ve elektronik beyaz eşya markası Vestel iş birliğinden oluşan “Vestel x Aslı Filinta Retro Serisi” beyaz eşya koleksiyonunu incelemektedir.

Keywords: kültür, tasarım, geleneksel, el sanatları, Aslı Filinta, motif, desen.

Giriş Anadolu, pek çok medeniyete ev sahipliği yapmış bir coğrafyadır. Bu topraklarda yaşam sürmüş her topluluk kendi yaşam biçimlerine uygun kendi kültürel anlayışlarına uygun motif ve desenleri ürettikleri araç ve gereçlere aktarmışlardır. Bu aktarımı tarihsel süreçte mağara duvarlarından başlayarak, giydikleri giysilere, besledikleri hayvanlara, yaşadıkları çadıra hayvan ve kendi bedenlerine damga, tamga, dövme olarak motif ve desenlerini farklı renklerle bezemişlerdir.

Geçmişten geleceğe aktarım yapılırken bu değerler dönem anlayışlarına göre yeniden yorumlanmış çeşitlenerek zenginleşmiş ve geleneksel hale gelmiştir. Gelenek, kültürel birikimlerin aktarılması ve yaşatılmasında canlı veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Günümüzde geleneksel olarak devam eden birçok el sanatı bulunmaktadır. Bunlar çini, tezhip, keçe, dokuma, halı, çömlek, seramik, ebru, minyatür, yazma vb. olarak sıralanabilmektedir (Görsel 1).



Görsel 1: Geleneksel Türk El Sanatları

(<https://www.kulturportali.gov.tr/medya/fotograf/kategori/elsanatlari>).

Geleneksel el sanatları kullanıldığı yere ve kullanım amacına göre birçok farklı tekniklerle oluşturulabilmektedir. Örneğin Tezhip sanatı, “altınlamak” anlamında, varak altının ve çeşitli renklerin kitap sanatlarında süsleme yapmak için kullanılan sanat dalıdır (Ayan Birol,2012:61).

Hat sanatı terim anlamı, Arap yazısını estetik ölçülerle kalıba tabii tutularak güzel yazı yazma sanatıdır (hüsnü'l-hat, hüsn-i hat) (Derman,1997:427). Minyatür sanatı ise bir resim sanatıdır. Eski yazma eserlerde metinleri açıklamaya yönelik yapılan küçük boyutlu resimler olarak tanımlanır.



Görsel 2: Minyatür, Hat ve Tezhip örneği (Begiç ve Doğan arşivi,2022).

Geleneksel el sanatları Türk kültürünün zenginlerindedir. Geleneğin yaşadığı yerde kültür, sanat, tarih yaşamakta ve değerlere sahip çıkıldığını göstermektedir. Tüketim alışkanlıkları içinde gelenekselin yapımı ve bilinirliği azalmaktadır. Bu aktarım sürecinde geleneğe sahip çıkarak plastik sanatlar ve eklektik olarak sürdürülebilirliğin sağlanmaktadır.

Sürdürülebilirliğin ve geleneksel sanatların yaşatılmasında pek çok tasarım alanında çalışmalar ve üretimler yapılmaktadır. Moda tasarımcısı ve marka tasarımcıları sürdürülebilir tasarımlarda bir araya gelerek etnik ve modernin harmanlandığı tasarımlar üretmektedir. Bu tasarımlar geleneğin yaşatılmasında yeni fikirler, orijinal, özgün ve olmayan bir şeyleri keşfederek geleceğe aktarmaktadır.

“Bir üslubun moda olmasında tasarımcıların çok fazla etkisi olmaktadır. Tasarımcı ve markaların halkın arzına sundukları ürünlerde toplum tarafından benimsenmesi için eğilimin olduğu doğru yönü bulmaları gerekmektedir” (Begiç & Doğan,2023:816). Bu bağlamda yapılan tasarımlarda güncel, işlevsel ve fonksiyonel olarak kullanıma yatkın ürünleri tercih etmek önemlidir.

Aslı Filinta yeni fikirler üretmeyi, bu fikirleri geleneksel ve günümüz arasında kolaj yaparak kullanmayı, sürdürülebilir tasarımlarda Anadolu kültürünü misyon olarak kendine belirlemiş Türk Moda Tasarımcısıdır. İlk koleksiyonunu 2008 yılında çıkaran tasarımcı, “Aslı Filinta” markasını 2009 yılında kurmuştur. Daha az üreterek daha çok geri dönüştürerek sürdürülebilir tasarımlar oluşturmaktadır.

Anadolu geleneğinin, kültürünün ve sanatının yaşadığı tasarımlar yapan Filinta, Vestel Şirketler Grubu ile “Vestel x Aslı Filinta Retro Serisi” nden oluşan geleneksel sanatların yansıtıldığı beyaz eşya koleksiyonu oluşturmuştur.

Ev aletleri sektörü beyaz eşya ve kahverengi eşya olmak üzere iki farklı alandan oluşmaktadır. Kahverengi eşya; televizyon, müzik seti, kaydedici, okuyucu, video cihazları gibi eşyaları kapsayan tüketici elektroniğidir (Akiş, 2019:233). Beyaz eşya hem elektrikli ev aletlerini hem de dayanıklı tüketim malları için kullanılan genel bir terimdir. Büyük ev aletleri olarak buzdolabı, derin dondurucu, çamaşır- bulaşık- kurutma makinesi, fırın, su sebili ve elektrikli süpürge, küçük ev aletleri

ise ütü, tost makinası, mutfak robotu, meyve sıkacakları, karıştırıcı (blender) ve mikserdir (Yaşar, 2010:151).

Aslı Filinta koleksiyondan bahsederken;

“Doğru cevabı vermek değil ama doğru soruyu sormak için yola çıktık. Semboller de bize ışık tuttu. Biz Vestel Retro Aslı Filinta iş birliğinde tarihimiz ve kültürümüz için çok önemli olan Anadolu el sanatlarından tezhip, minyatür, hat ve çini motiflerini harmanlayarak kullandık. Selçukluları, Beylikleri, Osmanlıyı bu topraklarda doğmuş büyümüş dehaları meydana getirdikleri sanatı, motifleri ve bunlar üzerinden bize aktarılan mesajları okumadan kendimizi ve günümüzü nasıl anlayabiliriz. Biz sadece kendimizi keşfedebiliriz ve buna da köklerimizden başlamalıyız. Düşünecek olursak bilinen 15.000 yıl hatta belki daha öncesinde yaşam ilk kez Anadolu topraklarında başladı. Tasarlamış olduğunuz motifler fabrikada el sanatları hocalarımız ve sanatçılarımız ile buluşup onlarınengin bilgileri estetik anlayışları ve zarif işçilikleri hayata dönüşüyor” (Görsel 2) (<https://www.youtube.com/watch?v=Iyd47H4yflY>).

VESTEL x aslıfilinta

Görsel 2: “Vestel x Aslı Filinta Retro Serisi”

(<https://www.youtube.com/watch?v=Iyd47H4yflY>).

Koleksiyonda büyük ev aletleri Dondurucu Altta No-Frost Buzdolabı, Mini Buz Dolabı, Solo Bulaşık Makinesi, Solo Fırın ve küçük elektronik eşya Ekmek Kızartma Makinesi ve Su Isıtıcısı bu koleksiyon içinde yer almaktadır. Tasarım desenleri çini, saz ve sema olarak üç farklı kategoriye ayrılmaktadır. Desen tasarımlarının boyanması işlemleri Geleneksel Türk Sanatları mezunu kadın sanatçıları tarafından Vestel Manisa Fabrikasında gerçekleştirilmektedir. Koleksiyonda üç farklı tasarım başlığı adı altında motifler oluşturulmuştur. Bunlar Çini, Saz ve Semadır (Görsel 3,4).



Görsel 3: Çini, Saz ve Sema motifli buzdolabı tasarımları

(<https://www.vestel.com.tr/vestel-asli-filinta-retro-serisi-c-2042>).



Su ısıtıcısı Ekmek Kızartma Makinesi Fırın Mini Buzdolabı

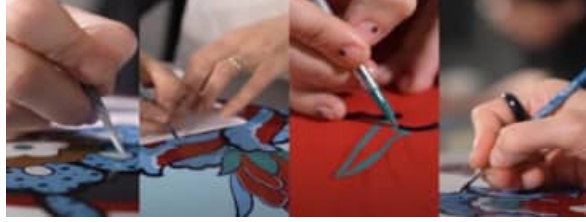
Görsel 4: Elektronik eşya tasarımları

(<https://www.vestel.com.tr/vestel-asli-filinta-retro-serisi-c-2042>).

Vestel Pazarlama Genel Müdürü Duygu Badem Uylukçuoğlu “Vestel x Aslı Filinta Retro Serisi” koleksiyonu için;

“Bugün herkes kendisini için daha özel hissettiren ve hayatına farklı dokunuşlarla renk katmak için tasarım konusunda daha ayrışan bir noktadır. Vestel, geçmişten bugüne kadar teknoloji ve yeniliği harmanlayarak Retro serisini oluşturmuştur. Retro serimize farklı bir dokunuş katarak değere dönüşme çabamızda yolumuz bu projeye çıktı.

Bu projeyle bu topraklardan doğan kültürüne ve insanına bağlı bir teknoloji markası olarak bir tasarım yolculuğuna çıkmayı hayal ettik... Bu noktada çöplerini geleceğe taşımaya kendisine misyon edinmiş Aslı Filinta zaten bizim için aslında çok net bir isimdi. Teknoloji tasarım kadın ve kolektif çalışma bilincini buluşturduğumuz bu projede hiç durmadan üretim yapan bir mega fabrikada zamanı durdurduk alanında uzman kadın sanatçılarımızı fabrikada buluşturduk” (Görsel 5) (<https://www.youtube.com/watch?v=Iyd47H4yf1Y>).



Görsel 5: Desen boyama aşaması (<https://www.youtube.com/watch?v=Iyd47H4yf1Y>).

“Vestel x Aslı Filinta Retro Serisi” için Proje ve Sanat Danışmanı Ceyda Candaş, Çini Seramik Sanatçısı Aysel Güneş, Sanatçı ve Tasarımcı Dila Sökmen ve Tezhip ve Minyatür Sanatçısı Selin Erdem tasarımların hayata geçmesinde yardımcı olan tasarımcı ve sanatçılardandır. Bu kapsamda Proje ve Sanat Danışmanı Ceyda Candaş, “Vestel x Aslı Filinta Retro Serisi” için;

“Bu beni çok heyecanlandıran projeye Mehmet Sinan Kuran vesilesiyle dahil oldum. Vestel ve Aslı Filinta’nın ana çıkış noktası ve birlikte çalışmakla ilgili gösterdiği titizlik aslında çok uzun zamandır benim de hayatımda atölye olarak yaptığım çalışma içerisinde çok önemseydiğim bir nokta.

Çünkü birlikte çalışmak, birlikte bir ürün çıkartmak, kolektif olmak, yok olan bir şeyi var etmeye çalışmak ve bunu uyarlamak çok değerli çok anlamlı” (Görsel 6) (<https://www.youtube.com/watch?v=Iyd47H4yf1Y>).



Görsel 6: Tasarım oluşturma ekibi

(<https://www.youtube.com/watch?v=Iyd47H4yf1Y>).

Bu kapsamda Çini Seramik Sanatçısı Aysel Güneş, “Vestel x Aslı Filinta Retro Serisi” için;

“Vestel ve Aslı Filinta’nın eşliğinde bu projenin içinde yer almak benim için çok güzel ve çok kıymetli. Ortak kaygılarımızın eşliğinde aynı çatı altında bulduğumuz bu proje geleneksel motiflerin görünürlüğü ve farklı yüzeylerde uygulanabilirliği açısından bakıldığında çok kıymetli bir yerde.

Aynı zamanda her ürünün el yapımı oluşu ve özünde biricik oluşu ürünü sanat eserine dönüştürmekte” (Görsel 7, (<https://www.youtube.com/watch?v=Iyd47H4yf1Y>).



Görsel 7: Desen boyama aşaması (<https://www.youtube.com/watch?v=Iyd47H4yf1Y>).

Sanatçı ve Tasarımcı Dila Sökmen, “Vestel x Aslı Filinta Retro Serisi” için;

“Geleneksel Türk Sanatlarının görünürlüğü ve sanat algısı üzerine çalışmalar yürüttüğü bir süreçte Vestel ve Aslı Filinta projesi için teklif aldım. Projede yer almakta ki en önemli motivasyonum



geleneksel Türk sanatlarının görünürlüğü ve öncelikli olarak kadın sanatçılara projede yer verilmesiydi” (<https://www.youtube.com/watch?v=Iyd47H4yf1Y>).

Tezhip ve Minyatür Sanatçısı Selin Erdem, “Vestel x Aslı Filinta Retro Serisi” için;

“Sevgili Ceyda Candaş bana bu projeden bahsettiğinde gerçekten çok heyecanlandım. Vestel’in Aslı Filinta ile iş birliği yapması, Aslı Filinta’nın da tasarımlarında geleneksel motiflere yer vermesi bu projeyi benim açımdan çok daha keyifli bir noktaya taşıdı” (<https://www.youtube.com/watch?v=Iyd47H4yf1Y>).

Sonuç. Geleneksel değerlerimiz yaşatıldıkça, aktarımı sağlandıkça gelişim göstermektedir. Her değer bir sonraki nesil için tarihin aydınlatılmasında kullanılan bir kitap niteliğindedir. Geleneksel el sanatları üretim yöntemleri ve teknikleri bakımdan günümüz şartlarında çok fazla tercih sebebi değildir. Ancak tasarımcı ve markalar vasıtasıyla geleneksel değerler yaşatılmaya devam ettirilmektedir.

Toplumsal ve kültürel açıdan her toplumda yeni yetişen sanatçılar, dönemin ünlü tasarımcılarını kendine yol gösterici olarak tercih etmektedir. Tercih edilen tasarımcıların geleneksel sanatlardan faydalanarak ürünler oluşturması aslında gelecekte yeni gelişen nesiller için yol gösterici olur.

Ayrıca tarihsel süreçte gelişen geleneğin ve kültürel değerlerin yok olmasına da engel oluştururlar. Bu bağlamda bir tasarım oluşturulurken bilinçli bir şekilde disiplinlerarası farklı tasarımların oluşturulmasına olanak sağlanır.

“Vestel x Aslı Filinta Retro Serisi” işlevsel olarak kullanılan ürünler üzerinde geleneksel el sanatlarımızın motif ve desenlerinden ilham alınarak hazırlanmış bir koleksiyondur. Bu koleksiyonun özünde markanın tasarımcıyla birleştiği ortak nokta Anadolu topraklarında meydana gelmiş ve geleneksel olarak değer kazanmış el sanatlarımızdır.

Tasarımın hazırlanmasında Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Geleneksel Türk Sanatları Bölüm öğrencileri de bulunmaktadır. Her el sanatı geleceğe değerleri aktaran bir sanat eseri niteliği taşımaktadır.

Bu değerlere sahip çıkmak, aktarmak, sürdürülebilir olmasını sağlamak marka, tasarımcı ve iş birlikçileri sayesinde devamlılığı sağlanabilecek ürünlerde farklı tasarımlarda kullanılmalıdır. Günümüz hızlı tüketim anlayışında gelenekseli yaşatmak sanatı ve zanaatı yapabilen, üretebilen ve sürdürülebilirliği sağlayabilecek her bir birey için sorumluluk teşkil etmektedir.

Kaynakça:

1. Akiş, E. (2019). Türk Beyaz Eşya Sanayii’nin Rekabet Gücü. *Yönetim ve Tüketim Araştırmaları*, 17(4), 232-247.
2. Ayan Birol, İ. (2012). *Tezhip*. İslam Ansiklopedisi, 61-62.
3. Begiç, H. N. & Doğan, D. (2023). Moda Tasarımında Kültürel Aktarıma Bir Örnek “Kutnu Dokuma”. *100. Yılında Cumhuriyet Dönemi Gaziantep*, (Edt.) Mehmet Emin Sönmez, Murat Dağ, İsmail Hakkı Üzüm, 76, 811-824.
4. Derman, M. U. (1997). *Hat*. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 16, 427-437.
5. Yaşar, O. (2010). Türkiye’de Beyaz Eşya Sanayi. *Marmara Coğrafya*, 21, 150-185.
6. H. Nurgül Begiç ve Dilem Doğan Görsel Arşivi, 2022
7. <https://www.youtube.com/watch?v=Iyd47H4yf1Y>
8. <https://www.vestel.com.tr/vestel-asli-filinta-retro-serisi-c-2042>
9. <https://www.aslifilinta.com>
10. <https://www.kulturportali.gov.tr/medya/fotograf/kategori/elsanatlari>



УДК 687.01:636.06

<https://orcid.org/0000-0002-5727-7516>

<https://orcid.org/0000-0003-2570-1287>

EVCİL HAYVANLARDA GİYİM TASARIMI

Hacer Nurgül Begiç

Doç. Dr.

İzmir Demokrasi Üniversitesi

e-mail: begicnurgul@gmail.com

orcid id: 0000-0002-5727-7516

Berna Kocabaş Altıntaş

İzmir Demokrasi Üniversitesi Y.L

e-mail: berna.kcbs345@gmail.com

orcid id: 0000-0003-2570-1287

Abstract. From past to present, humans have lived intertwined with animals and shared the environment they live in with them. In this common life, animals have been valued for their contribution to human life. With the domestication of animals, some animals have become closer to humans in dwellings.

These developments have led to the formation of a production area in time to meet the care, nutrition, protection and clothing needs of animals. As the world develops and societies transition to different lifestyles, the business field for animals in the producer and consumer cycle has expanded and has taken its place in the fashion industry in the context of new design needs. In this study; The equipment of domestic animals in the historical process, its reflections on the art of the period, and the designs made in the field of pet clothing today will be examined and evaluated. Written and virtual sources will be scanned in the study.

Key words: animal, animal style, fashion, clothing.

GİRİŞ Geçmişten günümüze insanlar yaşam boyu hayvanlarla hep iç içe yaşamış ve ortak çevreyi paylaşmışlardır. Bu ortak yaşam içerisinde hayvanlar belirli anlam ve konumlarına göre yeri geldiğinde yüceltilmiş, yeri geldiğinde kötülük ile atfedilmiştir.

Hayvanlar daha çok insanlar için yaşamlarını kolaylaştıran canlılar olarak değerlendirilmiştir. İnsanlar hayvanları tarih boyunca ürettikleri sanat ürünlerine konu etmişler ve bu anlayışla Orta Asya'da "Hayvan Üslubu" adı verilen sanat akımı ortaya çıkmıştır. Dönem toplumlarının yaşam biçimlerine göre hayvanların fiziksel görünüm, güç, dayanıklılık gibi öne çıkan birçok özelliği sembolik anlamlar verilerek tasvirlerde kullanılmıştır.

Diğer taraftan İnsanoğlu kendi gücüyle engelleyemediği olumsuzluklar için, doğaüstü güçlere inanmak ve ondan yardım almak için bazı objelere güç atfetmiştir (Begiç, 2022: 171). Bu bağlamda çok sevdiği ve dikkat çekici olan şeyleri kötü bakışlardan korumaya çalışmaktadırlar. Bu amaçla sahip oldukları hayvanlar için de nazar değmesini engellemek amacıyla nazarlıklar kullanmaktadırlar. Günümüz şartlarında bu şekilde hayvanlar için çeşitli nazarlıklar üretilmektedir.

Dünya'da her geçen gün çeşitlenen ihtiyaçlar yeni üretim alanlarının açılmasına yol açmaktadır. İletişimin hızlanması ile birçok üretim tüm dünyaya yayılmakta ve moda kavramı içinde kabul görmektedir. Bu değişim beraberinde tasarımcılar için farklı çalışma alanları yaratmaktadır.

Temel yaşam ihtiyaçlarını karşılayan insanlar, bu ihtiyaçların bir adım ötesine geçerek modanın etkisiyle alışveriş yapmaktadırlar. Bu bağlamda birlikte yaşadıkları evcil hayvanlar için üretilen tasarım ürünlerini de talep etmektedirler. Bu gelişmeler evcil hayvanlar için her geçen gün yeni tasarımlarla ürün çeşitliliğinin çoğalmasına ve sektörün büyümesine yol açmaktadır.

İnsan Yaşamında Hayvanlar

İnsan yaşamında hayvanlar ile olan bağ geçmişten günümüze dek anlam ve nitelik kazanarak varlığını sürdürmektedir. İnsanların avcı ve toplayıcı olarak yaşamlarını devam ettirdiği dönemlerden itibaren ihtiyaçları doğrultusunda hayvanlara yön vermiş ve kendi hayat biçimlerine entegre etmişlerdir. Hayvanlar insanlar tarafından avlanır, manipüle edilir, evcilleştirilir, tüketilir ve insan toplumlarında saygı görür, ibadet edilir, sembolize edilir, korunur ve kutsallaştırılır. (Siddiq ve Habib, 2017: 22). Aradaki bu sıkı bağ yaşamsal ihtiyaçların karşılanması yanında duygusal ihtiyacın karşılanmasında da kendini gösterir.

İnsan yaşamında hayvanlara yüklenen anlamlar ve insan odaklı bir yaklaşımla yapılan tanımlamalar, hayvanlara yönelik tutum ve görüşleri belirlemiştir. Hayvanların insanlık tarihindeki yeri yok sayılamaz, kültürel ve ekonomik katkılarının vermiş olduğu borçluluk duygusu ve 'hayvanın' keşfiyle atılan her yeni adım, hayvanlara saygıya dayalı davranışlara yeni bir boyut kazandırmıştır (Özgür, 2010: 9-10)



Görsel 1. Hayvan sevgisi <https://www.pxfuel.com/tr/desktop-wallpaper-pnhrf>

İnsan ve hayvanın en samimi göstergesi evcilleştirme iç güdüsüyle insanların hayvanlara yaklaşması ve onları benimsemeleri olmuştur. Evcil hayvan sahipleri, sahip oldukları hayvanların sağlığından, barınmasından, yiyeceğine ve aksesuarlara karşılık beklemeden yüksek miktarda para, zaman ve enerji harcıyorlar. İnsan ve hayvan arasındaki şefkat ve sevgi bağı kalp hastalığı gibi ciddi bir hastalıkta bile sağlığımız üzerinde büyük bir etkiye sahip olabileceğini göstermiştir (O'Haire, 2010: 226-227).

Hayvan Üslubu

Tarihsel sürecin başlangıcından itibaren insanlar çevrelerinde var olan bütün varlıklardan etkilenmiş ve yaşamlarında yer alan önemli varlıkları sanat ürünlerinde konu etmişlerdir. Milattan önce, Orta ve İç Asya'da henüz etnik yapılardan söz etmenin çok erken olduğu bu dönemde zamanla hayvanları tasvir etmenin yaygınlaşmaya başladığını ve Hayvan Üslubu'nu doğuracak çalışmalar yapıldığını görüyoruz (Çoruhlu, 1993: 118).

Figürlü anlatım her medeniyetin görsel sanatında geniş bir birikime sahiptir. İnsanlığın mağaralarda kayaların üzerine yaptığı betimlemelerle başlayan bu görsel dışavurum seviyesi insanlığın medeniyet seviyesi ile paralel bir gelişim göstererek günümüze kadar gelmiştir. Bu süreçte figürlerin bir araya getirdiği ikonografik kompozisyonlar dünyevi ve hayali anlatımların bir nesneye aktarımıyla karşımıza çıkmaktadır. En ilkel inanç sistemlerinden tek tanrılı inanç dünyasına, ilkel insanın av sahnelerinden modern savaş tablolarına kadar bu görsel aktarım figürleri veya kompozisyonlar tasvirin estetik değeri yanında yaptıkları dönemin inanç, tarih ve kültür boyutunu da ortaya koymaktadır (Hergül, 2011: 1).

Nazar inancı Anadolu coğrafyasında çok eski çağlara kadar uzanmaktadır. Canlı ve cansız, insan, hayvan, bitki ve sahip olunan eşyalara nazar değmemesi için çeşitli uygulamalara rastlanmaktadır (Begiç, 2022: 171-173). Hayvanlar bir taraftan nazar değmesini engellemek için muskalandırılır ve süslenirken, diğer taraftan hayvan kafatasları sahip olunan ev ve tarla gibi mülkleri koruduğuna inanılarak nazarlık olarak kullanıldığı görülür.



Görsel 2. Nazarlık Takılmış Deve; Selçuk-İzmir



Görsel 3. Tarlayı korumak için kullanılan kafatası (H.N. Begiç arşivi)

Yılmaz KAYA <https://www.altayli.net>

Evcil Hayvan Giyimi

Modern insanın yaşam anlayışından doğan evcil hayvan sahibi olma isteği evcil hayvan maması, giyimi ve aksesuarları gibi birçok üretimin doğmasına ve gelişmesine yol açmıştır. İnsanlar evcil hayvanlarla arkadaşlık olma, sıkı bağ kurma noktasına geldikçe evcil hayvanların ihtiyaçları ön plana çıkmıştır. Giyimın asıl amacı vücudu korumak ve çevresel etkileri azaltmaktır. Buna dayanarak köpekler gibi bazı evcil hayvanlara aşırı soğuk, yağmurlu veya sıcak havalardan korunmaları için barınak ve giysiler üretilir. Evcil hayvan kıyafetleri, evcil hayvanı örtecek ve dolayısıyla sıcak tutacak veya evcil hayvanı sıcak güneşten koruma amacıyla yapılır.

