



NORWEGIAN JOURNAL OF DEVELOPMENT OF THE INTERNATIONAL SCIENCE

№22/2018

Norwegian Journal of development of the International Science

ISSN 3453-9875

VOL.2

It was established in November 2016 with support from the Norwegian Academy of Science.

DESCRIPTION

The Scientific journal “Norwegian Journal of development of the International Science” is issued 12 times a year and is a scientific publication on topical problems of science.

Editor in chief – Karin Kristiansen (University of Oslo, Norway)

The assistant of the editor in chief – Olof Hansen

- James Smith (University of Birmingham, UK)
 - Kristian Nilsen (University Centre in Svalbard, Norway)
 - Arne Jensen (Norwegian University of Science and Technology, Norway)
 - Sander Svein (University of Tromsø, Norway)
 - Lena Meyer (University of Gothenburg, Sweden)
 - Hans Rasmussen (University of Southern Denmark, Denmark)
 - Chantal Girard (ESC Rennes School of Business, France)
 - Ann Claes (University of Groningen, Netherlands)
 - Ingrid Karlsen (University of Oslo, Norway)
 - Terje Gruterson (Norwegian Institute of Public Health, Norway)
 - Sander Langfjord (University Hospital, Norway)
 - Fredrik Mardosas (Oslo and Akershus University College, Norway)
 - Emil Berger (Ministry of Agriculture and Food, Norway)
 - Sofie Olsen (BioFokus, Norway)
 - Rolf Ulrich Becker (University of Duisburg-Essen, Germany)
 - Lutz Jäncke (University of Zürich, Switzerland)
 - Elizabeth Davies (University of Glasgow, UK)
 - Chan Jiang (Peking University, China)
- and other independent experts

1000 copies

Norwegian Journal of development of the International Science

Iduns gate 4A, 0178, Oslo, Norway

email: publish@njd-iscience.com

site: <http://www.njd-iscience.com>

CONTENT

ECONOMIC SCIENCES

<i>Antonov A., Druzhinina I., Nefedova O.</i> GENESIS OF THE MEANING OF “MONEY FLOW”	3
<i>Filobokova L.</i> THE RISK ASSESSMENT PROCESS IN THE AUDIT OF FINANCIAL STATEMENTS OF SMALL ENTERPRISES	6

HISTORICAL SCIENCES

<i>Plekhanov A.</i> ON THE WAY OF FORMATION OF ENTENTE.....	13
---	----

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Kyrylenko O., Trush H., Zhigaltsev S.</i> USING THE WEB SERVICE TRELLO TO MANAGE A TRAINING GROUP PROJECT.....	16
<i>Sakharova O.</i> V. O. SUKHOMLINSKYI’S IDEAS OF AESTHETIC CHILDREN’S EDUCATION IN THE CONTENT OF PROGRAMS ISSUED IN 1962	20
<i>Falei M.</i> FEATURES OF THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES FOR PRESCHOOL CHILDREN.....	23
<i>Frolochkina D.</i> MODERN APPROACHES TO UNDERSTANDING EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION	26

PHILOLOGICAL SCIENCES

<i>Anisina N.</i> THE LINGUISTICAL BASIS OF TEACHING THE ANALYSIS OF SPEECH INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL SCIENTIFIC HISTORICAL TEXT	28
<i>Nechay Yu., Linke N.</i> KOMMUNIKATIV-PRAGMATISCHES POTENZIAL DER MODALVERBEN <i>KÖNNEN</i> , <i>DÜRFEN</i> , <i>MÜSSEN</i> IN DER SPRACHE DES ROMANS VON E.M. REMARQUE "LIEBE DEINEN NÄCHSTEN" UND SEINER ÜBERSETZUNGEN	35
<i>Poliakovska Yu.</i> ALLUSIA AS A FORM OF FUNCTIONING OF IMPLICITITY IN THE DISCOURSE OF F.M. DOSTOEVSKY	40
<i>Surovtseva M.</i> THE ETERNAL QUESTIONS IN WORKS BY LEO TOLSTOY AND HENRIK IBSEN	43

GENESIS OF THE MEANING OF "MONEY FLOW"**Antonov A.,***Ph.d., docent of the Department of Economics and Management
Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art)
Moscow, Russian Federation***Druzhinina I.,***Ph.d., docent of the Department of Economics and Management
Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art)
Moscow, Russian Federation***Nefedova O.***Master of the first year study
Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art)
Moscow, Russian Federation***Abstract**

The term «cash flow» is widely used in the economic literature. However, there are some differences in the wording of definition. The article attempts to systematize approaches to describing the essence of this term and its definition is proposed, taking into account the provisions of GOST R ISO 704-2010.