Evcil hayvan kıyafetleri 1950'den beri New York, Los Angeles, Paris ve Londra gibi büyük şehirlerde olmasına rağmen, genel halk tarafından ünlü, moda ve zengin insanların hayatında bir tuhaflık veya savurganlık olarak kabul edilmiştir (Curic ve Mwasiagi, 2015: 2). Önceki dönemlerdeki bu yaklaşım günümüzde giderek değişmekte ve ihtiyaç anlayışı öne çıkmaktadır.

Türkiye'de de son yıllarda evcil hayvan sahipleri soğuk, yağmurlu ve sıcak havalardan koruma amaçlı veya farklı görünerek dikkat çekmek amacıyla kostüm tasarımlarına ilgi göstermekte, talep her geçen gün artmaktadır. Bu tüketici tutumuna karşılık üretim sahası gün geçtikçe genişlemekte ve bir çok marka kendi kimliği altında tasarımlarını sunmaktadır. Beymen, H&M, Koton, LCW, Stradivarius gibi giyim markalarının ürün kategorilerinde evcil hayvan kıyafetleri görmek mümkün hale gelmiştir.

Bu çalışmada bazı örnek giyim tasarımları yapılarak çeşitlendirmek amaçlanmıştır.

Yeni Tasarım Örnekleri



Görsel 4. Yağmurluk tasarımı Berna KOCABAŞ ALTINTAŞ. 2024



Görsel 5. Yağmurluk tasarımı Berna KOCABAŞ ALTINTAŞ. 2024

Kaynakça:

1. Begiç H. N. (2022). "Anadolu Nazar İnanıcı ve Nazarlıklar". Hars Akademi, 5, Aydın Uğurlu ve Geleneksel Sanatlar Özel Sayısı, 170-187
2. Curic, M. Mwasiagi Igadwa, J. (2015) Consumer Attitude and Involvement towards Pet Clothes: A comparative study of Chinese and Non-Chinese. African Journal of Textile and Apparel Research, 60-66.
3. Çoruhlu, Y. (1993) "İslâmiyet'ten Önceki Türk Sanatında Hayvan Mücadele Sahneleri," İkonografik Araştırmalar: Güner İnal'a Armağan, Bizim Büro Basımevi, Ankara, s. 117-141.



4. Hergül Ç. (Mayıs 2011) Türk Sanatında Deve ve Fil Figürleri, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, III. Genç Bilim Adamları Sempozyumu, 1-25
5. O'Haire, M. (2010) Companion animals and human health: Benefits, challenges, and the road ahead. Journal of Veterinary Behavior, 5(5), 226-234.
6. Özgür A. (2010) Hayvanlarla Yaşamı Paylaşmak. Veteriner Hekim Der. Derg. 2010; 81(2): 9-13
7. Siddiq, A. B., & HABİB, A. (2017). Antropoloji'de Ortaya Çıkan Çok-Disiplinli Güçlü Bir Alt Bilim: Antrozooloji. Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi, 2(1), 22-35.

Tasarımlar

Berna Kocabaş Altıntaş

UDC 738(560)

<https://orcid.org/0000-0003-2940-321X>

ÇAĞDAŞ TÜRK SERAMİK SANATININ GELİŞİM SÜRECİNDE SERAMİKDUVAR PANOLARI

Nilüfer Nazende Özkanlı

Doç. Dr.

El Sanatları Aksaray

Üniversitesi/Türkiye

e-mail: nilufernazendeozkanli@aksaray.edu.tr

orcid-id: 0000-0003-2940-321X

Abstract. From past to present, human beings have resorted to art objects to meet the needs of the places they live in, while meeting their physical conditions and at the same time meeting their aesthetic needs. In addition to meeting daily use needs such as pots and pans throughout the historical process from ancient times to the present day, ceramics have also taken their place in the field of architecture as an aesthetic object. With the settlement of the Turks in Central Asia, their use as tiles in architecture and their settlement in Anatolia, the art of tile art in Anatolian architecture was first seen in the Seljuk period and then in the Ottoman period. After the proclamation of the Republic, overseas education scholarships, ceramic factories, and art education institutions made significant contributions to the development of Contemporary Turkish ceramic art. Anatolian lands have a rich cultural heritage in terms of ceramic history and Turkish art history, and contemporary Turkish ceramic artists have shaped ceramic wall panels by kneading these cultural accumulations with their own personal interpretations. In this study, the works of selected artists who worked on ceramic wall panels during the development of contemporary Turkish ceramic art were examined from an aesthetic perspective by giving examples.

Keywords: Ceramics, Wall Ceramics, Turkish Ceramic Art.

Giriş: Seramik, Hammaddesi kil olan elle, kalıpta ya da tornada biçimlendirilmiş ve fırınlanmış her tür nesne sözcüğünün kapsamına girmektedir [11, s.213]. İnsanlık tarihi kadar eski olan seramik sanatının temelleri Neolitik dönemde insanların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla üretilen kap-kacık formlarından günümüze kadar olan süreçte bir çok evreden geçmiştir.

18. yy'da endüstri devrimi ile başlayan gelişmeler, Avrupa'da sanat alanında da bir çok değişime yol açmıştır. Bu bağlamda seramik sanatı da o döneme kadar el sanatları içerisinde değerlendirilirken 19. yüzyıl sonlarına doğru plastik sanatlardaki yeni oluşumlardan etkilenip, kullanıma yönelik işlevsel form anlayışından sıyrılarak farklı yorumla kendine özgü bir anlatım biçimine dönüşmüştür.

Çağdaş seramik sanatında pano; hammaddesi kil olup çeşitli üretim teknikleri kullanılarak üretilen işlevsel, dekoratif ya da sanatsal amaçlara hizmet eden mimariye bağlı pişmiş toprak ürünler olarak tanımlanmaktadır [6, s.7]. Kilin mimaride kullanımını tarih öncesi çağlara kadar



dayanmaktadır. M.Ö.4000'lerin başından itibaren Sümerler döneminde tapınaklarda görülen mozaik şeklindeki pişmemiş kil kaplama örneklerinin ardından kerpicin yanı sıra pişmiş toprak malzemeler ve tuğla şeklinde cephe kaplamalar mimaride görülmeye başlanmış, Mezopotamya'da Sümerler, Babiller, Asurlular, Elamlar gibi medeniyetler zamanında tuğla, anıt niteliğindeki mimaride yaygın olarak kullanılmıştır [2, s.2].

Seramik panoların ilk örnekleri Mısır ve Mezopotamya'da yapılan tapınaklarda dış etkilerden korumak ve süslemek amacıyla yapıldıkları görülmektedir. Babil kralı II. Nebulkadnezar tarafından, Tanrıça İştâr adına yapılan İştâr Kapısı, M.Ö. 575'te Yeni Babil Devletinin başkenti Babil'de inşa edilmiştir. Kapı tarihte ilk sırlı mimari yüzey uygulaması örneği olarak kabul edilir [5, s. 326].

Horasan, Türkistan ve Gazne'de giderek yaygınlaşan tuğla kullanımında, malzemenin yapısal olanaklarının yanı sıra süsleme amaçlı tuğlanın kullanıldığı görülmektedir. Horasan 907 yılında Buhara'da inşa edilen İsmail Samani Türbesi örnek olarak gösterilebilir. 977-978 yılları arasında Semerkant yakınında, Tim'de inşa edilen Arap Ata Türbesi'nde ön cephesine uygulanan tuğla örgü türleri, çeşitliliği gelişmiş bir tuğla işçiliğine işaret etmektedir.

Anadolu uygarlıklarındaki örnekler baktığımızda, pişmiş toprak ve çini malzemenin dini yapılar ve kamusal mekanlardaki binalarda, hem iç ve dış yüzeylerini kaplamak hem de estetik bir değer katmak amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Anadolu Selçuklu mimarisindeki tuğla işçiliğinde; minare, kubbe, kasnak, kemer, tonoz gibi unsurlarda tuğla kullanılır [9, s.60].

Selçuklu, Beylikler ve Osmanlı Dönemi yapılarında yaygın olarak kullanılan çini duvar kaplamaları çeşitli tekniklerde üretilmiş olup sırlı seramik duvar panoları olarak karşımıza çıkmaktadır. Selçuklu Dönemi mimarisinin zemin ve duvar kaplamalarında, iç ve dış tüm mekân ve farklı birimlerinde süsleme amacıyla üretilen seramik ve çiniler sıkça kullanılmıştır. Mimaride çiniyi ilk kullanan Anadolu Selçukluları, camileri, mescitleri, medreseleri, türbeleri ve sarayları büyük ölçüde çinilerle, çini mozaikle ve sırlı tuğlalar ile bezemişlerdir [10, s.87]. Süsleme elemanları bakımından Selçuklu çinileri; geometrik, kaligrafik, bitkisel motifler, insan ve hayvan figürleri gibi zengin bir anlatım dili yansıtmaktadır. Osmanlı Döneminde ise seramik sanatı, özellikle İznik çinileriyle ön plana çıkan klasik motiflerle tüm mimari yapılarda kullanılmıştır [7, s.5].

Çağdaş Türk seramik sanatının temelini oluşturan Selçuklu ve Osmanlı dönemine ait çok sayıda örnek verilebilecek yapılar bulunmaktadır. Ancak çalışmanın konusu sınırlı sayıda örnek verilmiştir.

Çağdaş Türk Seramik Sanatının Gelişim Süreci

Avrupa'da 18. yy'da endüstri devrimi ile başlayan sanat hareketlerinin gelişimi Osmanlı'yı da etkilemiştir. Sanata düşkünlüğü ile bilinen II.Abdülhamit tahta geçtikten sonra bu gelişmeleri iyi takip etmiş, örneği Paris'te bulunan bir sanat okulunun İstanbul'da kurulmasına karar vermiş ve 1833'te Sanayi Nefise kurulmuştur. Önceleri yabancı hocaların desteği ile yürüyen okulun eğitim kadrosu, Cumhuriyetin ilanından sonra yurt dışına gönderilen Türk Öğrencilerin dönüşü ve eğitim sürecine katılımlarıyla zenginleşmiştir. [10, s.153].

İsmail Hakkı Oygur, Hakkı İzet Vedat Ar gibi yurt dışına gönderilen seramik sanatçıları döndüklerinde Çağdaş Türk seramiğine geleneksel anlayışın dışında özgün bir biçim anlayışı ile Batı etkisini de taşımışlardır. Türkiye'de seramik eğitimi İstanbul'da Sanayi-i Nefise Mektebi'nde İsmail Hakkı Oygur'ın Seramik ve Çini Atelyesini kurmasıyla başlamıştır. Vedat Ar'ın Paris'ten dönmesiyle bölüm gelişmeye başlamıştır. 1956-57 yıllarında Bauhaus tipi eğitim sistemini hedefleyen ve İstanbul'da kurulan "Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu" ile tasarım konusu gündeme gelmiş ve seramik bölümümü de Hakkı İzzet kurmuştur.

İlk seramik sanatçısı olarak kabul edilen Füreyya Koral, Türkiye'de çağdaş anlamda kurduğu seramik atölyesi kişisel seramik atölyelerinin kurulmasında örnek olarak atölyedir. Atölyesinde Sadi Diren, Ayfer Karamani, Alev Ebüzziya, Erdinç Bakla, Erdoğan Ersen, Bingül Başarır, Mehmet Tüzüm Kızılcın, Atilla Galatalı gibi birçok genç sanatçıya çalışma imkanı sunmuştur. Füreyya Koral İstanbul'da öteden beri geleneksel çömlek yapımıyla uğraşan Göksu Atölyeleri ile ilişkilerini hep çok kuvvetli tutmuş; bu ilişkiler öbür seramik sanatçılarınca da

sürdürülmüştür. Hasan Usta (Hasan Togay) adıyla bilinen çömlekçi ustası, bu ilişkilerin bir

neticesi olarak 1961 yılında Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu'nun Seramik Bölümü'nün torna kısmında uygulamalı dersler vermiştir. Hasan Usta Göksu'daki atölyesini Çağdaş Türk Seramik Sanatı'nın diğer önemli sanatçılarıyla da paylaşmıştır [4, s.89].

1957'de kurulan Eczacıbaşı Sanat Atölyesi de çalışma olanaklarının, araç ve gerecin kısıtlı olduğu bu dönemde, dönemin seramik sanatçılarına atölye ortamı, malzeme ve fırın imkanları sağlamıştır. Sadi Diren, Nasip İyem, Melike Kurtiç, Attila Galatalı, Alev Ebuzziya gibi birçok isim bu fabrika bünyesinde, araştırma ve sanatsal çalışmalarını yapma fırsatı bulmuşlardır [1, s.90].

1970'li yıllarda kişisel seramik atölyelerinin sayıları hızla artmaya başlamıştır. Bu dönemde sanatçı ve mimar iş birliği ile Füreyya Koral, Sadi Diren, Bedri Rahmi Eyüpoğlu, Jale Yılmabaşar, Atilla Galatalı, Mustafa Tunçalp ve Hamiye Çolakoğlu gibi sanatçıların seramik duvar panolarını görmek mümkündür.

Kentleşmenin ve mimari yapı anlayışının hızla gelişme gösterdiği bu yıllardan sonra özgün sanat yapıtları olarak üretilen artistik yüzey seramikleri, farklı işlevlerdeki kamu yapıları, alışveriş merkezleri, özel iş yerleri ve konutlarda, özellikle giderek artan bir taleple yaygınlaşmıştır.

Bu çalışmada Füreyya Koral, Sadi Diren, Hamiye Çolakoğlu, Attila Galatalı, Mustafa Tunçalp, Jale Yılmabaşar, Tüzüm Kızılcın'ın çalışmalarından örnekler ile günümüzde yapılan örnekler üzerinde durulmaktadır.

1.1. Füreyya Koral

Füreyya Koral'ın 1947 yılında yakalandığı hastalık sonucu Leysin Sanatoryumunda geçirmek zorunda kaldığı dönemde seramikle tanışmıştır. Lozan'da başladığı çalışmalarına, Fransız seramikçi Serre'nin desteği ile Paris de özel bir seramik atölyesinde devam etmiş, ilk seramik ve taşbaskı sergisini orada açmıştır. Füreyya Koral İstanbul'a döndükten sonra işlerini önceleri Göksu'daki testicilerde ardından da Eczacıbaşı Fabrikasının fırınlarında pişirmiş, 1951 yılında ise kendi özel atölyesini kurmuştur. Candeğer Furtun ile 1984 yılında yaptığı söyleşiyegöre, özellikle Meksika seyahatinde kamusal alanlardaki duvar resimlerinden ve Paris'temetroların sanat eserleri ile dolu olmasından etkilendiğini belirtmiştir. Aynı zamanda sanatçı; sanat eserlerinin kapalı alanlardan dışarı çıkmasını ve insanların sanat ile iç içe yaşamasının mümkün kılınmasını arzuladığını da dile getirmiştir [3, s.294]. Sanatçı İstanbul Divan pastanesi için yaptığı panosunda farklı boyutlarda stilize edilmiş kuş figürleri, otelin önündeki ağaçlara tünemiş siyah sığırcıklardan ilham alarak zengin görsel etkilerle bir kompozisyon tasarlanmıştır. Alçak kabartma olarak yapılan pano genelinde, boşluk-doluluk ve düz-dokulu yüzeyler arasında denge ve hareketlilik sağlanmıştır [7, s.6].



Görsel 1. Divan Pastanesi

1.2. Sadi Diren

1953 yılında İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi Seramik Bölümünden mezun olduktansonra Eczacıbaşı Seramik Fabrikaları'nın süs ve mutfak eşyaları bölümünde yönetici ve sanat

danışmanı, aynı zamanda da Güzel Sanatlar Akademisi, Seramik Bölümü'nde akademisyen olarak çalışmaya başlamıştır Geleneksel sanatımızı çağdaş sanat içinde yorumladığı çalışmalarıyla bilinen Diren'in birçok özel ve kamu kurumuna uyguladığı duvar panoları bulunmaktadır. Bulduğu mekana giydirilmiş izlenimi veren, çoğunlukla figüratif ve geometrik şekillerin görüldüğü, modüler parçalardan oluşan bu çalışmaların binanın şekline, ışık faktörüne ve boşluk-doluluk oranlarına göre tasarlandığı gözlemlenmektedir [1, s.100].

1.3. Hamiye Çolakoğlu

1963 yılında Floransa Devlet Seramik Sanat Okulu'ndan mezun olan Hamiye Çolakoğlu 1964 yılından 2005 yılına kadar yaptığı çok sayıda seramik duvar panolarında, geometrik biçimleri, organik kıvrımları, kuş figürlerini ve renk geçişlerini sıkça kullanmış ve yüksek pişirim teknolojisi uygulamıştır. Hamiye Çolakoğlu'nun 1986 yılında tasarlayıp uyguladığı, Derman Çeşmesi isimli anıtsal seramik çeşme panosu, Hacettepe Üniversitesi Kampüsü girişinde bulunmaktadır. Dış mekanda, hem pano hem de çeşme gibi işlevsel özelliği de olan anıtsal çalışma, bu alanda çalışılmış nadir eserlerdendir. Hamiye Çolakoğlu, seramiği hem tarihsel boyutu ile hem de çağdaş boyutu ile ele alarak, her daim çıkış noktasının Anadolu olduğunu vurgulayan sözlerle ve uygulamalarla, toprağın hikayesini tüm formlarına ve seramik duvar panolarına yansıtmıştır [5, s.333].



Görsel 3. Derman Çeşmesi

1.4. Attila Galatalı

Attila Galatalı, 1960 yılında, Eczacıbaşı Fabrikasının açmış olduğu, İsmail Hakkı Oygur ve Hakkı İzzet'in eğitmenlik yaptığı kursa katılmış; 1966 yılında ilk özel atölyesini açan sanatçının o yıllardaki temel motifi yöresellik olmuştur. İç içe geçmiş dairelerden, geometrik desenler ve nakışlardan oluşan kocaman güneş formları üzerinde çalışmıştır. 1970'lerden itibaren ise işlevsel içerik olgusunu tümüyle yadsıyarak seramiği plastik boyutuyla ele almayı başlamıştır [1, s.114]. Attila Galatalı'nın 1964 tarihli günümüzde Swissôtel Büyük Efes'in manolya bahçesinde yer alan büyük ölçekli seramik duvar panosu için yazar İzeddin Çalışlar, "Ege'nin maviliğiyle Akdeniz güneşinin parlaklığını eski yeri olan kapalı havuzdan iç bahçeyetaşıyor ve geniş alana damgasını vuruyor." diyerek yeni yerine karşı övgüsünü de dile getirmektedir[3,s.299].



Görsel. 4 Swiss Otel Efes

1.5. Jale Yılmabaşar

1957 yılında AFS bursuyla ABD'ye giderek Albany Union High School'da eğitim görmüş, seramik çalışmalarına da bu ülkede başlamıştır. 1958'de, Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu Seramik Bölümünü kazanarak Prof. Hakkı İzet'in öğrencisi olmuştur. Mezuniyetinin ardından Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu'nda asistan olarak çalışmaya başlamıştır. 1985 yılında Profesör unvanını almasıyla Türkiye'nin ilk kadın seramik Profesörü olmuştur. 1990 yılına kadar bir çok mimari yapıda seramik duvar panoları çalışan sanatçı süslemeci ve renkçi bir çalışma göstermiştir. Sanatçı, teknik görünüşüyle birlikte oluşturduğu, eserlerinde içerdiği sanat değeri açısından güçlü hayal gücünü, bir çocuk gözünün samimiliğini korumaktadır. Doku sanatçı için önemli bir yer tutar. Özellikle horoz figürleri ve yöresel soyut bezeme motifleri ön plana çıkmaktadır [12, s.32].



Görsel 5. Noramin İş Merkezi

1.6. Mehmet Tüzüm Kızılcan

1959 yılında Füreya Koral ile çalışmaya başlayan Tüzüm Kızılcan, Almanya’da seramik eğitimi aldıktan sonra 1970 yılında kendi atölyesini kurmuş bir sanatçıdır. Çok sayıda modüler ve serbest seramik panolar üretmiştir. Kızılcan’ın 2007 yılında, Doğramacızade Ali Paşa Camii için yapmış olduğu yüzey çalışmaları, yer aldığı mekanın fonksiyonunu yansıtan, yapı ile ortak hatlar taşıyan özelliğiyle dikkat çekmektedir. Mekan içerisinde farklı yüzeylere uygulanmış olan tasarımlar renk ve doku birliği göstererek birbiriyle uyum sağlamaktadır.

Tekrar ögesini kullandığı çalışmada yalın renklerin tercih edilmesi binanın ferah bir görünüm kazanmasına sebep olmaktadır.



Görsel 6. Doğramacızade Ali Paşa Camii, Bilkent

1.7. Mustafa Tunçalp

1966 yılında Tatbiki Güzel Sanatlar yüksekokulu seramik bölümünden mezun olan sanatçı, sayısız seramik duvar panolarıyla Türk Seramik sanatına hizmet etmiştir. Çanakkale Adliye Sarayı için yapmış olduğu eserin konusu ve teması mekânın işleviyle uyum göstermektedir. Bulduğu mekanı tanımlayan eserde, adaletin eşit biçimde dağıtılmasını temsil eden terazinin ve farklı yönlere yönelen ancak birbirleriyle çakışan yolların kullanılması tesadüf değildir. Binanın işlevine ait öğelerin tasarımda kullanımı temanın anlaşılmasını yardımcı olmakta, mekanı kullanan bireylerin eser ile iletişimini kolaylaştırmaktadır [1, s.130].



Görsel 7. Çanakkale Adliyesi

Cevdet Altuğ, Erdoğan Ersen, Ekrem Kula, Kemal Uludağ, Tufan Dağıstanlı, Hüseyin Özçelik, Özgür Yıldız, Tayfun Karadeniz, Cahide Erel gibi birçok sanatçının yaptığı tespit edilen artistik seramik duvar panoları da günümüz sanatçılarına örnek verilebilir.

Sonuç Sanat seramiği çalışmalarının çok yakın tarihlerde başlamış olmasına rağmen, günümüz Türk seramik sanatı, köklü bir seramik geleneğine sahiptir. Çağdaş Türk Seramik Sanatçıları, tasarladıkları seramik duvar panolarında, Anadolu’nun zengin kültürel geçmişini kendi yaratıcılık ve kişisel becerileriyle birleştirerek, çok sayıda seramik eser üretmiştir. Sanatçıların yapmış çalışmaların örneklerinde Türk seramik sanatçıları etkilediği görülmektedir. Anadolu’nun zengin kültürel mirası seramik sanatçılara esin kaynağı olmaya devam edecek ve modern mimari yapılarda seramik duvar panoları daima var olacaktır.



Kaynakça:

1. Coşar, Müjde Yücel. [2017]. *Artistik Yüzey Seramiklerinin Mekan ve Çevreye Uygunluğu*, Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü
2. Çobanlı, Zehra ve Okur, Ezgi. [2006]. Seramik Yüzey-Mekan İlişkisi ve Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik Bölümü, Eğitim Programındaki Yeri. *Anadolu Sanat Dergisi*. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/1301/352312.pdf?sequence=1>
3. Dinçer Kırca, Aygün Ve Dinç Üstündağ, Dide. [2020]. Mimari Bağlamı Değişen Seramik Panoların İncelenmesi *Journal Of Arts*, 3.4 s 291: 312. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jarts/article/827115>
4. Erbay Aslıtürk, Gül [2009]. *20. Yüzyılda Çağdaş Türk Seramik Sanatında Avrupa Kaynaklı Etkiler*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
5. Hayırsever, Bengütay. ve Güngör, Memduha, Candan [2020]. Seramik Panoların Oluşum Süreci ve Çağdaş Türk Seramik Sanatında Duvar Panoları, *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(80), s. 323-340.
6. https://jasstudies.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=44389
7. Hoşnut, Güleç Reyhan [2006]. *Üretim tekniklerine göre seramik pano uygulamaları, Türkiye'deki örnekler ve bir sergi*. Yayınlanmamış Y.L. Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
8. Mutlu, Hikmet Serdar [2020]. Çağdaş Kent Mimarisinde Seramik Panolar ve İnönü Üniversitesi Kongre Ve Kültür Merkezi Uygulaması. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi* 6.14 s.1-12.
9. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijad/issue/24487/259568>
10. Öney, Gönül [1987]. *İslam Mimarisinde Çini*. İstanbul: Ada Yayınları
11. Öney, Gönül [1998]. *Anadolu Selçuklu Mimari Süslemesi ve El Sanatları*, İstanbul, Türkiye İş Bankası Yayınları.
12. Özçelik, Hüseyin [2019]. Çağdaş Türk Seramik Sanatında İlk Dönem Seramik Duvar Panoları. *Journal Of Academic Social Science*, 70.70 s.152-161. https://asosjournal.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=35630
13. Sözen, Metin. ve Tanyeli, Uğur [1992]. *Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü*. İstanbul.
14. Uzunköprü, Şükrü Gürkan. [2006]. Cumhuriyet Sonrası Türk Seramik Sanatında Kabartma Yüzey Üzerindeki Gelişen Dekoratif Betimlemeler Ve Kişisel Uygulamalar, Yayınlanmamış Y.L. Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

UDC 398.88(=512.165)

<https://orcid.org/0000-0002-9325-2455>

GAGAUZ ETNOGENEZİNDE DİNSEL TÜRKÜLERİN YARATICI UNSURLARI

Resul Bağ

Doç. Dr. Türk Müziği Bölümü
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
e-mail: resulbagi@gmail.com
orcid id: 0000-0002-9325-2455

Abstract. The arrival of the Turkic peoples, whose homeland is Central Asia, to Europe dates back to prehistoric times. It is known that these communities, who call themselves Turkish-Oghuz,

especially in the Orhun inscriptions, started to migrate from Mongolia and its surroundings. Pechenegs and Uz-Torks, the largest of these migrating tribes, are thought to be the ancestors of the Gagauz. In 1064 the Torques came to the Danube and crossed beyond. The Torks or Uzz adopted Christianity, along with a small number of Pechenegs and a small number of other Turkish tribes. The Gagauz are strictly almost fanatically devoted to Christianity and have therefore been ostracized by the Turks at different times in history. The name of Gagauz is found in the Ottoman cadastral registers and in the census made by the Russians in 1817. Although there are different opinions about the ethnic structure of the Gagauz people today, two hypotheses stand out. The first of these; The other is that the Gagauz are Turkified Bulgars; It is said that they are the descendants of the Cuman-Polovests (steppe people) who migrated from Southern Russia after the Mongol invasion.

Among the Gagauz, religious folk songs 'religious türkü', in other words, the songs of Allah, are common. Epic or lyric works of religious nature are also called "spiritual poetry", folk works with religious themes. The texts of Gagauz religious folk songs are often quoted from the Bible and exhibit Turkish musical identity characteristics. It contains commandments that people should deal with the soul, not the body, and call for a Christian lifestyle. The words in religious folk songs often contain details of events in the Bible. There are also Slavic, Bulgarian and Romanian words in Turkic texts as well as Turkish. Texts, often pronounced as recitative, have a characteristic structure reminiscent of a prayer. Hz. Isa, that is Isos, is depicted in the position of "Soupmaker" (master manager). There are also songs about the archangel Michael related to the Gagauz ideas about the garden of Eden (Gersemaniye). Gagauz religious folk songs have ethnomusicological features as they exhibit microtonal features, and ethnolinguistic features because the language of worship is generally Turkish. In this context, the analysis of the religious songs of the Christian Gagauz is important in terms of its role in their religious identity and folklore tradition. In this study, Gagauz religious folk songs were examined in terms of traditional culture and the living conditions of the ethnic group, and their relations with various elements of culture.

Keywords: Gagauz Churches, Gagauz Turks, Religious Song, Ethnomusicology.

Giriş Gagauz din türküleri Gagauz halkı tarafından Tanrı'nın önünde tövbe etmenin ve kişinin kendi inancını güçlendirmenin yollarından birisi olmuştur. Gagauz din türküleri halk kültüründe onların dindarlığının önemli bir parçası olmuştur. Din türküleri halk yorumunda dini bir vaazı temsil eder. Aynı zamanda Mesih'i yüceltmek, müjde emirlerine uymak ve Hristiyan bir yaşam tarzı sürdürme çağrısı konumundadır. Ayrıca Hristiyanlık tarihi hakkında bilgi aktarma işlevini de yerine getirmektedir. Metinlerin büyük bir bölümü Eski ve Yeni Ahit'ten bilgiler içerir.

Büyüyen toplumlarda sürekli bir tehlike vardır. Çünkü büyümenin sürdürülmesi için gerekli olan koşul sürekli bir esneklik ve kendiliğindenliktir, büyümenin önkoşulu olan etkili taklit için gerekli olan koşul ise hatırı sayılır derecede sanayileşme gücüdür. Bu bağlamda Gagauz toplumu yaşadığı toprakları işgal eden haklar ile her ne kadar Hristiyanlık dini çerçevesinde Ortodoks inancının ortak paylaşımında yaşasa da bu topluluklar tarafından çoğu zaman yok sayılmaya çalışılmıştır. Gagauz halkın etno doğuşu ve etnik tarihinde yazılı kaynakların yetersiz olmasından dolayı, dini kültürleri, dini törenlerin ve kültürlerin yerel özelliklerinde ifade edilen etnik yerel ayrımlara sahiptir.

Çalışmamız, Gagauz Din türkülerini geleneksel kültürün temel sorunlarını, tamamlayıcı araştırma yöntemleri kompleksi, yani geleneksel dini müziğin yaratıcı faaliyet örneklerinin analizi ve estetik analizi yoluyla kapsamlı bir sosyokültürel olgu olarak ele almaktadır. Çalışmada, destan, dini ritüeller, gelenek ve göreneklerin Gagauz din türküleri temalarının gelişimine etkisinin genel bir analizi sunulmaktadır. Gagauz kültürünün halk-felsefi bilgeliği yoluyla yansımasından kaynaklanan geleneksel Gagauz kültürüne dayandığı öngörebiliriz.

Etnogenez, 19. yüzyılda ortaya atılan ve daha sonra 20. yüzyılda etnik grupların nasıl oluştuğunu ve çevrelerindeki rakip kültürlerden farklı olarak kendi kimliklerini nasıl aldıklarını incelemenin bir yolu olarak yeniden ortaya çıkan bir terimdir. Etnogenez teorileri daha önce sadece kabile olarak kabul edilen şeye nispeten yeni bakış açısıyla ilgili kendi görüşlerini sunmaktadır.

Gagauzları Balkan ülkelerindeki diğer Türk gruplarından farklı kılan şey Ortodoks Hristiyan olmalarıdır. İnançlarıyla yakından bağlantılı olan etnogenezleri sorunudur. Gagauzların kökeni konusunda araştırmacılar arasında bir fikir birliği yoktur. Ve daha da önemlisi, Gagauzların iki ana grubunun ataları ve dolayısıyla tarihleri hakkında tamamen farklı iki teze bağlı kalmasıdır (Menz, 2022: 306).

Gumilëv'un Etnogenez kuramı ve onun bilimsel değeri dünya tarihine, insanın toplum ve doğa içindeki yerine temelden yeni bir bakış sağlamıştır. Etnogenez teorisinin bilimdeki yeri Gumilëv tarafından 1984 yılında şu şekilde belirtilmiştir: "Araştırma konusunun insan eseri olduğu yerde tarih beşeri bir bilimdir, yani... folklor yazıları, felsefe sistemleri, ...resimler, kısaca, özünde statik olan kaynaklar... Ama insan sadece toplumun bir üyesi değil, aynı zamanda bir etnik grubun da üyesidir (Farzaliev ve Sazak, 2016: 118-119).

Gagauz edebiyatının kökenleri 20. yüzyılın başlarına kadar uzanır. Bu dönemde Gagauzlar; kutsal metinler, dualar ve ibadet kitapları şeklinde dini edebiyat üretmeye başlamışlardır. Rusça, Bulgarca ve Rumence gibi dillerden Gagauz diline yapılan çeviriler de bu dönemde gerçekleşmiştir (Hünerli, 2022: 4).

Gagauz din türküleri ile ilgili en eski kayıt; 19. yüzyılın sonlarında folklor derleyen V. A. Moshkov'un, Eski Ahit'teki bir hikâye -İbrahim hakkında- üzerine dini içerikli bir şarkı kaydetmesi ile desteklenmektedir (Moshkov, 1900, 44- 48). XX. yüzyılın başlarına kadar Gagauz kiliselerinde Slavca ve Moldovanca dilde ibadet gerçekleştirilmekte iken, Mihail Çakır'ın çabasıyla ibadet dili ve Gagauz din türkülerindeki metinleri Gagauzca olması nedeniyle Gagauz halkının ana dilinin gelişmesine de katkıda bulunmuştur.

Gagauz din türküleri aracılığıyla bilginin aktarılması, Gagauz halkının algı tarzına uyarlanmış, nesnel nedenlerden dolayı toplumda işlevselliği artmıştır. Gagauz toplumunun kiliselerinde 1900'lü yılların başlarına kadar Rum Papazlar görev yapmış iken son dönemde Rus ya da Moldovan Papazlar hizmet etmeye başlamışlardır.

Uzun yıllar bu kiliselerde görev yapan bu Papazlar zamanla Gagauz Türkçesini de öğrenmeye başlamışlardır. Gagauzlar kilise törenlerinde Türkçe dışında başka bir dil kullanmamak için her zaman büyük mücadeleler vermişlerdir.

Din türkülerini halk duasından ayıran unsur, din türkülerinde ruhun ve bedenin kurtuluşu, korunması konusunda Tanrıya olan yakarışın İncil'deki hikayeli metinlerin ezgiselleştirilmesidir. Bu bağlamda din türkülerinin sık sık seslendirilmesi muhtemelen Tanrı ile bunu seslendiren kişi arasında ruhun kurtuluşu hakkında söylenmemiş bir anlaşma olarak düşünülebilir.

Din türkülerinin diğer bir özelliği de şarkı türüne özgü nakaratların varlığıdır. Bu bağlamda din türkülerini Gagauz etnik grubu temsilcilerinin önemli bir kısmında dini duyguların sürdürülmesine nesnel olarak katkıda bulunduğunu ve Gagauzların dini kimliğinin bir ifade biçimi olduğunu söyleyebiliriz.

Gagavuzların dini folklorunda nelerin ortak ve özel olduğunu belirlemek, Gagavuzların bu bölgedeki komşu etnik gruplarla (muhtemelen diğer dini hareketlerin temsilcileriyle) etnokültürel etkileşim sürecinin daha derinlemesine incelenmesine katkıda bulunacaktır.

Gagauz Dini Müzik Kültürü Dünya görüşünün kavramsal özü olarak dünya resminin özelliği, kozmolojik odağında (dünyanın küresel imajıdır) ve antropomorfik olmasında (özellikle insanın dünya algısının özelliklerini taşır) yatmaktadır (Serebrennikov 2001). Müzik, dünya resminin yapısal-anlamsal temelini oluşturur, manevi ve duygusal bir deneyimdir, duygu ve düşüncelerin birliği içinde dünyanın bütünsel resmini yaratan insan faaliyet türüdür. Müziğin özgüllüğü, duygulara hitap etme ve duygusal imgeler sisteminde Evrenin modelini yaratma yeteneğinde fark edilebilir (Blades ve Montag, 2007).

Bu nedenle "müzik çok değerlidir, çünkü zamanların bağlantısını ayakta tutar, 'Sonsuzluğun ta kendisidir'. Müzik sadece dünyayı temsil etmez, aynı zamanda her yerde bulunuşuyla onu etkiler, dünyanın ve insanın hem dış hem de iç sınırlarını çözer (Ayazbekova, 2011).

Kültürü gösterge bilim olarak düşünecek olur isek, müzik kültürü; müzik bilgisinin aktarım özelliklerini yansıtan belirli bir müzik kavramı olarak değerlendirilebilir. Müzik kültürü, evrim



aşamaları etnik tarihin önemli kilometre taşları tarafından belirlendiğinden, sosyal organizasyonların ve manevi yaşamın kültürel, psikolojik, felsefi, estetik, sosyo-politik ve diğer yönlerinin benzersiz bir yansımasıdır (Sheikin, 2012).

Bu çalışmanın amacı, Gagauz toplumunun kültürünün yansıması, bir temsilcisi olarak din türkülerinin incelenmesidir. Sistemik bir organizasyonla, zengin ifade araçlarıyla müzik, dünyanın çeşitliliğini karmaşık, incelikli ve derin tezahürleriyle yansıtır; sanatsal değer, temel dünya modelleme unsurudur.

Müzik etnik grubun estetik ihtiyaçlarını karşılayabilir, dünyanın resmini belirleyebilir. Müzik, sürekli gelişen, yaratıcı süreç, faaliyetin ürünü, milletin manevi kimliğinden örülmüş dinamik bir olgudur; ulusal yaratıcı entelektüel gücün ürünü; ses dünyasını ifade etme yöntemi; kültürü anlamının bir yolu; Potansiyel bir kültürel eylem modelidir. Millet oluşum ve gelişme yolundaki etnik ve tarihi süreçlerin karmaşıklığı, kültürünün özgünlüğünü doğurmuştur. Kültürlerin yansımasını temsil eden müzik, ruhun içinde doğrudan bulunur, özelliklerini belirler.

Gagauzların müzik kültürü ile ilgili olarak Çakır (2007)'de şunları söylemiştir: “Türkü çalmaları siirektir Gagauzlarda, zera Türk memleketinde Gagauzlara verilmemiş izin çalma türkü. Onnar çaler sade ev içinde.

Gagauzlarda iki soy türkü var: 1- Maani –kısa türkü-, 2- Türkü –uzun türkü- (s. 98). Günümüzde bu iki türe ek olarak Gagauzlar söyledikleri Gagauzca –Gagauz Türkçesi- türkülere “din türküsü” adını vermektedirler. Moşkov Bayram törenleri sırasında kiliselerde Gagauzların koro halinde söylenen şarkılara eşliğinin zayıf olduğunu, Gagauz terbiye kuralları gereği kilise dışında özgürce ve tek başlarına çok daha rahat din türküleri söyleyebildiklerini belirtmiştir (Moşkov, 2004: 88)

Dini içerikli şarkılar Gagauz folklorunun ayrılmaz bir parçasıdır. Gagauz dini türkülerinin ezgileri Türk müzik yapısı özellikler gösterirken aynı zamanda türkülerin büyümlü sözleri halk dualarının ayrılmaz bir parçasıdır.

Gagauz din türkülerinin etnogenezinde Hz. İsa ve Hz. Meryem'in çektiği çileleri anlatan türküler yatmaktadır. Bu bağlamda din türkülerinin önemli bir kısmı Gagauz halkı tarafından halk duası olarak kullanılmakta ve kökenleri kıyamet metinleriyle ilişkilendirilerek yerel Papazlar tarafından popüler dualarla seslendirilmektedir.

Gagauz din türküleri ilk olarak XX. yüzyılın başlarında Mihail Çakır tarafından Gagauz diline çevrilmiştir. Bunlar Kilise tarafından kabul edilen metinlerdir ve biçim/içerik bakımından popüler dualardan temel olarak farklıdır.

Hz. İsa ve Hz. Meryem Ana ile ilgili olaylar Gagauz din türkü folklorunun yalnızca bir bölümünü oluşturur. Diğerleri ise ünlü azizlerin -Aziz Peter, Paul, George gibi- yanı sıra Yeni Ahit'te anlatılan olaylar -Mesih'in ikinci gelişi beklentisi gibi- ve Eski Ahit hikâyeleri -Hz. İbrahim, Hz. Yakup ve Nuh Peygamber gibi- ile ilgilidir.

Gagauz din türküleri, İncil'deki metin pasajlarının ezgisel aktarımı ile Hristiyanlık tarihinin gelecek kuşaklara aktarılması ile ilgili önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bunlar içerisinde İsa'nın çilesinin natüralist tanımlarını temsil eden yaygın türküler de mevcuttur. Hz. İsa'nın son yolculuğunun başladığı yer olan Gefsemaniya bahçesinin de anlatıldığı metinler oldukça yaygındır.



Şekil 1. Gefsemaniya Bahçesi (Bağı, 2022: 57)

Ayrıca Gefsemaniya bahçesi adlı din türküsünde de görüldüğü gibi din türkülerindeki bazı bilgilerin Matta incilinden alındığı da görülmektedir. Yahuda'nın ihaneti, gardiyanların İsa ile alay etmesi, İsa düştüğünde haçını taşıyan Simon hakkındaki bilgilere de yine Gagauz Din türkülerinde rastlamak mümkündür.

Meryem Ana'nın oğlunu aradığını anlatan Gagauz türküsünde, Mariya Panayanın türküsü şu şekildedir;



Şekil 2. Panaiya İnmir Era (Bağı, 2022: 157)

Meryem'in yol boyunca nasıl yürüdüğünü, oğlunu aradığını ve yol boyunca yoldan geçenlere onu görüp görmediklerini sorduğu anlatılır. Mesih'in ikinci gelişi ve bu gelişe hazırlanma ihtiyacı Gagauz vaaz metinlerinde ve din türkülerinde işlenmiştir.



Şekil 3. Bize Bu Yaşamak (Bağı, 2022: 51)

Dünyevi istekler büyüleri içerir. Tanrı'ya dileyen kişiye yiyecek, ekme ve tuz göndermesi için yapılan çağrıda din türküsü, Allah'ın yüceltilmesiyle ve onun tüm emirlerine uyulması gerekliliğiyle başlar ve biter.



Şekil 4. Gökçü Baba (Bağı, 2022: 51)

Pipiruda yağmur yağdırma ritüeli çerçevesinde istek büyüleri din türküsünün temelini oluşturur ve türküde "Allah'a dua ederim" cümlesiyle din takvim ritüel döngüsü içerisinde duanın nitelendirilmesine zemin hazırlar.

Gagauz din türküleri kanonik kilise duaları ekseninde oluşmuş ve Mesih'in çilesinin apokrif unsurunu, Tanrı ile kul arasında ruhunun ve bedeninin kurtuluşunu simgeler. Ritüel gerçeklikleri adlandırmak için çeşitli aday gösterme yöntemleri kullanılır. Dini ritüel gereçlerinin adlandırmaları şu şekildedir;

Panaya Pitası: Tanrının Annesi onuruna dağıtılan ritüel ekmeği.

Kolada evi: Şarkı söyleyenlerin ilahileri öğrendiği ev.

Kolada çiçeği: Kızların şapkalarını süslediği kâğıt çiçekler.

Ballı Pita: Aziz Barbara için dağıtılan ballı bir gözleme.

Dini ritüel törenlerine katılanların isimleri bayramın adı ile isimlendirilir. Örneğin: Koladacı, Lazarcı, Pipirudacı gibi. Ritüel törenlerindeki üyelerin isim benzerliği işlevlerin benzerliğine dayanmaktadır.

Kolada sözcüğünü içeren terimler ve ifadeler, Noel ritüellerinin çeşitli yönlerini ifade eder. Gagauz dini ritüellerinde büyük önem taşıyan uygulamaların bir tanesi de Kolada'dır. Noel tatilinin ana ad öbeği olan Kolada, Noel ritüellerinin oluşumunda söz dizimsel yönleme bağlı olarak ortaya çıkmıştır.

Kolada sözcüğünün içeriğindeki şu terim ve ifadeler; Örneğin; ilahi söyleme süreci: kolada gezme, şarkıcıların ilahi öğrendiği ev: kolada evi, Noel şarkıları: kolada türküleri, melodiler: kolada havası, Noel somunu tadılırken Koledacıların dile getirdiği iyi dilekler: koleda molitvası, şarkıcılar için ritüel somunlar: kolada kolacı, kolada şarkıcılarının şapkalarını süsleyen kâğıt çiçekler: koleda çiçeği, yetişkin şarkıcılardan oluşan koro: büyük kolada, ilahileri söyleyen bir grup çocuk: küçük kolada.

Noel ritüellerinin çeşitli yönlerini ifade eder. Kolada günü, Kolada gecesi, Noel günü, Noel gecesi, Ay Vasil günü, Ay Vasil gecesi -Yılbaşı gecesi, yılın ilk günü, yeni yıl, Noel ve Noel Arifesi isimleri ile tanımlanan Kolada'da söylenen ezgilerden bir tanesi de şu şekildedir:



Şekil 5. Kolada Şarkısı (Notaya Alan: Resul BAĞI)

Kalkın kalkın ey çorbacı Kabul edin Koladacı

Vakitler oldu Ayoz Dünneye geldi Hristoz.

Gagauz Din Türkülerinden bir tanesinde; Çarmıha gerilen İsa'nın annesi tarafından sakinleştirilmesi ve Cennetlik Babanın bu azabı neden kabul ettiğini bildiğini söyler.

Aalama Mariya anam

Gökteki boba da biler

Neçin o zettleri ben çekerim

Sonuç Sonuç olarak Gagauz din türkü metinlerden Gagauzların Meryem ana kültürünü açıkça ortaya koyduğunu görmekteyiz. Gagauz köylerindeki kiliselerin pek çoğunda Meryem Ana onuruna isimlendirilmiştir. Gagauz türkü metinlerindeki "Meryem Ana'nın Rüyası" apokrif benzerlikler göstermektedir.



Din türküleri biçim ve içerik açısından halk dualarına büyük ölçüde benzemektedir. İsa'nın çilesinin diyalog anlatımları natüralist bir sunum şeklindedir. Ayrıca Meryem Ana'nın oğlunu arama efsanesi Gagauzların yanı sıra Romanya ve Moldova folklorunda da çok yaygındır.

Gagavuzlarda bu duanın kökeni önemli bir sorudur. Gagauz Din türkülerinin önemli bir kısmı, dünyevi yaşamın kırılğanlığı ve Hristiyan yaşam tarzı sürdürme – çok yemeyin, zenginlik peşinde koşmayın, şefkatli olun gibi- ihtiyacı hakkında vaaz vermeye dayanmaktadır. Bu bağlamda din türküleri Yeni Ahit, insanın yalnızca tanrısal işler yaparak Cennetin Krallığına girebileceğini vurgulamaktadır.

Kaynakça:

1. Ayazbekova, S. Sh. (2011). World picture of the ethnos: Korkut-ata and philosophy of Kazakh music. Astana: Alast, 284.
2. Bağı, R. (2022) Gagauz Din Folklor Türküleri. Gagauziya M. V. Adına Bilim Araştırma Merkezi, Moldova.
3. Blades, J. ve Montag, J. (2007). The base philosophy of music. Oxford: Oxford University Press, 77 p.
4. Çakir, M. (2007) Gagauzlar: İstariya, Adetlar, Dil Hem Din. Redaktör: Petri Çebotar, Pontos Yayınları, Chişinau.
5. Farzaliev, A. ve Sazak, G. (2016) *Lev Nikolayeviç Gumilëv Ve Etnogenez Teorisi*, Türkiyat Mecmuası, c. 26/1, s. 117-130.
6. Hünerli, B. (2022) Gagauz Çocuk Şiirleri Üzerine. Güney-Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi, Sayı 39, ss. 1-12.
7. Menz, A. (2022) Hristiyanlık ve Türklük Arasındaki Gagauzlar. International Journal of Humanities and Education Cilt 8 Sayı 17ss. 305-313.
8. Moşkov, V.A. (2004). Gagauz Bender Bölgesi (Etnografik Makaleler ve Materyaller). Yayıma Hazırlayanlar: Bulgar, S.; Kuroglu, S. S., Kışinev.
9. Radova, O. (1995) The Problem of the Gagauz Ethno-Demographic Development in the 19th Century. Südst-Forschungen 54: 263-70.
10. Serebrennikov, B. A. (2001). The Role of Human Factor in Language. Moscow: Nauka, 242 p
11. Sheikin, Y. (2012). Practice of ude traditional music making with one-string bowed instrument. Folk musical instrument sand instrumental music, 2, 146-147.

UDC 391(=512.165)

<https://orcid.org/0000-0003-4208-9675>

GAGAUZ GİYİM-KUŞAMINDA GÖRÜLEN MOTİFLER

Deniz Gümüş

Öğr. Gör. / Geleneksel El Sanatları
Aksaray Üniversitesi/ Türkiye
e-mail: denizgumus@aksaray.edu.tr
orcid id: 0000-0003-4208-9675

Abstract. Clothing is material phenomenon that emerged with the existence of human being and gains more importance as societies modernize. Every society has its own style of clothing. Clothing in a society; it contains information about issues such as the phenomenon of men and women, traditions and customs of the society, social structure, textile structure. It varies according to regions, years and religious beliefs. Clothing is among the most effective cultural heritages of humanity. Clothing includes all clothing, accessories, things worn on the head and on the feet. Factors such as a person's gender, place in society, religion, profession and marital status are effective in



shaping clothing. In this study, information is given about Gagauz clothing. The motifs seen in Gagauz clothing were identified and information was given about their areas of use.

Keywords: Gagauz, Clothing, Motifs.

Giriş: Giyim, insanoğlunun var olmasıyla birlikte oluşan, toplumların çağdaşlaşmasıyla daha fazla önem kazanan maddi bir olgudur. Her toplulukta giyim kendi içinde bir şekle sahiptir.

Bir toplumda giyim; kadın erkek olgusu, toplumun gelenek ve görenekleri, sosyal yapısı, tekstil yapısı gibi konular hakkında bilgi içermektedir. Bölgelere, yıllara ve dini inançlara göre farklılık göstermektedir. Giyim-kuşam, insanlığın en etkin kültürel mirasları arasında yer almaktadır.

Giyim-kuşam, giysi, aksesuar, başa takılan ve ayağa giyilenlerin tümünü kapsamaktadır. Kişinin cinsiyeti, toplumdaki yeri, dini, mesleği, medeni durumu gibi unsurlar, giyim-kuşamın şekillenmesinde etkilidir.