Keywords: cash flow, highly liquid asset, money flow

Economic activity of any organization is ensured by circulation of cash - by their receipt and expenditure. In a market economy, interest to research of the nature of money, features and patterns of their movement is caused by the need to find available sources of financing organizations with the provision of their optimal structure, rational allocation of funds in the relevant elements of the organization's assets, ensuring liquidity and its long-term solvency.

The term «cash flow» was introduced by financial analysts of foreign countries who understood the necessity of objective monetary assessment of the financial activities of the organization which does not allow the accrual method. This term began to be used in the field of financial mathematics in the quantitative analysis of financial operations of organization. For such an analysis was necessary to abstract from the economic content of each financial transaction and consider the movement of cash that is generated in the process of work of organization as a number series, consisting of a sequence of payments distributed in time. To describe such a series in world practice was used the term «cash flow» [5, p. 90]. It is important to note that in the article uses the term «money flow».

The money flow that form the normal economic activities of the organization in almost all its spheres can be expressed as a system of «financial circulation». Rationally organized money flows are a demonstration of «financial health», a precondition for achieving high

level final results of the business entity, contribute to an increase in the rhythm of economic and investment activity.

Development of the main provisions of money flow concept belongs to foreign economists such as P. L. Bernstein, J. Brigham, JC Van Horn, J. Richard, D.G. Siglu, D.K. Shimu and others [14, p. 8].

In recent decades, the problems of cash flows are reflected in the work of Russian economists: Balabanova I.T., Bocharova V.V., Blanka I.A., Kovaleva V.V., Krylova A.I., Nikiforovoy N.A., Dontsovoy L.B., Stoyanovoy E.S., Sheremeta A.D. and others [14, s.8].

Summarizing all the results of the research of foreign and Russian economists (table 1), we can highlight two basic approaches to the definition of the term «money flow» that are widely used in the theory and practice of economic management.

Representatives of the first approach are Blanka I.A., Bocharova V.V., Leontiev V.E., Kolass B. who determine the money flow as the difference between cash received and paid by the organization over a certain period of time.

Money flow does not include cash balances remaining on the accounts of the organization as they does not characterize their movement and only show availability at the reporting date. At the same time, money flows are characterized from the size, direction of movement (input and output) and time.

Table 1

Definitions of the term "money flow" [16, p.159]	
Authors	Definition content
J. Brigham, L. Gapenski [6, p. 425]	Actual net cash, which come to the firm (spent by it) for a certain period.
Van Horne J.K. [7, p.387]	Money flows, which are continuous in nature, it's own working capital.
B.Colass [13, c.282]	The excess funds, which are formed at the company as a result of all operations related and not related to economic activity.
T. Rice, B. Colley [15, p.387]	Indicator of creditworthiness and solvency of the company - the ability to generate additional cash volumes for repayment on loans.
Bocharov V.V, Leontiev V.E. [4, p.469]	The movement of cash ... (due to which - the author) a negative result from one of the economic activities of the enterprise must be compensated by a positive one from the other.
Sorokina E.M. [17, p.30 - p.31]	The movement of cash, their receipt (inflow) and use (outflow) for a certain period of time.
Kovalyov V.V. [11, p. 531]	In the broadest sense - many distributed in time payments (outflows) and receipts (inflow). As an element of money flow may be income, expense, profit, payment, etc.
Blank A.I. [2, p. 129]	Totality of cash inflow and outflows for a certain period of time formed in the process of economic activity; movement, which is associated with the factors of time, risk and liquidity.
IFRS 7 «Cash flow statement» [10]	This is receipts and payments of cash and cash equivalents.

Supporters of the second approach - Kovalev V.V. and Sorokina E.M. - determine the money flow, based on the elements of the monetary balance, and treat it as cash flow, that is, their receipt and payment for a certain period of time. This interpretation of the money flow defines it as the basic concept of a market economy that characterizes all aspects of the financial and economic activities of the organization, and allows forming a pure cash flow and its structure correctly.

In foreign practice, the recognition of the special economic importance of the process of movement of cash led to the creation of international cash flow concept, which originated in the USA in the middle of the 20th century and in the English version was originally formulated as «cash flow» (CF), which literally means a flow of cash. However, the literal translation of the term «cash flow» may be misleading as to the exact meaning given to authors in this phrase. So, at the present time, foreign analysts distinguish several meanings of the concept of «cash flow» [9, p.38]:

- ✓ in the static aspect. It's quantification of cash available to the entity at a given point in time, that is «free float»;
- ✓ for the investor. It's the expected future return on investment;
- ✓ from the point of view of the organization's management (in the dynamic aspect) is a plan for future money flow, or a set of data on their movement in previous periods.

To avoid confusion, you can use the combination of the words "money flow" when translated into English, the term "cash flow" to use a combination of the words «money flow» as is done in this article [1, p. 147].