Gagauz adına tarihi kaynaklarda son iki yüzyıldan ibaret sayamayız. Bu tarihten önce, kendilerine ait yazılı tarihi belgelerin bulunmaması, hatta diğer milletlerin kaynaklarında da bu halktan bahsedilmemesi onların etnik yapısının ne zaman oluştuğu meselesinde çeşitli görüşleri ortaya çıkarmıştır ancak 19. yüzyılın başlarında rastlamaktayız. Tabiidir ki, bu Türk halkının tarihini yalnız [1, s.228].

Giyim-kuşamın varlığı insanların iklim koşullarından kendisini koruma ihtiyacı ile başlamıştır. Zaman içerisinde toplu olarak yaşamaya başlayan insanoğlu örtünme ihtiyacı hissetmiştir. Bu sebepten, doğadaki malzemeler kullanılarak bu ihtiyaç karşılanmıştır. Başlarda bitkilerin ve hayvanların postları, direkt olduğu gibi kullanılarak giyim oluşturulmuş, daha sonraları çeşitli işlemlerden geçirilerek gelişim göstermiştir.

Bu gelişim sırasında insanoğlu korunma örtünme ihtiyacını giderirken, süslenme ve süsleme ihtiyacı da devreye girmiştir. Süslenme ve süsleme ihtiyacı ile birlikte motifler oluşmaya başlamıştır. Bu motifler çeşitli anlam içermekle birlikte anlam taşımayıp sadece göze hoş gelen şekilleri de içermektedir.

Gagauz giyim-kuşamı erkek giyimi, kadın giyimi şeklinde sınıflandırılabilir. Gagauz Türklerinde giyim için **kostüm**, her türlü giyim eşyası, giyecek için **ruba terimi** kullanılmaktadır.

Kadın giysileri **karı rubaları**, erkek giysileri de **adam rubaları** şeklinde adlandırılmaktadır [9, s.166]. Gagauz erkek giyimlerinde, kalpak, keptar, gölme, kuşak, don, çarık isimleri verilen giyim çeşitleri, kadın giyimlerinde, şalinka, left, fistan, fita, terlik gibi giyim çeşitlerini kullanmaktadır [5, s.8-9].

19. yüzyılın sonlarında Gagauz kadınlarının günlük giysileri, 19. yüzyılın sonu 20. yüzyılın başlarında ise erkek giysisi değişiklik göstermeye başladı [6, s. 56].

19. yüzyılın sonlarına kadar insanlar çoğunlukla geleneksel kıyafetler kullanmış olsalar da gelişen sanayi ile birlikte modern giyim kullanımı artmıştır. Geleneksel kıyafetler düğünde, özel günlerde, festivallerde, yöresel konserlerde kullanılır hale gelmiştir.

GAGAUZ GİYİM-KUŞAMI ve KULLANILAN MOTİFLER

Lale Motifi: Lale mistik açıdan bakıldığında Tanrı'nın birliğini simgeler [2, s.26]. Tanrı'nın yaratıcılığını en güzel yansıtan varlık olarak kabul edilmiştir.

Ters lale ise insanoğlu tarihi kadar eski zamanlardan gelen yüzyıllardır hüznü ve kavuşma özlemine anlatmaktadır. Hazreti İsa'nın çarmıha gerilişi sırasında boynunu büktüğüne inanılan ve Hıristiyanlar tarafından kutsal sayılan 'ters lâle', Müslümanlar tarafından da hüznün sembolü olarak sevdiği öldüğünde mezarlıklara dikilmiştir. Boynunu büktüğü ve nektarları döküldüğü için 'ağlayan lâle' olarak da adlandırılmıştır [3, s.3].



(Fotoğraf:1 XIX. Yy. Öncesi Gagauz Giyimi
(Balta Aleksandra Arşivinden)



(Lale Motifi Örnekleri)



(Fotoğraf:2 Balta Aleksandra Arşivinden)



(Ok Motifi Örneği)

Ok Motifi: Avlanma, savaşma gibi durumlarda kullanılan ok, zaman içerisinde giysilerde de görülmeye başlamıştır. Ok-yay motifi sıklıkla boy işareti, askeri flama, damga ve armalarda kullanılmıştır. Bu motifin oğuz boylarının damgası olarak kullanıldığı tespit edilmiştir [7, s. 65].



(Fotoğraf:3 Deniz GÜMÜŞ)

Koçboynuzu Motifi: Erkeklik, kahramanlık, güç ve bereket sembolü olan koçboynuzu motifi Anadolu'da ana tanrıçadan sonra veya onunla beraber kullanılan bir motiftir. Koçboynuzu sembolü, insanlık tarihinde daima güç ve kuvvet temsili olan erkekle özdeşleştirilmiştir. Erkeklik ve bereket sembolleri, Anadolu'da, Dünya'daki diğer etnik kültürlerle nazaran daha çok birlikte kullanılması,

erkeğin üremedeki rolünün benimsendiğinin göstergesi olmuştur [4, s.30]. Koçboynuzu motifi, verimliliğini ve ataerkil ailelerin Anadolu'daki önemini de sembolize eder.

Haç Motifi: Haç motifi daire ve kare şekilleriyle iç içe işlenmiş yatay ve dikey iki çizginin kesişmesinden oluşur. Uçları dikaçılarla birleştirildiğinde ise üçgen formu ve kare ile karşılaşılmaktadır. Haç motifinin uçlarının dört yana ayrılması kötü bakışları, kem gözleri dört parçaya ayırıp dört bir yana savurduğuna inanılmaktadır. Böylece kötü bakışların 36 gücünün azaldığına inanılır [8. s. 2639].



(Koçboynuzu Motifi Örnekleri)



(Haç Motifi Örnekleri)



(Fotoğraf:4 Deniz GÜMÜŞ)

Bukağı motifi: Atların ön bacakları arasına yerleştirilen ve koşmasını frenleyen iki halkadan oluşan bir alettir. Bu motif aile birliğinin devamını, birliği-beraberliği ve sadakati simgeler. Bu motife, pranga motifi de denilmektedir. Bukağı motifi, bereketi, ailenin devamlılığını, kadın-erkek birliğini ve sevgililerin birleşme dileklerini simgeler. Motif iki tane eşkenar üçgeni birleştiren bir bağdan oluşur.

Yıldız motifi: Topluların inanışlarında güneş, ay gibi anlam içermektedir. Bazı halk inançlarında, yıldızların insanların kaderini belirlediğine inanılır. En eski motiflerden olan yıldız motifi, iç içe geçmiş şekilde iki üçgenden oluşmaktadır. Bu motiflerin birbiri içinden geçmeleri aşk ve birleşimi, kadın ile erkek arasındaki uyumu yansıtır. Tabiatdaki hiçbir şeyin yalnız ve tek olmadığını, her şeyin bir bütünlük içinde olduğunu simgeler.



(Bukağı motifi örneği)



(Yıldız motifi örneği)



(Fotoğraf:5 Balta Aleksandra Arşivinden)



(Fotoğraf:6 Deniz GÜMÜŞ)

Göz: İlk çağlardan beri göz insanın duygularının davranış ve mimiklerini yansıtan, dünyaya açılan bir pencere olmuştur. Göz görsel algı organı, entelektüel algının sembolü olarak da bilinir. Bu nedenle göz tüm kültürlerde önemlidir. Bedenin dışı açılmasını sağlayan gözün, görme yetisinden dolayı derin bir etki gücü ve anlamı vardır. Kötü niyetli gözlerin taşıdığı nazarlardan gelecek zararın önlenmesi için yine gözün kendisi en etkin çare olarak bilinmektedir [4, s.128]. İnançlarda, nazara karşı korunmak için göz motifi önemlidir. Giyim-kuşamda kullanılan baklava biçimindeki göz motifi, kem gözlerden korunmak amacıyla stilize formda kullanılmaktadır.

Çengel: Giyim-kuşamda kullanılan çengel motifi sık kullanılan motifler arasında yer almaktadır. Farklı formlarda görülebilen motif, değişik ve zıt kavramları sembolize eder. Dikey ya da yatay konumda geometrik olarak stilize edilerek kullanılmaktadır. Dokumalarda olduğu gibi giyim-kuşamda da, nazar değmesin diye nazar motifleri ile birlikte çengel motifi kullanılır. Kötü gözü yok etmek için kullanılan çengel motifi zıtlıkları da ifade ederek insanların birlikteliğini ve uyumunu anlatmaktadır.



(Göz Motifine Örnekler)



(Çengel Motifi Örnekleri)

Üzüm Motifi: Çok taneli olmasından dolayı bolluk, bereketi temsil etmekle birlikte, ailenin genişlemesi, soyun devamı anlamını da taşımaktadır.

Giyim-kuşamın bulunduğu coğrafyada üzüm yetiştirildiğine dair işaret niteliği taşır. Üzüm motifi, doğada olduğu gibi kullanılmasının yanında stilize edilerek de kullanılmaktadır.

Bereketi simgeleyen motiflerin içerisinde yer alan üzüm motifi, uğur ve mutluluğu da ifade etmektedir. Haneye, kişiye gelebilecek her türlü uğur ve mutluluğu çektiğine inanılır.



(Fotoğraf:7)



(Üzüm Motifi Örnekleri)

Suyolu Motifi: Su, yeniden doğuşun, yaşamın akışkanlığının, ruhsal ve bedensel yenilenmenin ve sürekliliğinin, soyluluk, saflık, bereket ve erdemin sembolü olmakla beraber bedensel arınma aracıdır. Dinlerde de suyun önemine değinilmektedir. İslam’da yıkanmanın çok önemli bir yeri vardır, doğunca ve ölünce yıkama törenleri yapılmaktadır. Hıristiyanlıkta da doğuştan sonra yine suyun etkin olduğu vaftiz töreni yapılır. İnsanlar için hayat kaynağı olan su, suyolu motifi olarak yuvarlak veya üçgen gibi geometrik şekillerde kullanılmıştır [8, s. 26-36]. Su yaşam kaynağıdır. Akarsular toprağa hayat vermekte ve insan yaşamı için önem arz etmektedir. İnsanların günlük ihtiyaçlarında kullandıkları su giyim-kuşamda motif olarak karşımıza çıkmaktadır.



(Fotoğraf:8-9 Deniz GÜMÜŞ)



(Suyolu Motifi Örnekleri)



Sonuç Giyim-kuşam toplumsal bir ihtiyaç olup, toplumun kültür ögesi niteliğindedir. Bir toplumun varlığını devam ettirebilmesi, kültürlerin nesilden nesle aktarılması ile gerçekleşmektedir. Gagauzlar geleneklerine bağlı bir halktır. Zaman içerisinde giyim-kuşamda çeşitli değişiklikler ortaya çıkmış olsa da törenlerde, kutlamalarda geleneksel Gagauz kıyafetleri giyilmektedir. Gelişen sanayileşme ile birlikte değişiklik gösteren Gagauz giyim-kuşamında, daha sade, motifsiz denebilecek giyim ile karşılaşmaktadır. Bu da, değişimin bir yerde önü kesilmez ise zaman içerisinde geleneksel motiflerden oluşan Gagauz giyiminin yok olması anlamına gelmektedir. Bir topluluğun geleneksel unsurlarının büyük oranda değişmesi zamanla yok olması demektir. Geleneksel unsurların yok olması kültürün yok olması demektir. Geleneksel Gagauz giyim-kuşamının yok olmaması için, geleneğin önemi konusunda toplumsal faaliyetler yapılmalıdır. Unutmamalıyız ki değişim yavaş yavaş olduğunda fark edilmez; ancak sona gelindiğinde yok olmuş bir kültür, yok olmuş bir toplum görmüş oluruz. Kaybolmaya yüz tutmuş geleneksel değerlerin araştırılması, incelenmesi, kültürün gelecek kuşakları aktarılması açısından önemlidir.

Kaynakça:

1. Argunşah, M. [2014], “Gagauzların Tarihi”, Türkler Ansiklopedisi, Cilt: 20, s. 228-244. Ankara
2. Gagauz Gergefi, Valkaneş, (2018).
3. Uçkun, Kocaaslan, R. [2010], “Gagauz Halk Kültüründe Geleneksel Kadın ve Erkek Giyimi”, Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, Cilt: 10 s. 2, s.165-172, İzmir.



4. Konstantinova, İ. [2017], “ Gagauzların Milli Giyimi” Gagauzların IV Dünnä Kongresi, 5-6 Hederlez Ayı.
5. Kakacan Bayram, Türkmen Kumaşları, Tarih ve Medeniyet, 28 (1996), 64-66.
6. Baytop, T. [1992], “İstanbul Lalesi”, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, s. 66
7. Bekleyen, O. [2009], “İki Dinin Kutsal Çiçeği ‘ters lale’ <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/iki-dinin-kutsal-cicegi-ters-lale-11572941>
8. Erbek, G. (2002). Çatalhöyükten Günümüze Anadolu Motifleri, Ankara: Motifler Yayınevi.
9. Karakelle, A. ve Kayabaşı, N. (2018). Hatay/Reyhanlı Kilimlerinde Bulunan Yaşam İle İlgili Motifler. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(3): 2633-2646.

УДК 37.016:78

<https://orcid.org/0009-0008-9624-5227>

MÜZİK EĞİTİMİNDE EZBER ÇALMANIN ÖNEMİ, ZORLUKLARI VE GELİŞTİRME METOTLARI

Olga Rotari Erikli

Doctoral Student

Istanbul University State Conservatory

Turkey, Istanbul

e-mail: olgarotaripianoforte@gmail.com

orcid id: 0009-0008-9624-5227

Abstract. Among the most frequently asked questions related to music are inquiries such as "How can one learn music?", "How can I memorize music scores quickly and easily?", and "What practice techniques can be employed for flawless performances?". The purpose of this research is to discuss approaches and techniques used for rapidly and effectively memorizing a musical piece, drawing upon experiences gained through research and challenges encountered in the music education process spanning from early ages to the present. When learning to play a musical piece, grasping the technical aspects of the composition accurately is one of the fundamental components of a steep learning curve. Moreover, understanding the workings of human memory is crucial. Surprisingly, the results of studies conducted on this foundation and how they save time can be astonishing. The process of learning a new piece can be likened to the transformation of an orchid seed planted in the ground into a flower, which takes about three years under suitable conditions. A warmer environment, increased humidity, or more watering do not shorten this process; on the contrary, they lead to adverse outcomes. Similarly, when learning a musical piece, we must cultivate, process, and mature the texts into our memory step by step using correct techniques.

Keywords: Memorization, Types of Memory, Musical Composition, Deciphering, Techniques.

Müzik Eğitimi ve Hafıza İlişkisi

Müzik eğitimi, temelinde görsel ve işitsel uygulamaları barındıran, uygulama olarak konser ve resital gibi sunumların yaratılmasını sağlayan teorik bilgilerin işlendiği bir eğitimidir. Mesleki müzik eğitiminde ulaşılması hedeflenen temel amaçlardan biri, öğrencinin enstrümanını tanınması, doğru kullanmayı öğrenmesi ve ileri düzeyde çalma becerisi edinmesidir.

Bu amacın gerçekleştirilmesinde kişinin bireysel çabasının ve sahip olduğu müzik yeteneğinin yanında, çalma/söyleme becerisine yönelik, öğrenilen bilgilerin depolandığı bellek kapasitesinin de etkili olduğu bilinmektedir. Müzik eğitiminde bellek kapasitesi, bireysel çalgı ya da bireysel ses eğitimi uygulamalarından olan konser/resital gibi sunumlar sırasında ezber çalma/söyleme becerisinin ortaya konulması bakımından ayrı bir öneme sahiptir. Öğrencinin çalgı/ses hâkimiyeti ile



konser/resital sırasında müzikal yorumlama ve seslendirme performansı, ezber çalma/söyleme tekniğinin bilinçli ve sistemli kullanımına bağlıdır.

19. yüzyılda ezber çalma genel olarak kabul görmemiş olsa da nota ile çalma ne halkta ne de eleştirilenler tarafında herhangi bir memnuniyetsizliğe yol açmamıştır. Fakat ezber çalma konusuna teknik olarak oldukça zor, gereksiz, riskli ve geleneklere uygun olmadığı şeklinde yaklaşmıştır.

Zaman geçtikte ezber çalmanın zannedildiği kadar önemsiz ve gereksiz olmadığı, notalara bakmadan çalmanın icra tekniğine odaklanmaya imkân tanıdığı anlaşılmaya başlanmıştır. Artık günümüzde sahnelerde daha rahat ve özgür hissetmek için ezbere çalmak tavsiye edilmektedir.

İtalyan piyanist Ferruccio Busoni (1866-1924) ezbere çalma konusunda, "Ben eski bir icracıyım, ezber çalmanın notalara bakarak çalmadan kıyaslanamayacak kadar performans özgürlüğü sağladığı sonucuna vardım" yorumunda bulunmuştur. Bir müzisyenin, performans esnasında müziğin anlamını, kendi duygularını ve yorumunu özgürce ve eksiksiz aktarabilmesi için güçlü bir hafızaya sahip olması gereklidir [1].

Müzik pedagojisinin en keşfedilmemiş alanlarından biri olan müzikal hafıza, bir müzik parçasını kısa bir süre içinde ezberleme ve sonra onu mümkün olduğu kadar doğru ve hatasız bir şekilde yeniden üretme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bir müzik parçası üzerinde çalışırken aşağıdaki hafıza türlerinin tamamı kullanılmakla beraber her sanatçıda farklı hafıza türleri ön plana çıkmaktadır.

1. Motor hafızası: Çeşitli hareketlerin ezberlenmesi, kayıt edilmesi ve yeniden üretilmesi
2. Duygusal hafıza: Duyguların saklandığı hafıza
3. Figüratif hafıza: Görsel, işitsel ve dokunsal hafıza
4. Sözel-mantıksal hafıza: Düşüncelerin hatırlanması veya yeniden üretilmesi

Hafıza türlerinin müzik eğitimindeki rolleri

Müzisyenlerde figüratif hafıza türlerinden görsel ve işitsel hafıza daha ön plana çıkmaktadır. İşitsel ve görsel hafıza motor hafıza ile doğrudan bağlantılıdır. Sanatçının, müziği tam olarak ezbere çalabilmesi için işitsel olarak ezberlemesinin yanı sıra, el hareketlerini de ezberlemesi gerekir. Sadece ezbere çalındığında değil, notadan çalındığında da parçanın motor hafıza tarafından öğrenilmesi gerekir. Eller, hareketin yönünü, kas kasılmasının hızını ve şiddetini ezberlemelidir.

Müzikal-işitsel hafıza - diğer hafıza türlerinden farklı olarak melodi, armoni, tını, ritim ve tonlama gibi bilgiler saklanmaktadır.

Görsel hafıza - yazılı müzik metninin ezberlenmesidir. İşitsel hafıza ile kıyaslandığında ezber çalmada ikincil bir rol oynar. Örneğin körler görsel hafızaya sahip değildirler. Bazı müzisyenler mükemmel görsel hafızaya sahiptir. Onlar için görsel hafıza diğer hafıza türlerine göre daha önemlidir.

Duygusal hafıza - Müziğin duygusal izlenimlerini korumaktan sorumludur. Müzisyenler duygularının farkındadırlar ve bu duyguları kelimelerle tanımlarlar, yani duygusal hafıza belli bir derecede sözel-mantıksal hafıza ile bağlantılıdır. Sözel-mantıksal hafıza ayrıca eserin mantıksal yapısını, tonalitesini, ses yönlendirmesini, modülasyonunu ve eserin genel dramatik planını hatırlamaya yardımcı olur.

Ezber çalmayı öğrenme ve geliştirme yöntemleri

Müzik eserlerini öğrenme konusunda her müzisyenin yaklaşımı farklı olsa da, çoğu deneyimsiz müzisyen parçanın teorik altyapısını incelemeyen, teknik olarak analizini yapmadan, direkt enstrüman ile çalarak öğrenmeyi tercih etmektedir. Bu yöntemle müzik öğrenmeye çalışmak, ilerleyen süreçlerde aşılması zor engellerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bunun olmasını önlemek için öncelikle müzik parçasını doğru bir şekilde tanımak gerekmektedir [2].

Kimi müzisyenler ezberleme sürecinde motor hafızaya büyük önem verir ve motor hafızayı geliştirmek için yorucu bir tempoda sürekli tekrarlar yaparlar. Bu metot kullanılarak yapılan ezberleme sonucunda ortaya çıkan performans hakkında, müzik metninin tam olarak anlaşamadığı, parçanın yeterince analiz edilemediği, parmakların net bir tuşesi olmadığı, vuruş ve nüansların

anlaşılmadığı gibi tespitler yapmak mümkündür. Her yaştan müzisyen, parçaları yalnızca motor hafıza ile öğrenme eğilimi gösterebilmektedir.

Bu durum sahne performanslarında hata yapma olasılığını arttırmaktadır. Bu problem, “müzisyenin değişken heyecanının, motor hafızanın performansına olumsuz yönde etki etmesi” şeklinde tanımlanmaktadır. Buna ek olarak bir sanatçı müzik parçasını sadece motor becerilerini kullanarak icra ediyor ise, “müzisyen kesin olarak bu parçayı ezberlemez” yorumu yapılabilir.

Ezberleme sırasında yalnızca motor hafızaya yönelik çalışma yapılması, işitsel, görsel ve sözlü-mantıksal hafızalara yönelik çalışma yapılmaması parça üzerinde hakimiyet kurulamamasına neden olur. Bu durumun sonucu olarak parçaya kolayca ortasından başlanamaz, hatalar telafi edilemez hatta performans sekteye uğrayabilir [2].

Bir parçayı ezberleme öğrenmenin verilecek emeğe değip değmeyeceği sürekli tartışılrsa da ezberleme öğrenmenin parça üzerinde tam hakimiyet kurmak anlamına geldiği, bilinen bir gerçektir. Bir parçayı ezberlemeden önce atılması gereken çok önemli adımlar bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi, icracı eseri anlaşılmayan tek bir detay kalmayana dek dikkatlice analiz etmelidir. Bu analiz gelecekte tüm eserin üzerinde duracağı temel olması açısından hayati önem taşımaktadır.

Müzik eseri ile tanışma

Bir müzik eserini öğrenmeye, eseri bir süre dinleyerek başlanmalıdır. Başka müzisyenlerin başarılı performanslarını ve farklı yorumlarını dinlemek, Onlar' ın yaratıcı dünyasını tanıma ve eserin müzikal özelliklerini inceleme fırsatı sunmaktadır. Bu pratik sayesinde, söz konusu eserin farklı performans seçeneklerini birbiri ile kıyaslamak mümkün olmakta, işitsel hafıza devreye girerek, notaların analizinde yapılması muhtemel hataların önüne geçilmektedir.

Yapılan bu ön incelemede esnasında, eseri notalar eşliğinde dinlemek, ana bölümlerini kalem ile işaretlemek, tekrar eden bölümleri vurgulamak, benzerlikleri veya farklılıkları bulmaya çalışmak gibi uygulamalar yapılmalıdır. Buna benzer pratikleri, enstrüman ile çalışma aşamasına geçildiğinde ciddi bir zaman kazandırmakta ve hafızanın çalışmasını kolaylaştırmaktadır.

Sanatçı, bir müzik parçasını ezberlemeye ilk olarak parçayı içinden seslendirerek başlar. Bir eseri ezberlemek için enstrüman başında deşifre etmenin yeterli olduğu iddiası doğru değildir. Bu yöntemde parçanın analiz edilmeden ezberlenmesine neden olmaktadır. En iyi sanatçıların çoğu yeni bir eser çalışmaya enstrüman olmadan müzik metnini analiz ederek başlarlar.

Elbette bu ön hazırlık enstrüman ile yapılan deşifreden, güçlü düşünme kabiliyeti gerekmesinden dolayı çok daha zordur. Ancak böyle bir analiz sayesinde müzisyen, müzik metninin tüm detaylarına eksiksiz bir şekilde hakim olur. Enstrüman ile yapılan deşifre de ise vuruşlar, nüanslar, önemli detaylar ve hareketler icracının dikkatinden kaçır. Karmaşık ritmik kalıplar hatalı çalınabilir.

Enstrüman çalmak, aynı anda birden fazla farklı zihinsel ve fiziksel eylem gerektiren bir çoklu görevdir. Bunlardan en önemli olanları, ritmik düzene uyum, doğru notaların çalınması, doğru parmak düzeni ve cümle geçişlerinin izlenmesi gibi görevlerdir. (3) Performans esnasında tüm bu görevlerle baş etmek hiç kolay olmamakla beraber imkansızdır. Bu görevlerin üstesinden başarıyla gelebilmek için, analiz aşamasında göreve yönelik spesifik çözümler üretmek gerekmektedir.

Analizin sonunda, parçanın genel resmi netleştğinde, eser enstrümanla deşifre edilmeye başlanabilir. Parçanın detaylı analizinden sonra, enstrüman ile deşifreyle beraber motor hafıza tamamen devreye girmeden ezberlemeye başlanmalıdır. Ezberleme dikkatlice ve yavaş yapılmalıdır. Parça ile ilk tanışma adımında olduğu gibi, çalma adımına geçildiğinde de parça küçük bölümlere ayrılmalıdır (notalardaki bölümler bir kalemle işaretlenebilir). Parça boyunca benzer ve ya özdeş müzik metni ve ritmik kalıplar tespit edilip ezber çalışması yapılmalıdır.

Bu sınıflandırma müzik materyalini daha iyi hatırlamaya yardımcı olur ve bazen ezberleme süresini kısaltır. Tüm olası melodik çizgiler, tonlama ve ritmik hareketler notaların adlarıyla söylenmelidir (solfej yapılmalıdır). Müzik metnini nota adlarıyla yüksek sesle söyleme yöntemi, işitsel ve mantıksal hafıza türünün gelişimine olanak tanır. Örnek olarak, parçanın üzerinde çalışılan bölümün melodisi içten seslendirilirken, enstrümandaki parmak yerleşimi hayal edilebilir. Bu yöntem



ile görsel hafızanın çalışması sağlanırken, aynı zamanda motor hafıza gerçek performans için hazırlanacaktır.

Bir müzik parçasının ezber öncesi analizinde dikkat edilmesi gereken noktalar;

1. Müzik metnin içten okunması/seslendirilmesi.
2. Notalara bakarak metnin görsel olarak ezberlenmesi.
3. Tüm ritmik kalıbın işaretlenmesi (özellikle en zor bölümlere dokunulması veya alkışlanması).
4. Tüm vuruşların, nüansların ve parmak numaralarının dikkatlice incelenmesi.
5. Eserin karakterinin ve fikrinin anlaşılması.
6. Eserin müzikal formunun analiz edilmesi.
7. Ritmik "katman" – Dinleme.

Bu katmanda, dinleme aşamasında ayrı ayrı ele alınmak üzere işaretlenen bölümler kullanılır. Bu bölümler oluşturulurken, çoğu kişinin alıştığı yöntem olan notalar ile ayırıştırma değil, ritimlerle ayırıştırılma yöntemi kullanılmalıdır.(2) Notalar ile ayırıştırmak daha kolay gibi

görünse de, ritmik kalıbı dinleyerek ezberlemek, melodiye daha fazla hakim olmayı, ustalaşmayı ve daha güvenilir bir referans noktası yaratmayı sağlamaktadır.

Eser ile tanışma aşamasında, notaları dinleme sürecinde yapılan bölümlemenin ardında, belirlenen bölümleri deşifre aşamasına geçilir. Deşifre çalışmalarına notalarla değil, ritim ile başlanmalıdır.

Öncelikle eserin ölçüsüne bakılır ve boş ölçüler sayılarak, çalışılmak için seçilen temponun uygun bir tempo olup olmadığından emin olunur. Aynı anda yalnızca bir elin bölümü seçilir ve ritmik tablosu sayılmaya başlanır. Zor ritmik kalıplar hatasız bir tempoda olması için bir kaç kere tekrarlamak gerekebilir. Bu detaylı çalışmadan sonra üç-dört kere baştan sona kadar bölüm vurarak sayılır. Bu sayede bu ritmik bölüm ezberlenmiş olur. Diğer elin partiyonu için aynı yöntem uygulanır. Bu egzersize birkaç dakika ayrıldığında, hafızanın yeni materyalleri özümsemi çok daha kolay olacaktır.

Ses katmanı

Ritim öğrenildiğinde notlar alınabilir. Enstrümandaki tuşlara basmak için acele edilmemelidir. Her bölümün notalar yüksek sesle okunmalı ya da şarkı gibi söylenmelidir. Ton ve tonu takip eden rastgele alterasyon işaretleri gözlemlenmeli ve telaffuz edilmelidir. Bir notanın nasıl çalınacağı onun nasıl isimlendirildiği ile doğrudan bağlantılıdır. Hatasız okuma ya da seslendirmenin ardından bir sonraki aşamaya geçilebilir. Tuşlara dokunmadan önce hangi parmakların, hangi pozisyonda kullanılacağı düşünülmelidir.(4) Artık bu aşamada çalma becerisinin oluşumundan sorumlu motor hafızası devreye girecektir. Bu nedenle parmakların doğruluğu ve rahatlığı, hem metnin hızlı bir şekilde ezberlenmesinin hem de gelecekte kompozisyonun daha kolay icra edilmesinin garantisidir.

Bir sonraki adım olarak parmaklar gözlemlenerek, her elin rolü birkaç kez tekrarlanır. Tüm katmanlar titizlikle işlendikten sonra, her bir el için tüm bölümler ezberlenir. Ardından iki el birleştirilerek kalan bölümler incelenmelidir. Bu süreci aynı güç içerisinde yapılmasına gerek yoktur.

Zorluklar ve sıfır hata toleransı

Yeni bir müzik eserine çalışırken, hızlı bir öğrenme ve gelişim eğrisinin önündeki en önemli engellerden bazıları, ortaya çıkan hataların görmezden gelinmesi, ihmal edilmesi ya da hatayı ortadan kaldıracak önemlerin vaktinde alınmamasıdır. Hataların ihmal edilmesine örnek olarak; "Bir daha ki sefere düzeltereğim" diyerek yola devam etme yaklaşımı gösterilebilir. Bu yaklaşım oldukça yanlıştır. Vaktinde düzeltilmemiş bir hata tekrarlanacak ve daha sonra düzeltilmesi son derece zor, belki de imkansız hale gelecektir.

Düzeltilmesi zor bir hata veya bir eksiklik fark edildiğinde durulmalı ve bu duruma neden olan teknik detay aranmalıdır. Tempo artmış olabilir, doğru parmaklar kullanılmıyor olabilir, alterasyon işaretleri uygulanmıyor ya da ritim kalıbı dışına çıkılıyor olabilir. Sorunun kaynağı ne olursa olsun, problemin ortaya çıktığı kısım yavaşça birkaç kez çalınmalıdır. Arka arkaya en az beş kez doğru şekilde çalınana kadar tekrarlanmalıdır. Bu başarıldığında ilgili kısım öğrenilmiş olarak düşünülebilir.

Dinamikler-Nüanslar ve ifade tonları

Müzikal metni ayrıştırırken yapılan müziğin ifade gücünün göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Metinde bulunan nüanslara (forte, piano, crescendo, diminuendo, vb.), ana tempodan olası sapmalara (accelerando, ritenuto), vuruşlara (staccato, legato) ve diğer “ipuçlarına” dikkat edilmelidir. “Besteci eserinde tüm bu nüansları kullanarak neyi ifade etmeyi amaçlamıştır” sorusunu sormak gerekmektedir.

Notalardan yükselen müzikal konuşma duyulmalı, her bir cümle için doğal tonlamasının nereye yöneldiği belirlenmeli ve bu ifadeler çalarken yansıtılmalıdır. Bölümlerdeki çıkışların ve tüm kompozisyonun en üst noktasının işaretlenmesi, eseri anlamaya ve daha hızlı hatırlamaya yardımcı olacaktır.

Tekrarlı-Düzenli çalışma

Yukarıda sözü edilen öğrenme teknik ve yaklaşımların başarılı olabilmesi için, düzenli çalışmak ve önceki gün öğrenilenlerin dikkatli bir şekilde tekrarlanması gerekmektedir. Disiplinli çalışmak ve tekrarları aksatmamak, olası kesintileri ve gerilemelerin önüne geçecektir. Aksi takdirde çalışmalara yeniden başlanmak zorunda kalınacaktır. Amaç edinmek ve sahip olunan tutkuyu ön planda tutmak gerekli olan bu disiplini beraberinde getirecektir.

Hatırlamayı güçlendiren, buna karşın unutmamayı en az düzeye indiren tekrarlama yöntemi; kısa süreli belleğe ulaşan uyarıcının uzun süreli belleğe yerleştirilmesi sırasında en sık kullanılan yöntemdir. Tekrar yönteminin tek başına ve bilinçsiz kullanımı istenilen bilginin çağrılmasında, hatırlanmasında bazı bozukluklar yaratabilmektedir. Öğrenmede nöron sayısından çok, bu nöronlar arasında kurulan haberleşme ağının daha etkili olduğu, bilinçli yapılacak bir tekrarın bu nöronlar arasındaki haberleşme ağının daha çok güçlenmesini ve bu ağın birbiriyle bağlantılı kalmasını sağladığı bilinmektedir [1].

Mesleki müzik eğitimi ses, çalgı ve müzik kuramları eğitimi olarak planlanıp yürütülmektedir. Bunlardan özellikle ses ve çalgı eğitimi sürecinde belirli tekniklerin kazandırılması ve müzik beğenisinin geliştirilmesi aşamalarında ses ve çalgı eğitimi alan kişinin (öğrencinin), hatasız ve müzikal çalması da amaçlanmaktadır.

Yeni bir müzik eserinin notalarını hızlı bir şekilde ezberlemek, gerçek bir müzisyenin amacı değildir. Hafıza, yalnızca gerçekten kavranan ve derinden hissedilen bilgileri depolar. Müzik metni, bestecinin iç dünyasına ulaşmanın reçetesidir. Metnin ardında saklı olan dünyayı ve bestecinin müzik hazinesini keşfetmek gerekir.

Bir eseri incelerken müzikal dilini dinlemek ve seslerle somutlaşan anlamı yakalamak gerekir. Bu sayede eserin notalardan ibaret olmadığı kavranabilir ve müzikal yapı kolayca ezberlenebilir. Başlangıç aşamasında karşılaşılabilecek zorluklara karşı, benzer süreçleri yaşamış, yönlendirme yapabilecek deneyimli müzisyenlere başvurulabilir.

En verimli ezber çalışması kademeli yapılan ezber çalışmasıdır. Örneğin; ezber yaparken bir ölçüyü öğrendikten sonra öncekine dönüp her ikisini birlikte tekrarlamak gerekir. Aynı yöntem cümleler, geçişler ve bölümler için de geçerlidir.

Eser kesin olarak öğrenildikten sonra bile, en başta yapılan müzik analizine dönmek gereklidir. Çünkü uzun süreli hafıza bile küçük detayları kaybetme eğilimindedir ve bazen icracı eserde notayı veya vuruşu yanlış çalabilmektedir. Bu önemli nokta unutulmamalı ve kesin olarak öğrenilmiş parçanın analizi, belirli periyotlarda tekrar edilmeli ve gözden geçirilmelidir.

Müzikal hafıza, farklı hafıza türlerinin birleşiminden oluşan kompleks bir yapıdır, ancak bunlardan işitsel ve motor hafıza türleri en önemli olanlarıdır.(4) Yetenek giriş sınavlarında temel testlerden biri müzikal hafıza testidir.

Bir müzik metnini kolayca ezberleme becerisinin doğuştan gelen müzikal yeteneğin bir parçası olduğuna inanılmaktadır. Fakat genellikle doğuştan gelen müzik kulağı ve ritim duygusu bile sonradan geliştirilebiliyorken, müzik hafızası da doğru çalışma teknikleri ile geliştirilebilmektedir. Bu nedenle genç müzisyenlere, müzik eğitiminin başından itibaren, müzik metninin nasıl ezberleneceği öğretilmelidir.



Müzik öğretmenlerinin de müzikal hafızanın nasıl geliştirilebileceği ve sistemli kullanılabilmesi konusunda eğitim verebilmeleri için bu konuda bilgi ve deneyim sahibi olmaları gerekmektedir.

Uzun, zorlu ve sabır gerektiren bir süreci kapsayan müzik eğitiminin bireysel çalgı eğitimi, bireysel ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, müzik kuramları vb. derslerde öğrenilen bilgi ve davranışların üzerine yenilerinin eklenmesi sonucunda başarıya ulaştığı bilinmektedir [1].

Örneğin çalgı eğitiminde öğrenilen ilk davranışlar çalgının tutuşu, vücudun konumu, el-kol pozisyonları belleğe doğru biçimde kodlanarak sık sık geri getirildiğinde ki bu ilişki ve etkinlik uzun süreli bellekte bilgi yolunun öğrenilmesi anlamına gelir, belli bir düzen içinde her gün çalgı çalışıldığında, sinir ağları arasındaki iletişim güçlenmekte, hatırlama ve geri getirilme süreçleri sonucu yeni öğrenilen davranışlar daha kolay algılanarak belleğe alınmakta, böylece çalgı eğitimi belirli bir düzeye erişebilmektedir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde ezbere ilişkin olumlu olumsuz çeşitli görüş ve inanışlar olduğu gibi unutmanın yol açtığı sorunlara da değinen çalışmalar bulunmaktadır. Alman psikolog Ebbinghaus öğrenme konusunda yapmış olduğu araştırmalarda, öğrenilenlerin %75'i ve daha fazlasının bir hafta içinde, %66'sının bir gün içinde, %54'ünün ise bir saat içinde unutulduğu sonucunu elde etmiştir. Ebbinghaus'un deneyinin sonucuna göre öğrenilecek bilgi taze tutulmalı, yani tekrar edilmelidir.

Bu araştırmadan tekrar ile ilgili çok önemli bir sonuç çıkmaktadır: Unutmayı önlemek ya da azaltmak için tekrarın sıklığı değil, tekrarın yapılma zamanları önemlidir. Hızlı unutmanın olduğu safhalar atlatılıp unutmanın yavaşladığı safhaya gelinmelidir.

Buradan yola çıkarak, ezberlenen bir etüt/eserin unutulmasını önlemek için sık sık tekrar edilmesinin yanında doğru zamanlarda yapısal bütünlüğüne, biçim özelliği ve armonik örgüsüne dikkat edilerek tekrarlanmasının daha iyi sonuçlar doğuracağını söylemek mümkündür.

Kaynakça:

1. Uzunoğlu Belgin, Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Ezber Çalmanın- Söylenenin Öğrenci Başarısına Etkisinin Değerlendirilmesi, Bursa, 2006
2. S. Cem Şaktanlı, M. Can Çiftçi, Hızlı Okuma Teknikleri Eğitiminin Müzik Eğitiminde Ritmik Okuma Deşifre Becerisine Etkisi, 2017, Cilt 6, Sayı 4, 29 - 48 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/40527/486257#article-authors-list>
3. Gorski Alexandra, How to use the 4 types of memory to improve your memorisation, 2022
4. <https://www.thestrads.com/playing-hub/how-to-use-the-4-types-of-memory-to-improve-your-memorisation-alexandra-gorski/15287.article>
5. lois Svard Lois, The many kinds of memory in music, 2015 <https://www.themusiciansbrain.com/?p=1793>



УДК 78.06

<https://orcid.org/0009-0000-9567-7978>

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА АЗЕРБАЙДЖАНА

Тагизаде Махир Тахир Оглу

солист Государственного театра оперы и балета,
лауреат международных конкурсов, лауреат президентской премии
Азербайджанский государственный театр оперы и балета
г. Баку, Азербайджанская Республика
e-mail: _musicala30@gmail.com
orcid id: 0009-0000-9567-7978

Abstract. The Azerbaijani people, being one of the most ancient peoples in the world, are rightfully proud of their historical monuments of material culture, their rich literature, art and musical culture. Cultural heritage plays an important role in shaping the identity of a people, and also serves as a bridge for the exchange of experiences and ideas between different cultures. Therefore, given the richness and diversity of Azerbaijani culture, it can be expected that it will continue to attract attention and find its place in the global cultural scene. Worldwide recognition of the riches of art, music, literature and other aspects of Azerbaijan's culture can contribute not only to the preservation of this heritage, but also to its further development. Challenges in arts and culture education may vary by country, region and specific context. Addressing these challenges requires a comprehensive approach, including increased funding, improved working conditions for teachers, curriculum reforms, and a broader conversation about the importance of cultural education in society.

Keywords: culture, state, cultural policy, cultural heritage, education in the field of culture and art, prospects.

Азербайджанский народ обладает богатой историей и культурным наследием.

Это:

Исторические памятники: Азербайджан имеет множество исторических памятников, таких как Гянджа, один из древнейших городов в мире, а также множество древних замков и мавзолеев, свидетельствующих о богатом прошлом региона.

Литература: Азербайджанская литература имеет древние корни и на протяжении веков вносила значительный вклад в мировую литературу. Классические произведения азербайджанских поэтов, таких как Низами Гянджеви, оставили неизгладимый след.

Искусство: Традиционное азербайджанское искусство выражается в росписи, резьбе по дереву, текстильных произведениях и керамике. Также важную роль играет традиционная азербайджанская архитектура.

Музыка: Музыкальная культура Азербайджана богата и разнообразна. Традиционные музыкальные инструменты, такие как тар и каманча, а также жанры, включая мугам, занимают особое место в национальной культуре.

Язык: Азербайджанский язык, принадлежащий к тюркской языковой семье, является важной частью культурного наследия. Он используется в литературе, поэзии и повседневном общении.

Каждый вид искусства нашей страны сам по себе прошел длительный и сложный путь развития. Искусство и культура Азербайджана формируют слаженное и богатое единство, которое отражает многовековую историю и разнообразие этой страны.

Они составляют единое целое и позволяют составить полное представление об искусстве и культуре Азербайджана. Искусство Азербайджана, как и его природа, разнообразно,



представляет собой единое целое, где разнообразные формы искусства взаимодействуют, создавая уникальное культурное богатство.

Азербайджанское искусство имеет глубокие и древние корни, охватывающие многие века и отражающие богатство культурного наследия этого региона: древние цивилизации; Средневековье и Великое Ширваншахское государство; влияние исламской культуры; традиционные ремесла и резьба; мугам и музыкальное искусство; современное искусство.

Все эти элементы и аспекты сформировали уникальное искусство Азербайджана, которое отражает его богатое историческое наследие и многогранную культурную идентичность, которые с гордостью сохраняют и передают свою историю следующим поколениям. Изучение различных аспектов театра, кино, музыки и народного искусства Азербайджана предоставляет уникальный взгляд на высокое культурное наследие этого народа.

Несмотря на короткий период своего существования в качестве независимого государства Азербайджан смог установить и наладить контакты в культурной сфере с такими международными организациями как ЮНЕСКО, Совет Европы, ТЮРКСОЙ, Совет по культурному сотрудничеству СНГ, ГУАМ и др. Это доказано во влиятельных организациях мира. Азербайджанская Республика стала членом ЮНЕСКО 3 июня 1992 года и сотрудничает с 1996 года. С 2001 г. по 2005 г. республика являлась участником регионального проекта STAGE, инициированного Советом Европы с целью поддержки новой культурной политики в странах Южного Кавказа [5].

Азербайджан внесен в Список всемирного наследия ЮНЕСКО двух объектов нематериального культурного наследия – Ичери Шехер и наскального искусства Гобустана, где расположены Дворец Ширваншахов и Девичья Башня [5].

При этом список нематериального культурного наследия включает 11 элементов:

1. Азербайджанский мугам (2008 г.)
2. Азербайджанское ашугское искусство (2009).
3. Праздник Новруз (2009 г.)
4. Традиционное искусство азербайджанского ковроткачества (2010 г.)
5. Искусство игры на таре в Азербайджане (2012).
6. Стрельба в Човган с карабахской лошастью (2013).
7. Традиционное искусство изготовления и ношения женского платка и его символика (2014 г.)
8. Искусство кузнечного дела Лахидж (2015)
9. Лаваш (2016).
10. Каманча (2017)
11. Традиция делать долму и делиться ею (2017) [5].

Список «Память мира» включает элемент. Средневековые рукописи о природе и фармации хранятся в Институте рукописей НАНА имени Мохаммеда Физули в Баку. В коллекции около 12 000 ценных рукописей [5].

Богатая история, многогранная культура и традиции этой страны действительно представляют собой уникальное наследие, достойное признания и уважения в мировом контексте.

В Государственных программах социально-экономического развития регионов страны на 2004-2008 гг., а также на 2009-2013 гг., в качестве стратегических целей культурной политики государства зафиксированы: развитие культурного потенциала и сохранение культурного наследия страны, обеспечение единства культурного пространства и доступности культурных ценностей широким слоям населения. [7]

Образование в сфере культуры и искусства сталкивается с рядом современных проблем, но также предоставляет интересные перспективы для развития. Перечислим некоторые из ключевых проблем и перспектив:

Проблемы:

Финансирование:

Проблема: Недостаточное финансирование в области культуры и искусства может ограничивать доступ к образованию и ограничивать развитие творческих индустрий. Многие



образовательные программы в сфере культуры и искусства сталкиваются с недостаточным финансированием. Это может привести к ограничению доступа к высококачественному образованию, а также к ограниченным возможностям для развития творческого потенциала студентов.

Перспектива: Необходимость поиска новых источников финансирования, включая частные инвестиции, гранты и сотрудничество с бизнесом.

Технологические изменения:

Проблема: Развитие технологий может изменять способы потребления культурных и художественных продуктов, что требует обновления методов обучения.

Перспектива: Интеграция технологий в образовательный процесс, создание онлайн-курсов и использование виртуальной реальности для обогащения образовательного опыта.

Доступность и дифференциация:

Проблема: Неравномерный доступ к образованию в области культуры и искусства, что может привести к неравенству в возможностях для талантливых студентов. В ряде случаев существует неравенство в доступе к образованию в области культуры и искусства. Это может быть вызвано социальными, экономическими и гендерными факторами.

Перспектива: Создание программ с учетом разнообразия учащихся, в том числе по возрасту, социальному статусу и финансовым возможностям.

Адаптация к изменениям в индустрии:

Проблема: Быстро меняющаяся индустрия культуры и искусства требует постоянного обновления учебных программ.

Перспектива: Гибкие и адаптивные учебные программы, сотрудничество с индустрией для понимания актуальных требований.

Перспективы:

Развитие креативности:

Перспектива: Внедрение методик, направленных на развитие креативности и инноваций, что способствует созданию новых культурных продуктов.

Международное сотрудничество:

Перспектива: Расширение международного сотрудничества для обмена опытом, идеями и практиками в сфере культуры и искусства.

Интеграция мультимедийных технологий:

Перспектива: Использование мультимедийных технологий для создания более интерактивных и привлекательных учебных материалов.

Укрепление взаимодействия с обществом:

Перспектива: Увеличение взаимодействия образовательных учреждений в сфере культуры и искусства с обществом, в том числе с участием студентов в культурных мероприятиях.

Развитие цифровых навыков:

Перспектива: Внедрение обучения цифровым навыкам, таким как визуальное программирование, обработка изображений и звука.

Низкая степень освещения культурного образования: В некоторых образовательных системах культурное образование занимает второстепенное положение по сравнению с другими областями. Это может привести к тому, что студенты не получают достаточного образования в области искусства и культуры.

Недостаточная поддержка творческих образовательных программ: Творческие образовательные программы, такие как музыкальные, художественные и театральные школы, могут сталкиваться с ограниченной поддержкой и признанием. Это может ограничивать развитие талантов и творческих навыков.

Неудовлетворительные условия труда для преподавателей: Преподаватели в области культуры и искусства могут сталкиваться с неудовлетворительными условиями труда, что может негативно сказываться на их мотивации и способности обучать студентов.



Неэффективные образовательные методы: Устаревшие или неэффективные методы обучения могут ограничивать развитие творческих навыков и воображения студентов.

Перспективы образования в области культуры и искусства могут быть положительными и включать в себя несколько ключевых направлений и тенденций:

Интеграция современных технологий: Использование современных технологий в образовании может значительно расширить доступ к знаниям в области культуры и искусства. Онлайн-курсы, виртуальные музеи, мультимедийные ресурсы и другие технологические инновации могут сделать образование более доступным и интерактивным.

Развитие творческого мышления: Современное образование в области культуры и искусства становится все более ориентированным на развитие творческого мышления и инноваций. Программы могут акцентировать не только технические навыки, но и способность к творчеству, самовыражению и креативному мышлению.

Междисциплинарные программы: Введение междисциплинарных подходов в образование может способствовать более глубокому пониманию культуры и искусства в контексте современного мира. Совмещение искусства с другими областями, такими как технологии, бизнес и наука, может способствовать новаторским идеям и проектам.

Глобальная практика и международное сотрудничество: Расширение границ в образовании в сфере культуры и искусства может включать в себя активное международное сотрудничество, обмен студентами и преподавателями, а также участие в глобальных проектах и культурных обменах.

Поддержка талантливых студентов: Специальные программы и стипендии могут быть предоставлены для поддержки талантливых студентов в области культуры и искусства. Это может включать в себя финансовую поддержку, участие в конкурсах и программах развития творческих навыков.

Укрепление связей с индустрией: Тесное взаимодействие с культурной индустрией и рынком труда может помочь студентам лучше понимать требования современной отрасли и более успешно встраиваться в нее после завершения образования.

Эти направления предоставляют перспективы для развития образования в области культуры и искусства, сделав его более актуальным, доступным и соответствующим современным вызовам, и требованиям общества.

Обеспечение доступа к образованию в сфере культуры и искусства, а также его постоянное обновление в соответствии с требованиями современной общественной и индустриальной среды, играют ключевую роль в развитии творческих профессий и продвижении культурного разнообразия.