In scientific literature, the essence of the money flows is considered, depending on the purpose of information users. In this regard, for a more complete interpretation of the term «money flows» Kovalev V.V. proposes to characterize them in the following aspects [12, p. 12]:

- from an economic point of view, money flows are the movement of cash in the form of inflows and outflows of monetary resources in the context of activities carried out by a commercial organization (accounting direction);
- from a legal point of view, money flows are the receipts and payments of cash that arise in the course of the organization's activities;
- by forms of implementation, money flows are a cycle of monetary assets that are constantly transformed from the initial form (money invested in economic activity) to the final stage (receipt of proceeds from sales and other receipts), called the money flow cycle;
- on the role in management of money flows are a financial instrument, the use of which allows the organization to strengthen its business activity and financial attractiveness; an indicator of financial opportunities that characterize liquidity, the ability to invest and distribute the profits of the business entity.

On the one hand the unity of the above aspects of the essence of the term «money flow» allows to simultaneously consider it as an accounting concept, criterion of business activity and financial well-being of the organization, on the other hand, requires the development of its integrated definition. Attempt to formulation of a universal definition of the term «money flow» has been made in the Rogatenyuk E.V. and Sate-Ablaeva E.R. The authors proposed the following wording: «... the money flow represents the movement

of cash and its equivalents in the course of the financial and economic activities of the enterprise for a certain period of time, taking into account the factors of time, risk and liquidity» [16, p. 161].

The main disadvantage of the reduced wording is its non-compliance with GOST terminology. The definition does not disclose the essence of the concept of «money», since it is present both in the left and in the right part of the definition in the phrase «**cash**». Moreover, it should be noted that the period of "financial and economic activities of the enterprise" under consideration is the same time factor, which is indicated later in the definition. As well, factors of risk and liquidity are mutually conditional, and therefore only one of them can be used, in this case «risk» as having a wider content.

In order to disclose the essence of the term «money flow» it is necessary to consider it from the standpoint of terminological analysis, the main principles of which are set forth in GOST R ISO 704-2010 [8, p. 3]. The term under investigation is complex and consists of two more general concepts, which should be addressed.

The essence of the term «flow» (or «flow process») is considered in detail in the article [3, p.126]. The authors come to the following formulation: «... these are successive quantitative or qualitative changes in the aggregate of objects in a certain time period».

It is very difficult to give an unambiguous definition of the term «money» because of its multidimensional nature. Therefore, one can consider one of the essences of this concept, consisting in the exchange function of money. In this case, money is a highly liquid asset that serves as a measure of the value of other goods and services [18]. In accordance with the definition adopted in the International Financial Reporting System under a highly liquid asset, the organization should be understood as «... money, the right to claim cash or another **cash** under the contract, the right to exchange for another financial instrument, equity instrument» [10].

Combining the term «flow» with the term «money», we get the definition of the term «money flow» - these are quantitative changes in a certain time interval of a highly liquid asset of the organization. The difference of the formulated definition of the term «money flow» is to consider not the result, but the process of circulation of the highly liquid asset of the organization. On this basis it is possible to develop a dynamic model of a money flow channel.

REGERENCES:

1. Antonov A.P. Opisanie kanala ritmichnogo («idealnogo») denezhnogo potoka // "MANEKO" Journal of Corporate MANagement and EKOnomics, 02/2016. STU in Bratislava. Bratislava, 2016. s.147 – s.155
2. Blank I.A. Osnovy finansovogo menedzhmenta. – Kiyev: Nika-Tsentr, «El'ga», 2000. – 512 s.
3. Borodin A.I., Ishina I.V., Natocheyeva N.N., Sorochaykin A.N. Evolyutsiya podkhodov k opredeleniyu denezhnykh potokov predpriyatiya // Vestnik SamGU, №1(102), Samara, 2013, s.125 – s.131
4. Bocharov V.V., Leont'yev V.E. Korporativnyye finansy. – SPb.: Piter, 2004. – 592 s.
5. Bocharov V.V. Finansovyy analiz. Kratkiy kurs. – SPb.: «Piter», 2009. – 240s.
6. Brighem U., Gapenski L. Finansovyy menedzhment, T.2. – SPb.: Ekonomicheskaya shkola, 1997. – 669 s.
7. Van Horn Dzh. K. Osnovy upravleniya finansami. – M.: Finansy i statistika, 1999. – 800 s.
8. GOST R ISO 704-2010 Terminologicheskaya rabota. Printsipy i metody. Utverzhden i vveden v deystviye Prikazom Federal'nogo agentstva po tekhnicheskomu regulirovaniyu i metrologii ot 21 dekabrya 2010 g. №879-st. – M.: Standartinform, 2012, – 68 s.
9. Zhezhel' U.V. Sushchnost' «potokovogo podkhoda» i evolyutsiya opredeleniya denezhnykh potokov // Visnik SevNTU Vip.98: Yekonomika i phinansi. - Sevastopol': Izdatel'stvo SevNTU, 2009. - s.37 - s.40
10. Kratkiy obzor MSFO / Rezhim dostupa: <https://www.pwc.ru/en/ifrs/publications/assets/ifrs-pocket-guide-2012.pdf/>
11. Kovalov V.V. Finansovyy analiz: metody i protsedury. – M.: Finansy i statistika, 2001. – 560 s.
12. Kovalov V.V. Finansovyy menedzhment: teoriya i praktika. – M.: TK Velbi, Izd-vo Prospekt, 2007. – 1024 s.
13. Kolass B. Upravleniye finansovoy deyatel'nost'yu predpriyatiya. Problemy, kontseptsii i metody: uchebnoye posobiye. – M.: Finansy, YUNITI, 1997. – 576 s.
14. Kuznetsova I.D. Upravleniye denezhnyimi potokami predpriyatiya: uchebnoye posobiye. – Ivanovo: Ivan. gos. khim.-tekhnol. un-t. – 2008. – 193 s.
15. Rays T., Koli B. Finansovyye investitsii i riski. – Kiyev: Izdatel'skoye byuro VNU, 1995. – 592 s.
16. Rogatenyuk E.V., Seyt-Ablayeva E.R. Denezhnyye potoki predpriyatiya: sushchnost' i vidy // Nauchnyy zhurnal «Ekonomika Kryma» №2 (43), 2013, s.158 – s.164
17. Sorokina E.M. Analiz denezhnykh potokov predpriyatiya: teoriya i praktika. – M.: Finansy i statistika, 2004. – 176 s.
18. Entsiklopediya ekonomista / Rezhim dostupa: <http://www.grandars.ru/>