Библиография:

1. Статистические показатели Азербайджана 2008. – Баку: изд-во «Сяда». – 2009. – 869 с.
2. Образование, наука и культура в Азербайджане 2009 /Статистический сборник. – Баку: Гос. Комитет Азербайджанской Республики по статистике. – 2009. – 586 с.
3. Содействие формированию новой культурной политики в Азербайджане. – Баку: изд-во «Сабах». – 2001. – 193 с.
4. Компендиум культурной политики и тенденций в Европе, 10-е издание, Азербайджанская Республика. – Баку, «Чинар-чап». – 2008. – 236 с.
5. Развитие культурной сферы Азербайджана в современных условиях// https://www.researchgate.net/publication/310596833_Razvitie_kulturnoj_sfery_Azerbajdzana_v_sovremennyh_usloviah
6. Роузфилд С. Сравнительная экономика стран мира: Культура, богатство и власть в XXI веке / Пер. с англ. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН). – 2004. – 432 с.
7. <https://culture.gov.az/ru/azerbaydjanskaya-kultura>



УДК 376.744

<https://orcid.org/0000-0002-7023-5273>

СОХРАНЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ ЧЕРЕЗ ДИСЦИПЛИНУ – МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Виталий Тодоров

доктор пед. наук, конференциар
кафедра Культуры и Искусств, КГУ
e-mail: vittod1978@gmail.com
orcid id: 0000-0002-7023-5273

Abstract. This article will describe the new opportunities for the ethnic groups inhabiting the Republic of Moldova. It will be about the discipline - Musical education, within which the ethnic minorities inhabiting the Republic of Moldova can preserve their identity, traditions, and develop culture. This idea has already been implemented and is functioning in schools where the native language is Bulgarian. The article describes how the idea can be realized through the production of manuals for teachers and pupils aimed at preserving the musical culture and traditions of a certain ethnic group within the discipline - Musical education and more.

Keywords: tradition, identity, music education, minority, culture, school curriculum, supplementary allowances, legislative framework, ethnic groups, musical material, secondary school.

Данная статья описывает новые возможности, открывающиеся для этносов, населяющих Республику Молдова. Речь пойдёт о дисциплине – Музыкальное воспитание, в рамках которой, этнические меньшинства населяющие Республику Молдова могут сохранять свою идентичность, традиции, развивать культуру.

Данная идея уже реализована и функционирует в школах с изучением родного языка, как болгарский. В статье описано каким образом можно реализовать идею через изготовление пособий для учителей и учащихся, направленных на сохранение музыкальной культуры и традиций определенного этноса в рамках дисциплины – Музыкальное воспитание и не только.

Нормативная база Республики Молдова готова к подобным преобразованиям еще с 2001 года в связи с вступлением в силу Закона № 382 от 19.07.2001 о правах лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, и правовом статусе их организаций [1]. Данный закон предполагает некую свободу в работе учителей в учебных заведениях с изучением родного языка *не* титульного этноса.

Однако, долгое время подразумевалось, что это касается одной дисциплины – ИКТ(х)Н (История, культура, традиции, (х) народа, где (х) это то или иное этническое сообщество: гагаузское, болгарское, украинское, русское, ромское, еврейское, и т. д.

В последствии появление новых курикулумных принципов и трансверсальных компетенций позволило расширить количество дисциплин, которые могли бы нести данную смысловую нагрузку [2].

Одной из самых подходящих для изучения музыкальной культуры и традиций того или иного этноса является дисциплина – Музыкальное воспитание.

Национальные программные документы и учебники по дисциплине сфокусированы на изучении молдавской и румынской музыкальной культуре и это, на мой взгляд нормально, так как каждый этнос должен самостоятельно заботиться о сохранении и развитии своей музыкальной культуры и традиций.

Литература по музыкальной культуре некоторых этносов не всегда общедоступна, что затрудняет многих учителей музыкального воспитания, зачастую нужно прилагать огромные дополнительные усилия, чтобы поддерживать культуру своего этноса на подобающем уровне в учебных заведениях, где они работают.



Таким образом, сохранение идентичности того или иного этноса, чаще всего, ложиться на плечи энтузиастов, зачастую инцидентно и хаотично. Существует и проблема того, что учителя не ориентируется в культуре и музыкальном материале своего этноса, так как система музыкального образования в Молдове носит, как правило, академический характер.

Поэтому педагогическим кадрам и студентам нужна помощь в этом вопросе, а ее организация, на мой взгляд, должна ложиться на региональные ВУЗы и ведущих ученых, представителей этносов в области музыкальной педагогики. Далее будет описано каким образом подобную проблему решили для своего этноса болгары, населяющие нашу республику.

Первым логичным шагом для нас было сфокусировать внимание на изготовлении универсального пособия хрестоматийного характера для учителей по музыкальному воспитанию среди болгарской общности.

Данное пособие было реализовано за один год в рамках проекта, который был нами написан, а в последствии одобрен и профинансирован Министерством образования и науки Республики Болгария. Пособие включало в себя следующие рубрики [3]:

- первое поколение болгарских композиторов;
- второе поколение болгарских композиторов;
- современные болгарские композиторы;
- композиторы, внесшие вклад в развитие музыкальной культуры Бессарабии;
- бессарабские музыканты;
- этнографические фольклорные области Болгарии;
- болгарские народные инструменты;
- мастера-исполнители болгарской народной музыки;
- болгарские национальные, официальные и государственные праздники;
- болгарские народные и патриотические песни.

Пособие было распределено по школам с изучением болгарского языка как родной, где учителя музыкального воспитания начали активно им пользоваться. В рамках данного проекта был изготовлен и компакт диск с музыкальным материалом для покрытия содержания пособия, причем исключительно на спонсорские инвестиции.

Интересным моментом было активное использование местного фольклорного и музыкального материала из больших болгарских населенных пунктов, где многое сохранилось до сих пор, тем самым продлевая образцам жизнь.

В рамках данного дополнения к проекту было изготовлено около 30 минусовок и плюсовок народных песен для облегчения работы учителей по музыкальному воспитанию в болгарских зонах, как на уроках, так и во внеклассной деятельности. Полгода назад пособие было переиздано, так как в нем появилась производственная необходимость, что доказало его успех и право на существование.

Пособие было первым шагом в направлении – развитие, сохранение этнической принадлежности и идентичности, культуры, традиций болгар на территории Республики Молдова. В 2019 году перед выходом очередного куррикулума по музыкальному воспитанию впервые в Республике Молдова появилась транспарентность.

Проект нормативного акта был опубликован на сайте Национального агентства по куррикулуму и оцениванию Республики Молдова. Учителя музыкального воспитания и ученые всей страны впервые могли изучить проект документа и поделиться своими идеями для улучшения содержания программного ресурса.

Национальным агентством также были организованы встречи с преподавателями, где обсуждались новые нормативные акты. Этой возможностью воспользовались болгарская и гагаузская диаспоры Республики Молдова. На одной из таких встреч был поднят вопрос об



отсутствии музыкального материала в национальных программных документах и учебниках многих этносов, населяющих Республику Молдова (их более 40), что противоречит Закону № 382 от 19.07.2001 о правах лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, и правовом статусе их организаций [1].

В Национальное агентство по куррикулуму и оцениванию было направлено несколько писем от различных институций и ученых, в которых представители вышеупомянутых меньшинств просили внести поправку в куррикулум, разрешающую использование музыкального материала того или иного этноса на уроках Музыкального воспитания.

Данная инициатива была принята изготовителями куррикулума по музыкальному воспитанию и программном документе от 2019 года на странице номер 3 в финальной версии мы увидели официальное разрешение на использование музыкального материала своего этноса.

«В целях создания условий, необходимых для сохранения, развития и выражения этнической, культурной, лингвистической и религиозной идентичности национальных меньшинств, и в соответствии с Законом № 382 от 19.07.2001 о правах лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, и правовом статусе их организаций, утверждённым парламентом Республики Молдова, рекомендуется подбор, адаптирование и дополнение музыкального исполнительского репертуара фольклорными произведениями, обладающими художественной ценностью и отражающими традиции и обычаи местного сообщества» [4].

Это решение было проявлением толерантности титульной нации по отношению к этническим меньшинствам.

Следующим шагом в сохранении культуры идентичности и традиций болгарского этноса было создание пособия по музыкальному воспитанию непосредственно для учащихся школ.

Разработчики столкнулись с рядом проблем, которые необходимо было решать:

- большой тираж пособий;
- концентрация и практичность учебного содержания;
- отсутствие противоречий с куррикулумом по дисциплине;
- современность и интерактивность;
- концепция подачи учебного материала;
- лаконичность и простота в использовании;
- привлекательность и дизайн, соответствующий возрастным особенностям учащихся;
- финансирование и реализация;
- сроки исполнения;
- простота и доступность излагаемого материала и мн. др.

Сегодня для работы с ресурсоемкими проектами наиболее часто используются грантовые инвестиции. Существует большое количество различных программ, средствами которых можно воспользоваться и было принято решение оформить идею в виде проектного предложения, которое было представлено Министерству иностранных дел Республики Болгария в рамках ежегодной программы – «Болгарская помощь для развития».

После одобрения инстанциями проекта закипела работа. На реализацию данного проекта потребовалось около двух лет. В проекте было задействовано большое количество специалистов в области музыкального воспитания, в рамках проекта было проведено несколько семинаров, после которых производились коррекции.

Для повышения интерактивности пособий почти на каждой страничке были интегрированы QR коды для доступа к музыкальному материалу или дополнительной информации. Было изготовлено 7 пособий по музыкальному воспитанию с 2-го по 8-ой классы включительно. От пособия за 1-ый класс решили отказаться, т. к. не все дети приходят в школу, умея читать.



После окончания проекта материалы были распространены среди школ Республики Молдова с изучением болгарского языка, как родной. Сегодня у учителей музыкального воспитания в населенных пунктах с преобладанием болгар не возникает проблем с поисками музыкального материала по той или иной теме, обычаю или обряду.

В конце хочется отметить, что сегодня условия для сохранения культуры национальных меньшинств населяющих Республику Молдова, очень благоприятны и как уже выше было сказано дисциплина – Музыкальное воспитание, может быть, одним из основных инструментов в реализации данной задачи. Думаю, что, если одному этносу удалось внести весомый вклад в свою самобытность и сохранение идентичности, удастся и многим другим.

Библиография:

1. Закона № 382 от 19.07.2001 о правах лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, и правовом статусе их организаций,
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=64019&lang=ru
2. Гуцу В. Основы Национального Куррикулума. Кишинев. // Gutsu V. Osnovy Natsionalnogo Kurrikuluma. Kishinev. (2007).
3. Тодоров В., Кирилов К., Ярославская Н. «Помагало за учителя по музикално възпитание в българската диаспора в Република Молдова», методическо помагало, 148 стр., издателство «ИВИС» Велико Търново, 2018.
4. Морарь М. Национальный куррикулум учебная дисциплина музыкальное воспитание V-VIII классы. Кишинэу. // Morar M. Natsionalniy kurrikulum ucbebnaya distsiplina muzikalnoye vospitaniye V-VIII klassi. Kishineu. (2019).
https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatie_muzicala_curriculum_gimnaziu_rus.pdf

УДК 373.6:787

<https://orcid.org/0000-0002-7549-9964>

ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В КЛАССЕ СКРИПКИ: РАБОТА МЫШЕЧНОГО АППАРАТА И ЕГО СВОЙСТВА

Татьяна Щеголева
преподаватель кафедры
Культуры и Искусств,
Maestru în Artă RM,

Комратского Государственного Университета
г. Комрат, РМ

e-mail: stamatova_tania@mail.ru

orcid id: 0000-0002-7549-9964

Abstract. The article will talk about the process of learning in the violin class, which at this stage is one of the popular instruments

Keywords: Violin, training, performance, muscles, physiology, teacher, lesson, music school.

Введение. В настоящее время в АТО Гагаузия функционируют четыре детские музыкальные школы. За последние десять лет при школах увеличивается число филиалов. В свою очередь это говорит о том, что повышается спрос общества на образовательные услуги в области музыкального исполнительства с одной стороны и возросшее количество молодых педагогов, способных удовлетворить потребность желающих обучаться игре на том или ином инструменте с другой.

В статье раскрывается процессе обучения в классе скрипки, которое на данном этапе является одним из востребованных инструментов. Преподаватели скрипичных классов



детских музыкальных школ непрерывно работают над улучшением уровня работы. И в то же время мы сталкиваемся с рядом типичных недостатков в постановке рук и в приемах игры начинающих скрипачей.

Воспитание свободной и естественной постановки рук ученика и освоение им целесообразных движений является важной предпосылкой для его дальнейшего успешного музыкально-исполнительского развития. Педагогический опыт убеждает нас в том, что необходимо более детально изучать не только общее строение тела человека, но и его физиологию.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью вопроса, касающегося работы мышц в процессе обучения игре на скрипке и отсутствием у педагогов достаточных знаний в области физиологии человеческого тела с точки зрения методики преподавания игры на скрипке.

Дети начинают обучение с первых дней своей жизни это подражание окружающей среде, подражание маме, родственникам, тем, кто все время общается с ребенком. Очень хорошо, когда дома звучит музыка, почему, потому что у детей сразу вырабатывается условный рефлекс на музыку и на звучание [1, с.67].

Благородное звучание всегда рождает благородные мысли и благородное отношение к жизни, поэтому чем раньше ребенок знакомится с музыкой, тем легче ему будет пройти свой жизненный путь.

Классическая музыка хорошо влияет на нервную систему, мы знаем, что правое и левое полушария головного мозга взаимосвязаны, но иногда работают в отдельном режиме, поэтому для того чтобы функционировали оба полушария нужны определенные раздражители. Раздражители могут быть разными как положительными, так и отрицательными.

Иногда педагоги предлагают начать заниматься музыкой в четыре, в пять, шесть лет. В этот период у ребенка очень большой интерес к окружению и познанию мира, являющиеся движущим фактором для серьезного занятия музыкальным искусством.

Когда ребенок приходит первый раз в музыкальную школу самое главное для него сразу начать играть. Он думает так, что если взрослый так хорошо играет, то он так же может взять любой инструмент и хорошо сыграть.

Это качество очень важно в детском воспитании и на него необходимо держать ориентир, чтобы скучные, неинтересные уроки превратить в интересный процесс, пробуждающий желание овладеть теми же звуками, которые он слышит.

Для этого педагогу очень полезно обязательно при первом знакомстве с учеником поиграть, показать инструмент, рассказать о нем, показать какие бывают звуки высокие и низкие, средние и так далее [1, с. 82].

Проблема состоит в том, что иногда в педагогической практике с первого урока педагог сразу дает инструмент в руки ребенку, ставит позиционные движения и таким образом сразу начинается игра.

Это довольно пагубный вариант, потому что ребенок еще находится в стрессовом состоянии, он приходит первый раз в класс, он видит чужих людей, он видит инструмент, на котором жаждет сразу сыграть, он думает, что этот инструмент будет играть для него с первых секунд знакомства, поэтому очень хорошо, когда этот желательный импульс первых уроков был положительным для ребенка.

Обучение ребенка в музыкальной школе облегчает его предварительная подготовленность, то есть в семье кто-то играет или же он слышал музыку будучи на концертах, тогда у него вырабатывается определенный импульс к тому прекрасному и к тому, что он слышит, у него появляется избирательное отношение к своей дальнейшей деятельности.

Так же важным фактором служит атмосфера, которая царит в классе. Педагог должен встречать ребенка с улыбкой, так как положительные эмоции хорошо действуют на первое знакомство, дело в том, что у детей очень тонкая психика и они четко воспринимают энергетику педагога, взаимопонимание и взаимоотношение играют важную роль.



Скрипка – красивый инструмент, который всегда привлекает внимание. Урок надо начинать с того, что педагог немного поиграет, покажет, как и каким образом извлекаются звуки, потом попробует заняться элементарной музыкальной грамотой [2, с.35]. Он может сказать, что те звуки, которые мы извлекаем могут записываться точно так же когда мы говорим, то мы слова записываем обычными буквами, эти буквы являются нотами.

С первых уроков знакомство с инструментом проходит в активной форме, то есть в начале надо ребенку показать, что инструмент надо держать свободно. Есть два понятия работы мышц — это свобода и напряжение. Эти два понятия надо с первых же уроков воспитывать в ученике, чтобы он четко понимал каким образом различать эти два понятия.

Напряжение мышц всего тела является самой большой проблемой в процессе обучения ученика игре на скрипке. Наличие напряжения появляется с первых же уроков. Если его вовремя не предупредить, это может создать большую трудность для правильного усвоения постановочных и игровых навыков.

Зжатые руки не поддаются правильной постановке, отсутствие эластичности, делают работу на инструменте не уютной. Напряжение мышц быстро вызывает утомление и головную боль, от этого страдает звукоизвлечение, интонация, затруднено исполнение штрихов. Зжатость сковывает беглость пальцев.

Некоторые педагоги для устранения зжатости предлагают взвесить смычок, то есть проверить легкий он или тяжелый, обычно смычок весит 50-60 грамм, поэтому прилагать большое усилие для того, чтобы играть или имитировать игру нет необходимости. Скрипка также весит немного поэтому те мышцы, которые обычно мы включаем при работе с тяжестью совершенно не нужны.

На начальном этапе надо рассказать ребенку о физиологии и о работе его мышц. Например, дать ему карандаш и спросить: «Это тяжело?», нет не тяжело. «Взвесь карандаш», взвесил карандаш. Дальше взял смычок, посмотрел на него, да, он легкий. Скрипка тоже самое – она не такая тяжелая, поэтому усилия прилагать к этому не нужно.

С первых уроков надо показать каким образом мы можем расслабить наши мышцы, для этого можно поднять руку и опустить ее. Обычно делают так – поднимают руку и придерживают, потом педагог убирает руку, если рука остается это значит, что мышцы напряжены, а если педагог убрал руку и рука сразу упала, это значит мышцы свободны. Но при свободных мышечных напряжениях мы играть не сможем, поэтому нужно дозированное напряжение. Задача педагога прийти к этому дозированному напряжению [3, с.24-40].

Как обучать дозированному напряжению мышц? Для этого нужны следующие упражнения:

1. имитируется игра на скрипке: упражнение «Уточка» - нужно покачать кистью левой руки и опустить руку.
2. Перевернутая «уточка» - развернуть кисть, покачать.
3. «Зеркальце» - развернуть голову на 30 градусов посмотреть на кисть и сказать ребенку, что у тебя в ладони находится зеркальце, посмотри в него и скажи, какой ты симпатичный.
4. С «зеркальцем» в руке поиграть в «солнечного зайчика» - луч падает на стену и зайчик бегае по стене.

Если все упражнения ребенок выполняет правильно, это говорит о том, что у него свободные руки. Эти упражнения надо выполнить в обратном порядке и следить за правильностью их выполнения.

При рассмотрении свойств и работы мышц можно выделить пять видов мышц.



5. Очень слабые мышцы - шея
4. Относительно слабые мышцы – кисть и пальцы
3. Относительно сильные мышцы - зона предплечья
2. Сильные мышцы – плечевой пояс, лопаточная зона, зона плеча
1. Очень сильные мышцы – тазобедренный сустав, бедра, ноги

При правильной постановке основная зона нашей силы относится на нижнюю часть, а остальные виды нагрузки на слабые и относительно слабые, потому что очень часто мы видим, что в момент, когда играет скрипач у него начинают смещаться точки опоры (две ноги вместе, правая слегка выдвинута вперед, живот втянут, позвоночник находится в обычном состоянии).

Но, очень часто ученики стоят как им хочется (на одной ноге, либо скручивают ноги) из-за чего нагрузка тела распределяется неравномерно, из этого следует неправильное мышечное соответствие, которое порождает зажимы в первую очередь в момент исполнения, а также влечет за собой большие заболевания, связанные с нашей спиной – это позвоночник, основа нашей нервной системы, которая влияет на весь наш организм. Основа заключается в том, чтобы позвоночник был максимально правильный и здоровый, и его необходимо защищать от любого плохого воздействия [4, с.135-139].

Поэтому область спины — это решающая роль в формировании постановки на инструменте, взаимодействие при правильном соотношении баланса тела гарантирует успех в освоении инструмента.

Позвоночник, как важнейшая часть всей системы, чувствителен ко всему, как к неправильной осанке, так он и подвержен к психологическим моментам, допустим – нас обидели спина в дугу, мы начинаем закрываться и уходим в себя, стресс, как следствие неправильных физических нагрузок при посещении спортзала и, конечно же психологическое перенапряжение, когда идет освоение инструмента есть момент, связанный с частой сменой педагогов, когда ученик постоянно пытается адаптироваться под новые ситуации, связанные с новым педагогом.

Если в процессе обучения ученик неправильно освоил элементы постановки, результатом является трата лишней энергии, чем требуется. К примеру, ребенок, который только начал осваивать письмо, излишне напрягает все мышцы тела, вплоть до языка, хотя навык писания задействует мышцы только кисти одной руки. Это мы часто наблюдаем у ученика, который впервые взял в руки скрипку.

Несмотря на то, что скрипка по весу легкая, ребёнок часто включает мышцы всего тела, тем самым используя массу лишней энергии, и как следствие - быстрое утомление руки.

Заключение. Напряжение мышц может быть вызвано у ученика разными факторами: волнением, страхом, застенчивостью, неумением обращаться с инструментом, чрезмерным старанием, а также большим количеством требований, которые предъявляет к нему педагог.

Следовательно, при работе с начинающим учеником педагог должен так продумать методику первоначального обучения, чтобы ею предупреждалась возможность возникновения перечисленных выше явлений.

Другими словами, педагог должен учесть, что у каждого ученика могут возникнуть все эти явления, и быть готовым пресечь их появление. Кроме того, педагог должен постоянно самосовершенствоваться, расширяя кругозор своих знаний во всех областях наук, изучающих возможности и принципы обучения детей.

Библиография:

1. Л. Ауэр «Моя школа игры на скрипке», Москва, Музыка, 1965 г.;
2. Г. Римаан «Музыкальная динамика и агогика», Гамбург, 1884 г.;



3. К. Флеш «Искусство скрипичной игры», Москва, Классика-XXI, 2007 г.;
4. Н.И. Федюкович Анатомия и физиология человека. Учебное пособие изд. 2-е. Ростов н/Д: изд-во: «Феникс», 2003. 416 с.

УДК 78.036

<https://orcid.org/0000-0002-9049-7967>

ИНСПИРИЗМ КАК СТИЛЬ И НАПРАВЛЕНИЕ МУЗЫКИ 21 ВЕКА

Наталья Барбаниягра

преподаватель кафедры Культуры и искусств

Maestru de concert

Комратского Государственного Университета

г. Комрат, РМ

e-mail: barbaneagranat@gmail.com

orcid id: 0000-0002-9049-7967

Abstract. This article is devoted to the problem of studying a new style and direction in music of the 21st century, Inspirism. It examines Inspirism as a new turn of the spiral in the evolution of musical language and its transformation into a qualitatively new musical sound that resonates with the subtle vibrations of nature, Space and the Universe.

Keyword: Inspirism, new music style, direction, creativity, soul, catharsis, love, aesthetic attitudes, musical language, nature, Space, Universe

Спектр проявления человеческих возможностей через искусство и творчество невероятно многообразен и индивидуален. Творчество - область деятельности человеческой души, которая была и остается многогранной, необъятной и непостижимой.

Деятельность эта бесконечна, она открывает неиссякаемые возможности для реализации творческого потенциала. Для этого необходимо всего лишь осознание своей неповторимости, уникальности и ценности всей череды проживаемых нами мгновений.

Не так давно композиторы Владимир и Светлана Титовы поделились с нами своими мыслями, которые много лет вдохновляли их и позволили сформировать индивидуальный почерк и стиль под названием «инспиризм».

Владимир Титов - пианист, композитор, лауреат международных конкурсов по композиции. Светлана Титова - музыковед, композитор, лауреат международных конкурсов по композиции. Именно они и являются основоположниками этого новейшего стиля и направления в музыке 21 века.

Inspirizm (инспиризм) - это новый виток спирали в эволюции музыкального языка. Однокоренные и созвучные по семантике слова: shirit – дух, душа, настроение; inspirit – вдохновлять, воодушевлять; enspirit – оживлять. Одно из значений слова spirit – истинный смысл.

В этом направлении все элементы музыкального языка трансформируются в качественно новое музыкальное звучание, которое резонирует с тонкими вибрациями природы, Космоса и Вселенной. Доминирующим принципом эстетики инспиризма является категория «Любовь».

Именно любовь является воплощением самого прекрасного и вечного во Вселенной. А инспиризм с его эстетическими установками может способствовать озарению, индивидуальному прорыву личности к высокодуховному и прекрасному [1].

Инспиризм это путь к возвращению всех прекрасных элементов музыкального языка с выразительной и утонченной мелодией, богатой красочной гармонией, ясной и лаконичной формой, оригинальностью идеи, яркостью и притягательностью образов, современностью звуковой палитры.



Зарождение этого удивительного стиля в музыке не случайно. Основная идея нового направления - подлинное отражение прекрасного. Этот индивидуальный стиль в современной музыке призван возродить подлинное предназначение музыки.

Согласно учению Пифагора, существует космическая музыка, или «гармония сфер», вызванная движением планет вокруг Земли.

«...От кругового движения светил возникает гармонический звук... мы не слышим этого звука... причиной этого является то, что тотчас по рождении имеется этот звук, так что он вовсе не различается от противоположной ему тишины» [2]. Пифагор говорил, что «суть вещей - это гармония и количество вращающихся сфер».

В данном случае речь идет о высшем, божественном отражении мира. В свое время Платон назвал музыку Красотой Вселенной и сказал, что музыка - движение звука, чтобы достичь души и научить её добродетели.

Музыка, несомненно, есть душа вселенной, крылья для полёта мысли. Она развивает воображение, дарит радость и печаль. Звук, который движет всем, это звук Слова, сотворившего всё. Это звук Живого Источника, звук начала творения, который представляет собой вечную симфонию.

Именно на этом энергетическом источнике света и зиждется новейшее направление в музыке *inspirism*.

Эстетический посыл нового стиля – трансляция позитивного отношения к миру, сопряженного с воодушевлением, вдохновением, любовью к жизни, стремлением к познанию истинного Замысла Создателя [1].

Содержание в *inspirism*:

- светлое мироощущение,
- оригинальность идеи,
- яркость и притягательность образов,
- сильная энергетика,
- экспрессия,
- страсть,
- острое ощущение радости,
- эйфория,
- упоение свободой.

Все элементы этого музыкального языка трансформируются в качественно новое современное звучание, складываются особым образом, что позволяет этой прекрасной музыке резонировать с высокими вибрациями космоса и природы.

Музыкальный язык *инспиризма*:

- утонченная, выразительная, изящная мелодия;
- чистая, красочная, светящаяся гармония, насыщенная обертонами;
- необычные сопоставления аккордов и тональностей;
- изысканный, трепетный ритм;
- ясная, лаконичная форма;
- прозрачная, парящая воздушная фактура;
- отточенность и выверенность каждой детали творения.

Как известно, в предыдущих столетиях музыка была духовным языком материального мира. Сфера искусства была упорядочена, осмысленна и гармонична.

Всем известно, что музыка покровительница наук и искусств, вдохновительница, божественный источник.

О феномене музыки можно рассуждать в историческом, религиозном, математическом, философском эстетическом ракурсе. Чрезвычайно важен и психологический аспект, который



выражается в проблемах сознательного и бессознательного в восприятии, психологии музыкальной формы [3].

Невозможно обойтись здесь и без категории катарсис, греч. katharsis - очищение. Катарсис процесс высвобождения переживаемых эмоций, разрешения внутренних конфликтов, которые возникают в ходе самовыражения или восприятия искусства. Это очищение души от скверны, жизни от монотонности, свежесть души, первозданность чувств, вновь и вновь возрождающаяся свежесть взгляда на мир, очищение путем искусства [4].

Сегодня в разных точках планеты ведутся братоубийственные войны, погибают дети, миром правят насилие и зло, миллионы беженцев ищут пристанища в чужих странах. Как человечество могло так низко пасть в бездну кровавых войн и непонимания катастрофических последствий для всего мира?

Именно поэтому так необходим позитивный посыл во все сферы человеческой деятельности, тот самый катарсис, так необходимый миру для очищения скверны.

И, поскольку инспиризм это новый виток спирали музыкального языка, очень хочется, чтобы светлое мироощущение, сильная энергетика, острое ощущение радости и лучезарная, светящаяся гармония завладели человеческими умами и привели мир к светлой гармонии прекрасного.

Только когда человек повернется лицом к прекрасному, светлому, божественному, духовному, только тогда уйдет все плохое и недостойное из этого мира.

Инспиризм это один из возможных путей к оживлению и возрождению не только музыки как высокого искусства, но и призыв к миру и гармонии всего живого на нашей планете.

Библиография:

1. Инспиризм как новое звучание реальности. Инсайт композиторов Владимира и Светланы Титовых.
2. Музыкальная эстетика западноевропейского средневековья и Возрождения. М., 1966. С. 183.
3. Феномен музыки. В.Н. Холопова. Direct Media, Москва 2014.
4. Катарсис в музыке. Е. Полунина. Вопросы науки. Выпуск 11, 636, 1991.

УДК 008(=512.165):78

<https://orcid.org/0000-0002-3832-2887>

СОХРАНЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ГАГАУЗСКОГО НАРОДА

Ирина Пойдолова

Докторант КГПУ им.И.Крянгэ

г.Кишинев, РМ

e-mail: poidolova.irina@mail.ru

orcid id: 0000-0002-3832-2887

Abstract. This article reveals the Gagauz society, other rural languages in the surrounding area are effective in terms of change and interaction of musical elements. The definitions of musical identity of the Gagauz society, which continues to live as an autonomous republic in Moldova, are described in the context of the idea of performative multiple identities as they interact with other languages spoken around them.

Keywords Gagauz people, culture, language, music

Гагаузы — это люди, проживающие в западной части тюркского мира, принявшие в свое время православие. Существует множество утверждений и мнений об исторических корнях и



самобытности гагаузского народа. 27 августа 1991 года гагаузы объявили о своей независимости от Молдавской ССР, Советского Союза.

113-й статьей, добавленной в Конституцию Молдовы, признается Гагаузская Автономная Республика 23 декабря 1994 года и признаются права Гагаузской Автономной Республики.

Гагаузская Автономная Республика была регионом с интенсивным языковым и культурным разнообразием, особенно со времен СССР. Хотя было известно, что регион был многонациональной страной в советский период, не было известно, что многие этнические группы жили вместе.

Исторически, на протяжении многих лет, гагаузская культура находилась под влиянием молдавской (румынской), болгарской и русской музыкальных культур, поэтому это оказывало огромное влияние на нее в целом.

Важно уметь определять, как многоязычные и мультикультурные практики ведут диалог между традиционным и современным, сельским и городским, а также взаимосвязь местного и транснационального культурных миров.

Нашей главной целью является определение музыкальной идентичности гагаузского общества, которое продолжает свое существование в качестве Автономии в Республике Молдова, объясняя ее многоязычность и поликультурность, их взаимодействие с другими языками.

Известный композитор Вейсел Арсевен, в своей статье о гагаузских народных песнях рассказывает поясняет краткое объяснение и приводит пример о музыке гагаузов, несмотря на то, что гагаузский народ долгое время находился под влиянием чужих культур [2, с. 29]. Так же упоминает огромные усилия по сохранению своей собственной культуры в многоязычной и мультикультурной среде.

Песни этнических сообществ содержат социальную, культурную и историческую информацию, как и в других сообществах, и предоставляют планы для будущих семиотических практик.

Концепции языка как социальной практики и постструктуралистской перформативной идентичности следует использовать, чтобы показать, как языковые практики в популярной музыке пересекаются с мультикультурными практиками и смыслообразованием в гагаузских многоязычных контекстах. Можно отметить, что гагаузский язык испытал много переходов, как с молдавского, так и на русский.

В этом контексте, в зависимости от этих языковых переходов, этот переход ощущается как в предложениях, используемых в музыкальных элементах, так и в музыкальной культуре. Гагаузская культура на протяжении всего своего существования, впитывала элементы соседних культур – тот же танец, в основе которого элементы Балкан, молдавской культуры, турецкой культуры. Можно сказать, что они мгновенно переключаются на язык «другого» - включая музыкальный язык - во время языковых переходных взаимодействий [2].

Влияние болгарской и русской народной поэзии значительно обогатило идейное содержание песенного творчества гагаузов и внесло новые черты в его поэтическую форму.

Музыка – хорошая форма сохранения языка. Музыка проникает в каждый дом, в каждую машину, на каждый праздник, она проникает в умы людей, запоминается, возвращаясь любившимися мелодиями.

Гагаузская музыка воспеваает трудности и достоинства общества. Здесь важно то, как различные семиотические источники используются при построении чего-то нового и подлинного, каково бы ни было его происхождение.

По свидетельству В. А. Мошкова, у гагаузов существуют похоронные причитания, широко развиты лирико-эпические причитания, которые также можно назвать песнями о повседневных бытовых событиях [3, с.5].

История известной народной песни «Тудорки мари», является примером многоязычной культурной связи. Это дочь болгарка которая была влюблена в турецкого юношу, но она



призналась парню, что эта любовь не увенчается успехом, что ее bulü (тетя, жена брата) и batü (брат) не отдали бы его турецкому юноше.

Эта народная песня, основанная на реальных историях из жизни, рассказанных на протяжении веков, показывает, что гагаузы на протяжении многих лет поддерживают культурные связи с многоязычными обществами.

В народных песнях, исполняемых в регионе, можно встретить русские и болгарские слова. Происходят изменения ритмической структуры народных песен, которые были заимствованы как с болгарской, так и с молдавской культуры.

Существуют произведения с ритмами 15/8 (стр. 170), 3/8 (стр. 171-355), 5/8 (стр. 170-358), 5/5 (стр. 356), 15/8 (стр. 353) [3]. Так же в народных песнях преобладает одноголосие, свойственное для музыкальной культуры тюрков.

Музыкальные коллективы и исполнители, которые обеспечивают преемственность гагаузской музыкальной культуры, продолжая свое взаимодействие с аутентичными народными песнями в их новых форматах и с окружающими их другими музыкальными жанрами и языками, колеблются между непрерывными культурными потоками и произведениями с большим разнообразием инструментов.

В Гагаузской Автономной Республике есть два больших музыкальных коллектива «Дюз-ава» и «Кадынжа», а также небольшие музыкальные ансамбли, состоящие из нескольких человек, и в каждом селе есть свой музыкальный коллектив.

Музыкальный репертуар данных коллективов, включает гагаузские народные песни и народные танцы. Эти коллективы являются частью семиотического сообщества. Сегодня мы действительно сталкиваемся с тем, что гагаузский язык — становится исчезающим языком. Становится меньше носителей гагаузского языка. Люди могут быть гагаузами по национальности, но не владеть родным языком.

Для сохранения и популяризации гагаузского языка в Гагаузии был принят закон «О расширении сферы применения гагаузского языка», который охватывает практически все сферы: образование, наука, культура, телевидение. Согласно закону, сегодня более 60% мероприятий в Гагаузии проводят на гагаузском языке. Это принципиально важно.

Кроме того, в автономии были созданы тематические фонды: фонд драматургических произведений на гагаузском языке. Ежегодно проводится конкурс среди драматургов. Все произведения остаются в фонде, и, согласно законодательству, они обязательно подлежат постановке на сценах наших театров [4].

В настоящее время, власти автономии, стараются больше уделять большое внимание детскому творчеству. Деятельность региональных властей сегодня направлена на сохранение и популяризацию гагаузской культуры. Это не только сохранение нематериального и материального культурного наследия, но и пополнение библиотечных фондов, фондов произведений искусства, регулярное издание новой литературы на гагаузском языке, улучшение материально-технической базы наших творческих коллективов.

В бюджет закладываются средства на то, чтобы наши дети и детские коллективы, которых в Гагаузии немало, имели возможность выезжать за границу, где они имеют возможность познакомиться с такими же талантливыми детьми и представлять нашу гагаузскую культуру. Но самое главное, что эти дети являются носителями нашей культуры, и когда они вырастут, то передадут ее следующим поколениям.

В заключение хотелось бы отметить, что состояние гагаузского общества в настоящее время характеризуется тем, чтоб не отставать от других народов и выглядеть цивилизованно на международной арене. Мы полностью забыли о том, что всегда отличало нас от других и составляло нашу сущность, сущность гагаузского человека - верность традициям наших предков и память о них.

Поэтому назревает необходимость вернуться к культурной истории гагаузского народа, уходящей своими корнями в древность. Ведь, не зная истории прошлого, невозможно познать настоящее и постичь будущее.



Библиография:

1. Bulgar, S. 100 - cü yıldönümünä Veysel Arseven (Vasili Öküzçü) muzikolog hem kompozitor = Вейсел Арсевен (Василий Ёкюзчу) музыковед и композитор / S. Bulgar; B.A.M. - Komrat, 2020. - 52s.
2. Народы и религии мира: Энциклопедия / Гл. ред. В.А. Тишков. Редкол.: О.Ю.Артемова, С.А.Арутюнов, А.Н.Кожановский, В.М.Макаревич (зам. гл. ред.), В.А.Попов, П.И.Пучков (зам. гл. ред.), Г.Ю.Ситнянский. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1998, — 928 с.: ил. — ISBN 5-85270-155-6
3. Покровская Л. А. Песенное творчество гагаузов. Автореферат диссертации насоискание ученой степени кандидата филологических наук. Ленинград, 1953. - 18 с.
4. <https://gagauzdialogue.md/ru/kulturnoye-naslediye-glavnoye-bogatstvo-lyubogo-naroda/>

УДК 373.016:78

<https://orcid.org/0000-0001-7020-0460>

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ

Татьяна Казмалы

магистр педагогических наук

преподаватель музыкальных дисциплин

ПУ Колледж имени М.Чакира, Комрат, РМ

e-mail: malenikaia01@mail.ru

orcid id: 0000-0001-7020-0460

Abstract. Along with musical hearing and a sense of rhythm, musical memory forms a triad of the main leading musical abilities. This article discusses the concept of musical memory and the techniques of its development. It is necessary to organize work in this direction competently, since musical memory is of great importance for the development of a musician.

Keywords: memory, memory functions, musical memory, ways of working on memorizing a piece.

Музыкальный слух, чувство метроритма и музыкальная память представляют собой ключевые компоненты музыкальных способностей и взаимосвязаны между собой. Музыкальная память играет важнейшую роль в формировании общей музыкальности.

Музыкальная деятельность охватывает три главных аспекта:

1. Сочинение музыки, где креативность и способность передать эмоции через звуки становятся важными.

2. Исполнение музыки, где навыки владения инструментом и техническое мастерство играют ключевую роль.

3. Слушание музыки, которое представляет собой активный процесс восприятия и анализа звуков, мелодий и ритмов.

Во всех этих формах музыкальной деятельности память играет ключевую роль. При прослушивании музыки память проявляется в качестве способности узнавания и сохранения, представляя собой пассивный процесс, в то время как во время интерпретации музыки она активно выступает в роли средства воспроизведения. Н.А.Римский-Корсаков, выдающийся русский композитор, считал, что развитие музыкальной памяти трудно поддается искусственным методам [3].



В отличие от этого, известный психолог Б. М. Теплов придерживался другой точки зрения, которая была основана на возможности значительного развития всех умений через движение и, следовательно, развитие [4].

Мы придерживаемся второй точки зрения, поскольку усвоение и запоминание наизусть считаются важными способностями в воспитании молодого музыканта.

Островский А. определяет музыкальную память как «способность долговременного сохранения в сознании воспринятых извне музыкальных впечатлений» [3]. Наличие музыкальной памяти позволяет нам распознавать музыкальные мотивы и композиции во время их повторного исполнения.

Память играет ключевую роль в воспроизведении отдельных тем, музыкальных фраз и целых произведений. Возможность воспроизведения музыки может быть внутренней, осуществляемой «внутри себя» на основе внутреннего слуха, а также внешней, выражающейся через пение или игру на музыкальном инструменте.

Музыкальная память представляет собой специфическую и сложную структуру, классифицируемую по различным аспектам психической активности.

Она включает в себя словесно-логическую, слуховую, моторную (или двигательную), зрительную, эмоциональную (или аффективную) и образную память. Деление памяти на виды напрямую связано с характеристиками выполняемой деятельности. Помимо этого, существует деление памяти в зависимости от целей деятельности на произвольную и произвольную.

Бывает, что музыкальный материал, запомненный произвольно, воспроизводится более эффективно по сравнению с тем, который осознанно изучался. Психологи и ученые заявляют [4], что совершенствованию слуховой, музыкальной, эмоциональной и зрительной памяти содействуют следующие факторы:

- Регулярное запоминание наизусть новых произведений в прозе, стихах и музыке.
- Использование анализаторов, таких как ассоциативное запоминание, в процессе учения, включая связывание материала с различными движениями, предметами и зрительными образами.
- Поднятие мотивации для необходимости запоминания;
- Игра на музыкальном инструменте по слуху;
- Формирование в памяти звуков природы и музыкальных инструментов;
- Перечисление заранее представленных для запоминания объектов;
- Изображение из памяти предлагаемых предметов;
- Воссоздание образа или ситуации;
- Использование линий и красок для выражения различных эмоций;
- Передача мимикой, движениями тела, жестами разнообразных эмоций, характеров, настроений и прочего.

При освоении музыкальных произведений на любом музыкальном инструменте активно задействованы как моторная память, так и зрительно-слуховая, представляя собой гармоничное сочетание различных видов запоминания.

Отмечается, что распределение этих видов памяти неоднородно среди учащихся: у некоторых преобладает зрительная память, в то время как у других — слуховая. Зачастую моторика становится поддерживающим фактором: знакомые движения тела во время ритмических занятий, выученные движения пальцев по грифу или клавишам инструмента на занятиях по специальности.

Качество запоминания зависит от различных факторов, прежде всего:

- уровня тренированности индивидуальной памяти у ученика и его навыков запоминания;
- предпочтения к изучению материала наизусть;



- качества и доступности предоставленного учебного материала;
- личной мотивации учащегося к запоминанию, выражающейся в осознании значимости и надобности усвоения конкретного материала;
- исследования музыкального содержания.

Настройка на запоминание представляет собой важный фактор, причем необходимо учитывать, что материал, лишенный интереса, вызывающий у учащегося отрицательные эмоции, или сложный и непонятный, значительно хуже запоминается, чем увлекательный, яркий и привлекательный контент.

Поэтому на уроках по сольфеджио важно систематически тренировать музыкальную память, используя художественно насыщенные материалы, такие как мотивы, народные песни и темы из классической и современной программы.

Совершенствование музыкальной памяти считается одним из самых трудных, но в то же время увлекательных аспектов в процессе обучения музыке. Основными методами работы по совершенствованию музыкальной памяти на занятиях по сольфеджио включают в себя следующие:

- Изучение четверостишия во время занятия, акцентирование его на ритмослоги;
- Запись в тетрадь ритма изученного четверостишия и его повторение путем прохлопывания (2-3 раза);
- Запоминание в классе небольших мелодий, тем и напевов народных песен, а также классических образцов (с возможностью быстрого усвоения после 3-4 проигрываний или пропеваний);
- Выполнение ритмического диктанта (4 такта, после 4-5 прослушиваний, а также 8 тактов после 7-8 прослушиваний);
- Запись мелодического диктанта (4 такта, после 4-5 прослушиваний, и 8 тактов после 7-8 прослушиваний).
- Запоминание мелодического диктанта наизусть в качестве домашнего задания;
- Запись и повторение дома или на занятии изученной музыкальной программы;
- Пение фразами выученной музыкальной программы наизусть;
- Воспроизведение в тетради изученного на занятии ритмического или мелодического примера (4-8 тактов), который записан преподавателем на доске (после усвоения пример стирается);
- Определение по памяти мелодий и напевов, исполненных преподавателем на инструменте ранее выученных;
- Игра на инструменте выбранных наизусть выученных мелодий;
- Проверка усвоения теоретического материала по курсу сольфеджио с использованием тестов и кроссвордов.

Для того чтобы быть способным воплощать идеи, необходимо обладать воображением; для развития воображения необходимо иметь навыки запоминания, а для успешного запоминания крайне важно обладать хорошим слухом.

Великий педагог К. Д. Ушинский высказывал: «Учитель, который желает закрепить что-либо в детской памяти, должен заботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств – чувство мускульных движений, ухо, глаз, голос... - участвовали в процессе запоминания» [5].

Для преподавателя существенно создать приятную атмосферу на занятии и находить поддержку и вдохновение для творческого совершенствования своих учащихся.



Библиография:

1. Bob Snyder Music and memory. Cambridge, Mass.: MIT Press 2001. - 293 p.
2. Белованова М.Н. Музыкальная память. Необычные уроки сольфеджио и музыки. Авторская игровая методика обучения. Феникс, 2024. – 67 с.
3. Нестерова Е.Н. Активизация развития музыкальной памяти на уроках сольфеджио. Нижний Новгород, 2017. – 20 с.
4. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Планета музыки, 2022. – 334 с.
5. Тыщенко Д. П. Основные методы развития музыкальной памяти в музыкальной педагогике. Издательство: Балашиха, ДШИ им. Г.В.Свиридова, 2012. – 52 с.

УДК 75(=512.165):39

<https://orcid.org/0000-0002-3158-960X>

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ГАГАУЗОВ

Валентина Кузнецова

преподаватель изобразительного искусства

ПУ Гимназии с. Буджак, магистр

м. Комрат, РМ

e-mail: valentina.kuznetsova1970@mail.ru

orcid id: 0000-0002-3158-960X

Abstract. The article talks about the artistic and cultural heritage of the Gagauz people. The Gagauz people have come a long way, coming into contact with other peoples and other cultures. The preservation of cultural values has a beneficial effect on the preservation of the ethnic identity of the Gagauz people as an ethnic group. Only culture can help solve the problems of humanity, because it contributes to the moral development of man and has enlightened knowledge that combines knowledge with action. The preservation and enhancement of the artistic heritage of the Gagauz people is the formation of the national pride of the Gagauz people, identity, and national heritage

Keywords: cultural heritage, origin, values, museums, art, traditions.

Гагаузы, как этническая группа, бережно относятся к традиционным знаниям, к выражениям культуры, фольклору, к исконно культурной самобытности, к культурному (художественному) наследию.

Культурное наследие – это часть материальной и духовной культуры, созданная прошлыми поколениями и передающаяся будущим как нечто ценное и почитаемое. Культурное наследие продолжает развиваться и сохраняться благодаря мастерам, ремесленникам, художникам, специалистам-практикам, которые вносят в свои работы свежие идеи.

Культура играет важную роль в существовании человечества. Многие деятели искусств, философы, писатели, учёные писали об этом.

П. Флоренский и Н. Лосский в своих трудах указывают на то, что человек воспринимается как основа культуры, её главная ценность. Таким образом, человек познает и создает культуру, становится частью человечества, обретает свою духовную сущность [1].

Каждый человек стремится к сохранению и приумножению культурных ценностей своего народа. Важным фактом является и приобщение к мировой культуре. Лихачёв Б.Т., советский и российский учёный-педагог, академик АПН СССР, академик РАО в статье «Культура как целостная среда» отмечает, что культура является «огромным целостным явлением, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения — народом, нацией» [2].



По словам Бориса Тимофеевича, «человек и культура неразрывны, подобно растению и почве, на которой оно произрастает» [3].

Исследователь Агешин Ю. описывает культуру и сравнивает её с источником света. Культура, сохраняющая в себе традиции и обычаи, есть «всепроникающая, всеохватывающая, живая пульсирующая духовно-нравственная субстанция; это особый режим жизнедеятельности, наполненный светом, любовью, созиданием, творчеством» [4].

Рассмотрим, как представляется культура в некоторых словарях.

1. как «совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей...»,
2. как «совокупность искусственных порядков и объектов, созданных людьми, в дополнение к природным...»,
3. как «уровень развития, типы и формы организации жизни и деятельности человека...», как «исторически определённый уровень развития общества, творческих сил и способностей человека...».

Следовательно, содержание понятия «культура» напрямую связывается с качеством личности, которая воспитывается культурой, облагораживает ее и воспроизводит культурные ценности, а вместе с тем влияет на развитие общества и каждого человека.

В своей книге «История и культура гагаузов» Степан Степанович Булгар указывает на три теории происхождения гагаузов: болгарскую, турецкую (малоазиатскую) и севернотюркскую [5]. По словам Булгар С.С. «болгарские учёные и публицисты доказывают, что гагаузы – это болгары». «Культурная близость является одним из аргументов в пользу общего происхождения народов Восточных Балкан, в том числе болгар и гагаузов» [6].

Таким образом, проживая на протяжении многих сотен лет, имея одинаковый социальный статус, оба народа являлись христианами, заключали межэтнические браки и приобрели множество общих черт в культуре. Гагаузы и богары переселились в регион Буджак в конце XVIII– XIX вв. Это стало важным условием сохранения и дальнейшего развития этнической идентичности гагаузов.

В Музее антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) РАН находятся на сохранении культурное наследие народов мира. Здесь хранится свод вещевых и иллюстративных коллекций, собранных и переданных Музеем известным исследователем традиционной культуры гагаузов Валентином Александровичем Мошковым.

На рубеже XIX-XX вв. Мошков В.А. собирал и описывал вещи, которые бытовали среди гагаузов, проживающих совместно с болгарами, албанцами, молдаванами, русскими и другими народами на протяжении почти 200 лет. В 2019 году вышло в свет научное издание – совместная работа Научно-исследовательского центра Гагаузии им. М.В. Маруневич и Музея антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера).

Личность В.А. Мошкова широко известна и почитаема. Гагаузский народ и учёные высоко ценят вклад выдающегося учёного в сохранении гагаузской культуры и в изучении истории развития гагаузского народа.

Народы, проживающие на территории Буджака, оказывались в разных государствах и «подвергались воздействию разных культурных миров, и, в силу этого ни одно из этих культурных влияний не могло быть особенно прочным» [7].