THE RISK ASSESSMENT PROCESS IN THE AUDIT OF FINANCIAL STATEMENTS OF SMALL ENTERPRISES**Filobokova L.***Doctor of Economic Sciences,**Professor of the Department of Innovative Entrepreneurship FGBOU HPE MSTU. N.E. Bauman***ПРОЦЕСС ОЦЕНКИ РИСКОВ В АУДИТЕ ФИНАНСОВОЙ ОТЧЕТНОСТИ МАЛЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ****Филобокова Л.Ю.***доктор экономических наук,**профессор кафедры инновационного предпринимательства ФГБОУ ВПО МГТУ им. Н.Э. Баумана***Abstract**

The article presents the author's methodological approaches to the process of risk assessment of small enterprises in the audit of their internal control system, studied for the purpose of identifying and assessing the risk of material misstatement, both due to fraud and errors at the level of financial statements and prerequisites. Entrepreneurship in small business management forms has distinctive features of organization of accounting and formation of accounting (financial) statements, while the traditional approaches used in the practice of audit examinations do not provide objective and reliable audit evidence on which are formed the professional judgement that determined the search for and justification of alternative approaches presented by the author in this article.

Аннотация

В статье представлены авторские методические подходы к процессу оценки рисков малых предприятий при аудите системы их внутреннего контроля, исследуемой для целей выявления и оценки риска существенного искажения как по причине недобросовестных действий, так и вследствие ошибок на уровне финансовой отчетности и на уровне предпосылок. Предпринимательство в малых организационно-экономических формах хозяйствования располагает отличительными особенностями организации, ведения бухгалтерского учета, формирования бухгалтерской (финансовой) отчетности, при этом традиционные подходы, используемые в практике аудиторских экспертиз не обеспечивают объективные и достоверные аудиторские доказательства, на которых формируются профессиональные суждения, что и предопределило поиск и обоснование альтернативных подходов, представленных автором в данной статье.

Keywords: risk assessment process, internal control system, audit of accounting (financial) statements of a small enterprise

Ключевые слова: процесс оценки рисков, система внутреннего контроля, аудит бухгалтерской (финансовой) отчетности малого предприятия

Положением Минфина Российской Федерации ПЗ-11/2013 «Организация и осуществление внутреннего контроля фактов хозяйственной жизни, ведения бухгалтерского учета и составления отчетности» установлены задачи внутреннего контроля, рассматриваемого в качестве системного процесса, функциональной ролью и задачами которого являются: обеспечение эффективности и результативности деятельности, обеспечение достоверности и своевременности бухгалтерской (финансовой) и иной отчетности, соблюдение законодательства при совершении фактов хозяйственной жизни и ведении бухгалтерского учета [1].

В процессе аудиторских экспертиз по выявлению и оценке рисков существенного искажения посредством изучения организации и ее окружения, закрепленных одноименным международным стандартом аудита 315, аудитор должен выявить и оценить риски существенного искажения как по причине недобросовестных действий, так и вследствие ошибки, на уровне финансовой отчетности и на уровне предпосылок, посредством изучения организации и ее окружения, включая систему внутреннего контроля [2].

С принятием закона «Об аудиторской деятельности» № 307-ФЗ от 30.12.2008 года целевые установки аудита сместились в сторону удовлетворения потребностей пользователей финансовой отчетности и его использования в качестве инструментария риск-менеджмента и финансового менеджмента [3].

С позиций классической экономической теории малое предпринимательство отличается от крупного бизнеса только своими размерами, а с институциональных - качественно определенный общественный институт, основными отличительными особенностями которого являются: единство отношений собственности и управления, когда в качестве главного менеджера выступает учредитель или владелец основной части капитала (контрольного пакета и так далее), единство объекта управления, возможность прямого эмоционально-психологического контакта руководителя малого предприятия с каждым его работником.

Главная качественная определенность (и отличительная особенность) малого предпринимательства - соединение функций собственника (распорядителя) имущества и менеджера, управляющего дан-

ным имуществом и обеспечивающего не только самокупаемость бизнеса, но и реальные преимущества в конкурентоспособности. Но в тоже время, соединение функций собственника и менеджера создает серьезные предпосылки для риска существенного искажения как по причине недобросовестных действий, так и вследствие ошибок на уровне финансовой отчетности и на уровне предпосылок. Данная ситуация еще более усложняется в условиях низкого уровня финансового менеджмента и менеджмента в целом, что по заключению экспертов и руководителей малых предприятий, является одной из внутренних причин, тормозящих развитие и повышение конкурентоспособности предпринимательства в малых организационно-экономических формах его хозяйствования. В силу данных обстоятельств, при аудите финансовой отчетности малых предприятий необходимо профессиональное понимание и суждение относительно природы, величины риска во взаимосвязи с вероятностью искажения показателей аудируемой финансовой (бухгалтерской) отчетности.

Природа высокой степени риска деятельности малых предприятий сопряжена, прежде всего, с недостаточностью собственных источников финансирования (собственного капитала) и зависимостью от внешнего заимствования, что является базовой причиной низкого уровня ликвидности и финансовой устойчивости. Заимствование средств при низком уровне кредитоспособности сопровождается повышенными расходами, связанными с покрытием займодавцем риска невозврата.

Повышенные расходы, связанные с привлечением источников финансирования, наряду с низким уровнем финансового менеджмента, приводят к убыточному финансовому результату деятельности малых предприятий. При этом, убыточный финансовый результат хозяйствования малых предприятий очень часто имеет место и в налоговом учете для целей расчета налога на прибыль организаций (если только хозяйствующий субъект не использует специальные налоговые режимы). Убыточный результат хозяйствования порождает проблемы, основными из которых являются повышенный интерес со стороны налоговых органов и возможность внеплановых проверок а также отсутствие источника для начисления и выплаты дивидендов (значительная часть предпринимателей, функционирующих как в рамках индивидуального предпринимательства, так и в рамках образования юридических

лиц, ставит перед собой цель предпринимательской деятельности – получение и использование прибыли).

В такой ситуации, руководители (достаточно часто они же и учредители) малого предприятия склонны к завуалированию полученного финансового результата, трансформируя его из убыточного и прибыльный и искажая тем самым реальное финансовое положение и эффективность деятельности.

Американский экономист Ф. Найт отмечает, что понятия «неопределенность» и «риск» существенно отличаются друг от друга и полагает, что риск может иметь количественную оценку, а неопределенность – нет. В силу этого он полагает, что риск – это измеряемая неопределенность [4]. Автор придерживается аналогичного взгляда на сущность категории «риск» и полагает, что «неопределенность» – это в большей степени философская категория, а риск – финансово-экономическая, затрагивающая и систему учета (от отражения фактов хозяйственной жизни посредством элементов метода бухгалтерского учета, до формирования финансовой (бухгалтерской) отчетности, выступающей информационной базой для разработки, обоснования и принятия управленческих решений). Риск (risk) в толковом словаре Вебстера трактуется как «опасность; подверженность потере или ущербу» [5]. Таким образом, риск определяется как вероятность того, что произойдет некое неблагоприятное событие, и такую вероятность аудитор должен идентифицировать и оценить (рассчитать и измерить)

Процедуры оценки рисков представляют собой процедуры (действия), проводимые с целью понимания организации и ее окружения, включая систему ее внутреннего контроля, при этом значительным риском признается выявленный и оцененный риск существенного искажения, который, согласно независимого и профессионального суждения аудитора, требует рассмотрения при аудите.

К процедурам оценки рисков относятся: запросы, наблюдение и инспектирование, аналитические процедуры.

Руководствуясь принципом системности и комплексности, в процессе оценки рисков аудируемого малого предприятия предлагается идентифицировать риски, обусловленные факторами внешней и внутренней среды (табл.1).

Таблица 1

Основные факторы, подлежащие аудиторской экспертизе в процессе оценки рисков малого предприятия

Факторы внешней среды	Факторы внутренней среды
Макроэкономические изменения, в т.ч. связанные с изменением нормативно-правовой базы	Позиция персонала службы внутреннего контроля и аудита по вопросам организации и функционирования системы внутреннего контроля организации
Развитие маросреды и императивы выхода на мировой рынок, что сопряжено с изменением правового регулирования, учета и налогообложения	Изменения в информационных системах
Ввод в действие новых регулятивов в области аудита, учета и налогообложения	Рост и развитие хозяйствующего субъекта и соответствие системы внутреннего контроля таким изменениям
Современные требования к аудиту, учету и контролю, возложенная на них целевая нагрузка по достижению заявленной цели социально-экономического развития и повышения конкурентоспособности систем макро, -мезо, и микро-уровня	Подходы к организации и ведению хозяйственной деятельности, их инновационный характер и соответствие системы внутреннего контроля такими изменениям

Отдельного и повышенного внимания со стороны аудитора требуют риски, имеющие значительный уровень (табл. 2).

Таблица 2

Перечень возможных вопросов, подлежащих исследованию для формирования профессионального суждения о значительности уровня риска

№ п/п	Изучаемые вопросы
1.	Возможность мошенничества
2.	Существенные события в сфере экономики, бухгалтерского учета и других областях, что требует особого внимания
3.	Сложность выполняемых операций
4.	Наличие крупных сделок с участием связанных сторон
5.	Степень субъективности при оценке финансовых показателей
6.	Наличие операций по крупным сделкам, выходящим за пределы обычной хозяйственной деятельности организации

Управляемыми (со стороны учредителей-собственников и менеджеров малых предприятий) и требующими идентификации со стороны аудитора являются риски, обусловленные внутренней средой. Сложность категории «оборотный капитал», ее роль в производственном процессе, значительное влияние на финансово-хозяйственные результаты,

большая зависимость от факторов внешней среды и их изменений позволяют отнести оборотный капитал не только к важнейшим объектам управления, но и к объекту аудиторских экспертиз при оценке рисков искажения финансовой (бухгалтерской) отчетности (рис.1.).



Рисунок 1 Влияние оборотного капитала на основные финансово-экономические параметры деятельности малого предприятия.

Если такие процедуры оценки рисков, как запросы, наблюдение и инспектирование идентичны процедурам, выполняемым при аудите средних и крупных предприятий, то аналитические процедуры должны учитывать отличительные особенности предпринимательства в малых организационно-экономических формах хозяйствования и базироваться на неформализованных методических подходах.

Аналитические процедуры, как процедуры оценки рисков, помогают аудитору выявить вопросы, которые ему ранее не были известны, помочь оценить риски и разработать соответствующие ответные действия на идентифицированные риски. Информационной базой для аналитических

процедур может выступать финансовые и нефинансовые полезные сведения, имеющие статус информации.

Отличительной особенностью малых предприятий является факт преобладания в их активах и оборотных средствах дебиторской задолженности (до 40 и более процентов) и вероятность риска искажения финансовой (бухгалтерской) отчетности из-за подходов к оценке сомнительной и реальной к погашению задолженности, прирастает.

Автор предлагает аналитический инструментарий оценки риска искажения финансовой (бухгалтерской) отчетности малого предприятия, основываясь на неформализованных методических подходах к рейтинговой оценке (табл.3).

Система показателей и их весовое значение, рекомендуемое для оценки реальности погашения дебиторской задолженности малых предприятий

Показатели	Присваиваемый балл
<u>Факторы внешней среды:</u>	
Ограниченный доступ должников к финансово – кредитным ресурсам.	8
Финансовая дисциплина должников:	8
наличие более 4 просроченных обязательств перед данным предприятием за один финансовый год;	6
наличие от 2 до 4 просроченных обязательств перед данным предприятием за один финансовый год;	2
наличие менее 2 обязательств.	5
Неразвитость финансовых рынков в регионе.	10
Система управления финансами предприятия – должника:	4
отсутствие финансовой службы, автократия в руководстве;	31
пассивная финансовая политика при наличии соответствующей службы.	16
Всего баллов	5
Критический балл для группы	4
	5
<u>Факторы внутренней среды:</u>	14
Некомпетентность финансового руководителя.	9
Неквалифицированное руководство.	55
Отсутствие системы контроля за движением денежных средств.	25
Всего баллов	
Критический балл для группы	
Максимальное количество баллов	
Критический балл оценки совместного воздействия факторов бизнес-среды.	

В случае присвоение дебитору – должнику критического значения бальной оценки - вероятность непогашения дебиторской задолженности принимается на уровне 30% от суммы долга, а в случае ее превышения – 50% долга.

Вероятность непогашения дебиторской задолженности малого предприятия дифференцирована в зависимости от полученной суммы баллов (табл.4).

Таблица 4

Дифференциация вероятности непогашения дебиторской задолженности малых предприятий

Сумма присвоенных баллов	Вероятность непогашения, %
от 2 до 10	7
от 11 до 16	15
от 17 до 24	20

Сравнивая величину дебиторской задолженности, отражаемую в финансовой (бухгалтерской) отчетности малого предприятия с расчетной, полученной в ходе аналитических процедур, аудитор

имеет возможность установить риск искажения отчетности и его уровень.

У малых предприятий, функционирующих в капиталоемких отраслях национальной экономики

(промышленность, строительство, транспорт) в составе активов преобладают основные средства, техническое состояние которых находится в прямых и обратных причинно-следственных взаимосвязях с уровнем доходности и экономической устойчивости

Автор разработал, апробировал и предложил практике хозяйствования малых предприятий методический подход, позволяющий идентифицировать их экономическое положение (табл.5).

Таблица 5

Идентификация экономического положения малого капиталоемкого предприятия по степени его обеспеченности основными производственными фондами и их физического износа

Факторы	Показатели	Положение «Устойчивое развитие»	Положение «Устойчивое равновесие»	Положение «Неустойчивое положение (кризис)»
Наличие основных производственных фондов	Доля ОПФ в стоимости совокупных активов, %	От 50 до 65	От 35 до 49	Менее 34
Физический износ основных производственных фондов	Степень износа ОПФ, %	Менее 25	26-50	Более 51

Неформализованный методический подход представляется возможным использовать и в практике процедур по оценке риска с использованием аналитического инструментария, позволяющего установить риск нарушения непрерывности деятельности. Для целей более глубокого изучения состояния малого предприятия с позиции оценки

риска нарушения непрерывности хозяйственной деятельности предлагается аналитический инструментарий, позволяющий идентифицировать тип финансовой устойчивости малых предприятий (табл.6).

Таблица 6

Идентификация типа финансовой устойчивости малых предприятий

Тип финансовой устойчивости	Уровень значений СОК и ЧОК	Зона устойчивости
Абсолютная устойчивость	$\text{ЧОК} > 0$ $\text{Косок} \geq 0,31$	Зона роста устойчивости
Высокая устойчивость	$\text{ЧОК} = 0$, $0,31 > \text{Косок} > 0,21$	Зона равновесия 1 типа
Нормальная устойчивость	$\text{ЧОК} = 0$ $0,21 > \text{Косок} > 0,11$	Зона равновесия 2 типа
Неустойчивое состояние	$\text{ЧОК} < 0$ $0,11 > \text{Косок} > 0,05$	Зона неустойчивого положения 1 типа
Предкризисное состояние	$\text{ЧОК} < 0$ $0,05 > \text{Косок} > 0,01$	Зона неустойчивого положения 2 типа
Кризисное состояние	$\text{ЧОК} < 0$ $\text{Косок}^* < 0$	Зона неустойчивого положения 3 типа

Косок* - коэффициент обеспеченности собственным оборотным капиталом

В представленной таблице ЧОК - чистый оборотный капитал, рассматриваемый в качестве финансового обеспечения оборотных активов за счет всех доступных источников покрытия расходов, при этом в качестве источников финансирования выступают: собственный оборотный капитал; долгосрочные кредиты и займы, направляемые на финансирование оборотного капитала; краткосрочные кредиты и займы.

Математически величина ЧОК определяется:

$$\text{ЧОК} = \text{СОК} + \text{ДДО} + \text{ККЗ} - \text{О}, (1)$$

где: ЧОК - чистый оборотный капитал;

ККЗ - краткосрочные кредиты и займы;

ДДО - другие долгосрочные обязательства;

О - средние остатки оборотных средств.

Положительная величина ЧОК означает наличие финансовых ресурсов, потенциально готовых к

инвестированию в оборотные активы. Отрицательная величина ЧОК означает привлечение в качестве источника финансирования в оборотные активы кредиторской задолженности. Отрицательные значения ЧОК необходимо рассматривать как наличие проблем с ликвидностью и финансовой устойчивостью малого предприятия.

Процесс оценки рисков существенного искажения данных учета и показателей финансовой (бухгалтерской) отчетности выполняется посредством изучения организации и ее окружения, при этом наиболее действенным инструментарием, по заключению автора, являются аналитические процедуры, базирующиеся на неформализованных методических подходах, что наиболее объективно позволяет понять состояние учетной системы и вероятность существенного искажения как по причине недобросовестных действий, так и вследствие ошибки, на уровне финансовой отчетности и на уровне предпосылок.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Информация Министерства финансов Российской Федерации от 25 декабря 2013 года ПЗ - 11/2013 «Организация и осуществление внутреннего контроля фактов хозяйственной жизни, ведения бухгалтерского учета и составления отчетности» URL: www.consultant.ru (дата публикации 26.12.2013г.)
2. Международные стандарты аудита и контроля качества: сборник. – В 3 т. – International Federation of Accountants, 2012. – 1616 с.
3. Федеральный закон от 30 декабря 2008 г. № 307-ФЗ «Об аудиторской деятельности» (с изменениями и дополнениями)
4. Фрэнк Хейнеман Найт. Риск, неопределенность и прибыль. – М.: Дело, 2003. – 360 с
5. ВЕБСТЕРА СЛОВАРИ
http://MoySlovar.ru/slovari/big_tolk_slovar/slovo/
6. Федеральный закон 209-ФЗ от 24.07.2007г. «О развитии малого и среднего предпринимательства Российской Федерации»
7. Аудиторская терминология [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://users.i.com.ua/~russo/book/terms.htm>
8. Handbook of International Quality Control, Auditing, Review, Other Assurance, and Related Services Pronouncements. URL: <http://www.ifac.org>
9. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011г. №2227-р.
10. Дж. К. Ван Хорн «Финансовый менеджмент» -М. 12-е изд. - М.: "И.Д. Вильямс", 2008.

HISTORICAL SCIENCES

ON THE WAY OF FORMATION OF ENTENTE

Plekhanov A.

Ph.D. in History

Ryazan State University named after S.A. Yesenin

Ryazan

НА ПУТИ ОБРАЗОВАНИЯ АНТАНТЫ

Плеханов А.Е.

кандидат исторических наук, доцент

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Рязань

Abstract

The article discusses the features of the formation of the Entente in 1907-1914. It is during this period that military blocs and foreign policy interests of the great powers are being formed. The purpose of the study is to establish and assess the nature, degree of mutual foreign policy assistance and the effectiveness of the emerging Entente. The importance of the formation of this foreign policy Union is noted, however, the difficulties faced by Russia in seeking to conclude an Alliance with England and France. All this is particularly relevant in the light of Russia's current relations with Western countries. Therefore, the problem of ensuring their interests continues to be one of the most important in world politics

Аннотация

В статье рассматриваются особенности формирования Антанты в 1907-1914 годах. Именно в этот период идет формирование военных блоков и внешнеполитических интересов великих держав. Цель исследования состоит в установлении и оценке характера, степени внешнеполитической взаимопомощи и эффективности зарождающейся Антанты. Отмечается важность формирования этого внешнеполитического союза, однако и те сложности с которыми столкнулась Россия в стремлении заключить союз с Англией и Францией. Все это является особенно актуальным в свете сегодняшних отношений России с Западными странами. Поэтому проблема обеспечения своих интересов продолжает оставаться одной из важнейших в мировой политике.

Keywords: England, Entente, annexation, Bosnian crisis, war, Persia, Russia, agreement, Turkey, France

Ключевые слова: Англия, Антанта, аннексия, Боснийский кризис, война, Персия, Россия, соглашение, Турция, Франция.

Россия и страны Антанты прошли сложный путь к заключению военного и политического союза. Если с Францией отношения удалось урегулировать довольно быстро, то с Англией оставалось много неурегулированных проблем. Часть из них помогло разрешить соглашение 1907 года.

Англо-русское соглашение 1907 года, урегулировавшее давние источники трений между этими странами на среднем Востоке, явилось вполне естественным дополнением к англо-французскому соглашению. Вопрос о нем был предметом обсуждения между королем Эдуардом VII и тогдашним министром иностранных дел А.П. Извольским. Еще во время русско-японской войны Извольский думал, что франко-русское соглашение потеряло в весе после русско-японской войны [1, д. 174, л. 48].

Извольский считал, что для России существовали две серьезные опасности: одной из них была возможность новых осложнений с Японией. Лучшим средством устранить эту опасность было соглашение с Японией о разделе сфер влияния. Естественным мостом между Россией и Японией была Англия, являвшаяся союзницей Японии, начиная с 1908 года. Сближение с Англией обеспечило бы

примирение с Японией, усилило бы положение России, как союзника Франции и создало бы новый и более прочный базис для не ослабленного франко-русского союза [1, д. 14, л. 30].

Другой опасностью для России были те осложнения, которые могли возникнуть между Россией и Англией в результате давних столкновений интересов на Ближнем и Среднем Востоке. Если бы Россия смогла избавиться от ссор с Великобританией - это чрезвычайно укрепило бы ее международное положение. Англо-русское соглашение и примирение с Японией могло бы привести к образованию четвертной комбинации, которая не уступала бы по силе Тройственному союзу и была бы в состоянии помешать замыслам Австрии на Балканах и Германии в Турции. Этим определилась

та программа, которую решил повторить А.П. Извольский после того как он занял пост российского министра иностранных дел в мае 1906 года [2, с. 198].

Король Эдуард VII и министр иностранных дел сэр Эдуард Грэй также были склонны к соглашению с