Гагаузские просветители, писатели и художники в своих лучших творениях воспевали и воспевают красоту родного края.

В 1966 году был открыт Национальный гагаузский историко-этнографический музей им. Д. Кара-Чобана в с. Бешалма. Это единственный в мире гагаузский историко – этнографический музей, который располагает уникальной коллекцией экспонатов, отражающих культуру и быт гагаузов (около 15 тыс. единиц основного вспомогательного фонда и копий). Работники музея представляют самые эксклюзивные экспонаты на различных выставках в Молдове, а также на территории ближнего и дальнего зарубежья.



В течение года сотрудники учреждения проводят различные мероприятия, оформляют тематические выставки, посвященные известным людям автономии, важным памятным и историческим датам. Организуют встречи с гагаузскими учеными, писателями, проводят персональные выставки гагаузских художников.

Ежегодно ведут работу, связанную с изучением научной литературы по истории гагаузского народа, разрабатывают темы исследовательских и лекционных работ, пользующихся интересом у учащихся школ и студентов ВУЗов, пополняют основной и вспомогательный фонды музея новыми экспонатами, увеличивают состав кино- и фонотеки музея ценным материалом, накапливают материал в методическом уголке музея, проводят экскурсии и встречи, культурно – массовые мероприятия, сопровождаемые обязательным показом кинофильмов, освещают деятельность музея в СМИ. Музей ежегодно посещают гости из Гагаузии, Молдовы, Приднестровья, стран ближнего и дальнего зарубежья.

В начале XX века гагаузский народ стал осознавать свою идентичность. Появилась потребность в национальной литературе, искусстве. “Особую востребованность приобрели произведения художников об истории, культуре и психологическом ощущении себя и иных, своего и иного” [8].

На полотнах гагаузских художников отражено то, что волнует чувства и возвышает душу людей, живущих на Буджакских землях. Картины гагаузских художников колоритны, оригинальны, разнообразны тематически. Художники работают в различных техниках. На персональных выставках гагаузских художников можно увидеть работы в различных видах и жанрах изобразительного искусства.

Буджак – Малая Родина, которая имеет символическое значение для гагаузского народа. Живописные пейзажи, портреты людей, натюрморты и многое другое – всё посвящается родной земле – Буджаку.

В настоящее время в АТО Гагаузия открыты художественные школы, дома творчества, студии, кружки, мастерские и ремесленные школы, выставочная картинная галерея, в которой регулярно проводятся выставки художников, учащихся художественных школ, презентации книг писателей и поэтов, круглые столы, встречи с работниками культуры.

С 1987 года по 1989 год в г. Комрат на базе СПТУ-53 были набраны две группы студентов для обучения по специальности “Художник-оформитель”. Преподаватели: Влах П.Н. и Кара Д.С. На занятиях студенты получили знания в различных видах изобразительного искусства. Многие из студентов, окончивших училище, работают в школах. Некоторые стали художниками.

Проводятся фестивали, выставки ремесленников, персональные выставки гагаузских художников. Каждый год в с. Гайдары проводится фестиваль ковров, на котором представлены разнообразные ковры. В г. Чадыр-лунга проводился фестиваль одежды. В г. Вулканешты – фестиваль гагаузской кухни. Цель данных мероприятий – не утратить идентичность, самобытность. Суметь передать будущим поколениям традиции и обычаи гагаузского народа.

В 2006 году во главе с Николаем Кройтором было решено создать Ассоциацию ремесленников. Сохранение, возрождение и продвижение ремесел и народно-художественных промыслов гагаузов, обеспечение преемственности поколений и обучение современной молодежи ремеслам наших предков – это основные задачи ремесленников.

Очень важно сохранить, возродить ремесла для современников и передать потомкам. Проводятся выставки, на которые съезжаются ремесленники не только из Гагаузии, но и со стороны всей Молдовы. Сегодня в ассоциацию входят более 90 ремесленников.

За последние десятилетия издано множество книг об искусстве, о художниках. Культура предстает в неразрывной связи с духовной сферой личности и общества, отражает уровень развития каждого человека и социума в целом. Художественное наследие играет важную роль в формировании культурной идентичности общества. Люди познавали мир, созидали, творили

его, руководствовались нормами поведения, создавали свое мировоззрение, систему отношений, формировали нравственные и эстетические убеждения.

Анализируя природу науки, религии, можно смело утверждать, что без искусства невозможно было бы их развитие, становление человека. Следовательно, культура способствует сохранению традиций и моральных устоев в общественной жизни.

Подводя итоги, можно утверждать, что современное искусство приобретает некую цельность и ценность, опираясь на огромный опыт, на наследие, состоящее из творений изобразительного искусства.

Библиография:

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2007. №8. С. 40-56.
2. Лихачев Б.Т. Культура как целостная среда. URL: <http://www.orthgymn.ru/publish/likhachev/khrestomatia/culture/01.php>.
3. Булгар С.С. История и культура гагаузов. // Этногенез. Проблема этногенеза гагаузов в историографии. «TipografiaCentrala», 2006. С.9.
4. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. М., 1995. С. 234-235.
5. Булгар С.С. История и культура гагаузов. // «TipografiaCentrala», 2006. С.9.
6. Агешин Ю. Исцеление России культурой // Социально-гуманитарные знания. 2008. №3. С. 305.
7. Папцова А.К. Символическое пространство Гагаузии. // Идентичность. Сборник докладов и сообщений международной научно-практической конференции «Единство исторических судеб», посвящённой 80-летию со дня рождения М.Н. Губогло. Комрат – 2018 г. С.119-210.
8. Губогло М. Сполохи прошлого – блики будущего. Автобиографические заметки. // Образы гагаузов в живописи. Комрат-Кишинёв, 2013 г. С. 627-712.

УДК 78(478)

<https://orcid.org/0000-0003-4746-9060>

ПЕДАГОГ - ЛЕГЕНДА МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛДОВЫ – Л. Э. ОКСИНОЙТ

Татьяна Муткогло

преподаватель кафедры Культуры и Искусств
Комратского Государственного Университета
г.Комрат, РМ

e-mail: mutkoglo@gmail.com

orcid id: 0000-0003-4746-9060

Abstract. The article explores the remarkable musical educator in the field of piano, Lia Emmanuilovna Oksinoyt. A pianist and professional whose knowledge and talent played a crucial role in shaping the musical culture of Moldova. The study delves into her teaching approaches, influence on students, and contribution to the development of music education.

Keywords: Lia Emmanuilovna Oksinoyt, piano, music education, pianist, shaping musical culture, influence on students, development of piano school.



Большое количество выдающихся личностей в области фортепианного искусства засияло благодаря невероятному таланту выдающегося педагога и наставника - Лии Эммануиловны Оксинайт. Её профессионализм, такт и необыкновенная мудрость помогли многим юным талантам обнаружить свой путь в большое исполнительское будущее. Преподаватель, подобно



полководцу, воодушевляет к победе, поддерживает веру в конечный результат, не допускает отчаяния и помогает преодолеть неудачи и трудности.

Опыт выдающихся педагогов — это бесценное сокровище, эталон для подражания, кладезь всевозможных профессиональных нюансов и тонкостей. В критический момент обучения, когда ученик сталкивается с трудностями, педагог мобилизует все своё мастерство, энергию и воображение, создаёт разнообразные ассоциации между музыкальным и реальным мирами или формирует новые, наполненные волшебством и любовью к музыке.

Если не найти ключ к душе ученика, не привлечь его к урокам, можно просто не раскрыть все его возможности, музыкальные способности и грани характера. Задача педагога - не только поддерживать ученика, но и оказывать тонкое, искусное психологическое воздействие, направленное на успех в обучении игре на инструменте. В этом мире свои критерии успеха: участие в конкурсах, выступления на концертах и перед аудиторией учебного заведения.

Огромное количество блестящих музыкантов, достигших впечатляющих результатов, прошли через школу одаренного педагога и наставника - Л. Э. Оксинайт. Она обладала секретом воспитания музыкантов с большой буквы, создавала общее духовное пространство для себя, для музыки и для своих учеников.

Её преподавание - нечто большее, чем просто метод. Это был поток, стремящийся высвободить скрытую артистическую энергию ученика. Для одаренных учеников - одаренный педагог - благословение.

Он для них знающий и опытный друг, с которым можно не только поделиться творческими проблемами, но и получить ответы на многочисленные вопросы, исключить ошибки, которые могут замедлить развитие таланта.

С таким педагогом, чувствуя его ободряющее присутствие, ученики создают чудеса, поскольку именно педагог исполняет миссию пробудить искренний интерес к музыке и стремление стать настоящим музыкантом.

Л. Э. Оксинайт родилась в 1921 году в Неаполе, где в этот момент и проживала ее семья. Ее родители - Эммануил Ицикович и Анна Моисеевна.

Анна Моисеевна получила консерваторское образование в Бухаресте и естественно, что первые шаги в мире музыки маленькая Лия сделала под руководством своей матери - пианистки, прекрасного музыканта и педагога, которая также сыграла огромную роль в развитии музыкального искусства Молдовы.

Анна Моисеевна передала дочери свою горячую любовь к фортепианному исполнительству и сформировала ее образ фортепианного педагога. В дальнейшем эту замечательную династию педагогов продолжила уже и дочь Лии Эммануиловны - Ольга Кюн, а потом и внучка - Анна Яровая.

Лия Эммануиловна Оксинайт — это педагог по призванию, выдающаяся пианистка и профессионал высшей категории, преданная своему искусству. Она являлась одним из ведущих преподавателей по классу фортепиано в Республиканской средней специальной музыкальной школе им. Е. Коки, позднее переименованной в школу имени Ч. Порумбеску.

Еще будучи студенткой Кишиневской государственной консерватории, Л. Оксинайт начала свою трудовую деятельность в качестве концертмейстера оперного класса. Она сотрудничала с будущими солистами оперного театра, развивала и совершенствовала свое "вокальное мышление" и навыки чтения с листа.

В 1948 году, параллельно с концертной практикой, Л. Оксинайт начала преподавать фортепиано, а впоследствии стала заведующей отделом специального фортепиано. За выдающиеся заслуги в воспитании и подготовке юных пианистов, в 1993 году ей была вручена медаль "meritul civic" ("за гражданские заслуги").

Лия Эммануиловна Оксинайт вошла в историю музыкального фортепианного искусства Молдовы как один из лучших педагогов среднего звена специального музыкального образования. Среди её учеников – как в Молдове, так и за её пределами – известные пианисты: А. Беляева (Кочорова), Р. Бырлиба, А. Гуленко, Л. Жар (Дроздинская), С. Жар, М. Изман, М.



Лукацкая, Л. Кифяк (Садовничая), В. Маху, А. Няга, Н. Осташко, Ю. Ривилис, Б. Резин, А. Симион (Буфтяк), П. Скворцов, И. Столяр, М. Сумарева, Л. Феррони, Виталий и Татьяна Шалины, и многие другие.

Традиции её "школы" укоренились во многих странах мира: Румынии, Франции, Германии, Израиле, США. Воспитанники этой выдающейся пианистки достигли высокого уровня профессиональной подготовки, стали лауреатами различных международных конкурсов и фестивалей, и продолжают радовать своими педагогическими успехами. Они все признают, что свой успешному музыкальному пути и профессионализму они обязаны педагогическому таланту Л. Э. Оксинайт.

Её авторитет в области фортепианной педагогики был настолько высок, что многие известные музыканты страны стремились доверить своих детей в заботливые руки Лии Эммануиловны. Дети известного композитора Серафима Бузилэ, Павла Ривилиса, Георгия Няги, виолончелистов Иона Жасана и Вениамина Феррони, пианистов Людмилы Ваверко и Евсея Зака, хорового дирижера Лидии Аксеновой – все они были учениками Л. Оксинайт.

Она всегда стремилась следовать педагогическим принципам, становясь для своих учеников и другом-наставником, и даже родным человеком. Тонкая и глубокая натура Лии Эммануиловны всегда "чувствовала" ребёнка, понимала его душевное состояние, между ней и учениками возникали глубокие доверительные и искренние отношения. На занятия по специальности дети шли с радостью и энтузиазмом.

Развивать индивидуальность, стимулировать воображение, научить чувствовать и любить музыку и сам процесс занятий – вот были её основные цели. Она считала, что педагог должен вдохновлять ученика на занятия музыкой.

Эта идея находит подтверждение в словах Л.А. Баренбойма, который писал: "Основа любой музыкально-педагогической работы заключается в том, чтобы влюбить ученика в искусство, научить его – именно научить! Восхищаться неповторимым – будь то 'Дед Мороз' Шумана, fuga Шостаковича или соната Моцарта» [1, с. 218].

Лия Эммануиловна Оксинайт была исключительной личностью: великолепным музыкантом, прекрасным психологом, чутким и отзывчивым человеком. Иногда, погружаясь в мир музыки, она забывала о времени – одно занятие продолжалось несколько часов. Своим ученикам Лия Эммануиловна уделяла не только учебные часы, но и почти все своё свободное время, часто забывала о выходных и каникулах.

Её ученики часто выступали в студиях молдавского радио и телевидения, в залах Национальной филармонии и Органного зала, в музыкальных школах и школах искусств, в музыкальном училище г. Бельцы и Тирасполя, в Яском университете искусств – это была прекрасная сценическая практика. На протяжении всей своей трудовой деятельности эти концерты стали визитной карточкой её профессионального мастерства.

Организация и проведение классных концертов требовали огромных усилий, времени и энергии. Процесс организации включал в себя детали, такие как подбор программы, координация выступлений и подготовка учеников. После знаменитых классных концертов ученики и родители часто были гостями у Лии Эммануиловны дома, и за шумным гастрономическим праздником обсуждали, что удалось реализовать на выступлении, а что не совсем. Из многочисленных воспоминаний её учеников можно выделить слова А.М. Аксенова: "Уверены, что имя Лии Эммануиловны Оксинайт занимает многозначительное место в истории музыкальной культуры Кишинёва и всей Молдовы" [3, с. 62].

А.А. Беляева (Кочарова) вспоминала о ней так: «Каждый артист в своем формировании проходит этап обучения, по завершении которого он в свою очередь становится учителем. Общеизвестно, что эта профессия подразумевает самопожертвование, любовь и невероятный труд, потому что истинное призвание педагога, его успешная реализация дается лишь избранным. Такой и была выдающаяся личность, представительница молдавской пианистической школы Лия Эммануиловна Оксинайт» [3, с. 63]. Тепло высказывался и Р.К. Бырлиба: «Имя Л. Э. Оксинайт прочно и навсегда вошло в историю культуры Молдавии, в



музыкальную сокровищницу нашей страны. Воспитывая своих подопечных, она способствовала становлению талантливой молодежи» [3, с. 69].

Драгоценные знания и опыт Л. Э. Оксинайт вызывали глубокие чувства благодарности у всех её воспитанников. Прочитать все высказывания её учеников невозможно, но хочется привести еще несколько, так как все они в последствии стали выдающимися личностями в области исполнительства и педагогики.

«В её сохранившихся тетрадях - тезисы бесед, планы лекций, наметки концертных программ, выписки из книг, журналов, словарей: всю жизнь она продолжала учиться. Среди последних записей есть и такая: «Ценности нравственные – завещать своим ученикам» - И.З. Столяр [3, с. 107].

«Подобно другим выдающимся педагогам, Лия Эммануиловна оставила нам в наследство свою жизнь. Как пример, и мы стараемся продолжать её традиции, быть достойными памяти своего Учителя, уроки которого не подлежат забвению» – И.А. Хатинова [3, с. 129].

В завершении хочется отметить, что Л. Э. Оксинайт была не только педагогом, обучающим юных пианистов, но и эталоном профессионализма, культуры и морально-этических норм для многих своих коллег. Всю свою жизнь она посвятила педагогике!

Посвящается светлой памяти Л. Э. Оксинайт. 26.06.1921 - 10.10.2003 г.г.

Библиография:

1. Баренбойм, Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство : учебное пособие / Л. А. Баренбойм. — 2-е изд., стер. — Санкт-Петербург : Планета музыки, 2017. — 340с.
2. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты-XXI век, 2004. 496 стр.
3. Уроки Л. Э. Оксинайт: Материалы. Воспоминания : К 100-летию со дня рождения / автор-составитель: Инна Алимовна Хатинова ; научный редактор: Светлана Циркунова Министерство образования и исследований Республики Молдова, Академия музыки, театра и изобразительных искусств. – Chişinău : Pontos, 2021 (Bons Offices SRL). – 261 p. Pontos Chisinau 2021.

УДК 37.034+377.031+377.016:78

<https://orcid.org/0000-0001-9029-2315>

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В УРО

Вероника Терзи

Преподаватель музыкальных дисциплин
I дидактическая степень
Колледж имени Михаила Чакира, Комрат
e-mail: verunya_terzi@mail.ru
orcid id: 0000-0001-9029-2315

Abstract. This article is dedicated to examining the role of the ethical qualities of educators in shaping the professional competence of future music directors in early childhood education. The author explores the influence of ethical aspects in pedagogical activities on the success of the professional development process for students studying in the field of musical arts. The work emphasizes that the significance of spiritual and moral aspects in the educational process for future music directors extends beyond the mere transmission of technical skills.

Keywords: Upbringing, spirituality, morality, teacher's qualities, educational process.



Профессиональное становление специалиста не ограничивается лишь передачей педагогом теоретических знаний и технических навыков исполнения на инструменте.

Важность духовно-нравственных качеств педагога в этом процессе невозможно переоценить, так как работа с малышами в детском саду предполагает не только развитие музыкальных способностей, но и воспитание моральных ценностей, развитие творческого потенциала и формирование личностных качеств воспитанников.

Эти качества не только формируют моральную основу личности будущего специалиста, которые будут работать с детьми, но и являются ключевым фактором успешности образовательного процесса.

Ушинский К.Д. отмечал, что «влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [3]. Качественное воспитание требует не только передачи знаний, но и создания поддерживающей и вдохновляющей образовательной среды, где личность учителя служит примером и образцом для учащихся.

Одним словом, педагог, обучая учащихся колледжа – будущих музыкальных руководителей в детском саду, своим примером демонстрирует, как необходимо работать с маленькими воспитанниками и какими личностными качествами должен обладать педагог.

Сухомлинский В.А. отмечал, что учитель открывает учащимся не только окно в мир знаний, но и свой собственный внутренний мир, выражает сам себя, то есть является носителем определённой духовности [4].

Преподаватель - выдающаяся и многогранная личность, образец и носитель культуры. Являясь проводником знаний, педагог выполняет несколько функций [1]:

1) **Обучающую** – на своих уроках он передает учащимся знания в соответствии с образовательной программой;

2) **Воспитательную** - преподаватель не только формирует профессиональные навыки учащихся, но и способствует развитию их личности, этических ценностей и социальной ответственности;

3) **Организаторскую** - организаторская роль преподавателя в колледже подразумевает создание благоприятной образовательной среды. Это включает в себя как организацию учебного процесса, так и мероприятий;

4) **Исследовательскую** - кроме того, преподаватель также является исследователем в своей области знаний. Он должен следить за новыми тенденциями, участвовать в научных исследованиях, что позволяет ему быть в курсе последних достижений и передавать учащимся актуальные знания.

Одним словом, педагог выступает не только как человек, передающий информацию, но и как вдохновитель, наставник и организатор, создавая благоприятные условия для полноценного обучения и развития будущих специалистов.

Функции преподавателя в учебном заведении тесно взаимосвязаны и образуют единое целое, иногда одна из них может преобладать над остальными в определенных ситуациях. Это доминирование зависит от учебных задач, индивидуальных потребностей учащихся, от определенной ситуации.

Основополагающей чертой личности и деятельности преподавателя является его педагогическая культура, которая представляет собой систему ценностей, методов работы, профессионального поведения и определяет его подход к обучению и воспитанию. В рамках этой культуры выделяется множество компонентов, таких как профессиональные знания, умения, творческий характер деятельности, информационные и организаторские навыки, но особое внимание уделяется не только профессиональным, но и духовно - нравственным качествам.



Нравственная культура преподавателя является фундаментальным аспектом его личности, и без нее профессиональная деятельность становится невозможной. Это не просто следование внешним правилам, а прежде всего внутренние убеждения и привычки, определяющие отношение к миру.

Важными нравственными качествами педагога являются милосердие, способность к сочувствию и сопереживанию, готовность к помощи, осознание ценности человеческой жизни, а также общительность, справедливость, требовательность, принципиальность и объективность. Эти черты характера не только определяют этику преподавателя, но и формируют основу для воспитания подрастающего поколения.

Духовно-нравственные качества педагога включают в себя его внутренние убеждения, моральные ценности и уровень ответственности перед учащимися. Эти аспекты формируют его подход к работе и воздействуют на восприятие образовательного процесса.

Одним из ключевых аспектов успешного процесса профессионального становления будущего музыкального руководителя является его готовность к принятию роли наставника и воспитателя. Педагог, обладающий высокими духовно-нравственными качествами, способен эффективно влиять на развитие личности ученика, формируя у него позитивные ценностные ориентации.

Следует подчеркнуть, что успешность профессионального становления будущего музыкального руководителя зависит от его способности к эмпатии и пониманию индивидуальных особенностей каждого учащегося.

Как гласит мудрость Аристотеля, «воспитание души важнее обучения тела» [6]. Педагог, сосредоточенный на духовно-нравственных ценностях, способен создать благоприятное эмоциональное окружение, в котором развивается творческий потенциал учащегося.

Эмпатия создает благоприятную атмосферу в образовательном процессе, способствуя лучшему восприятию учениками информации и развитию их творческого мышления.

Педагог, ориентированный на духовно-нравственное воспитание, способен вдохновлять детей на творческое самовыражение через музыку. Как отмечает известный психолог Эрик Эриксон, «воспитание внутренней мотивации и любви к искусству формирует у детей стойкую мотивацию к достижению успехов в музыкальной деятельности» [3].

Также, важно подчеркнуть роль морального авторитета педагога. Как говорит Ж.П. Степанова, «музыкальный руководитель, являясь примером для детей, должен обладать высокой нравственной устойчивостью, что способствует формированию у детей ценностей и норм поведения» [5].

Педагог, обладающий высоким уровнем профессиональных и духовно-нравственных качеств, способствует формированию положительного образа учителя и созданию благоприятной образовательной атмосферы.

Подводя итог данной статьи, важно отметить духовные и нравственные аспекты педагога:

1. Роль духовно-нравственных качеств педагога: духовно-нравственные качества педагога играют ключевую роль в формировании профессионализма будущего музыкального руководителя в детском саду. Они представляют собой основу для построения доверительных отношений с детьми, родителями и коллегами.
2. Эмоциональная сфера в образовании: духовные и нравственные качества педагога содействуют развитию эмоциональной сферы учащихся, что важно для формирования музыкальной культуры. Педагог, обладающий эмпатией, терпением и пониманием, способен вдохновлять и мотивировать учеников.
3. Моральные принципы в профессиональной деятельности: будущий музыкальный руководитель должен быть не только талантливым музыкантом, но и человеком, соблюдающим этические нормы в отношениях с окружающими.



4. Воспитание через пример: педагог, являясь образцом для учащихся, формирует их ценностные ориентации. Поэтому важно, чтобы будущий музыкальный руководитель был способен демонстрировать высокие стандарты поведения и честности.

5. Сотрудничество с родителями: духовные качества педагога способствуют успешному взаимодействию с родителями детей. Открытость, доброжелательность и уважение к разнообразию мнений могут создать благоприятную атмосферу сотрудничества.

Данные духовные и нравственные аспекты напрямую связаны с музыкальным образованием. Они помогают педагогу в построении гармоничного образовательного процесса, сфокусированного не только на передаче теоретических знаний и развитии технического мастерства, но и на воспитании личности.

Таким образом, центром воспитательной системы является педагог, от которого, в свою очередь, напрямую зависит организация воспитательного процесса, его тонкости и нюансы.

Духовно-нравственные качества педагога представляют собой неотъемлемый фактор успешности процесса профессионального становления будущего музыкального руководителя в УРО.

Они формируют основы моральных ценностей, влияют на внутреннюю мотивацию и творческий потенциал детей, способствуя формированию полноценной личности, ценящей искусство и воспитывающей в других любовь к музыке.

Библиография:

1. Копытова Н.Е., Макарова Л.Н. Конструктивно-проектировочная функция в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы //Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 5(133). С. 30-35.
2. Михайличенко В.Е. Психология развития личности: Монография / В. Е. Михайличенко – Х. : НТУ «ХПИ», 2015. 388 с. <https://core.ac.uk/download/pdf/162879628.pdf>
3. Пучко К.М., Кулешова Е.В. Личность учителя как фактор нравственного воспитания школьников. Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. LI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3(51). Available at:[https://sibac.info/archive/guman/3\(51\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/3(51).pdf)
4. Сорокина Е.В. «Духовно-нравственные аспекты личности преподавателя вуза»
5. Степанова П.В. Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие – М. : ФГБНУ «ИСПО РАО», 2020. – 119 с.
6. <https://ru.citaty.net/tsitaty-ob-obrazovanii/>



www.kdu.md
e-mail: kdu_91@mail.ru
+(373) 298-24-345

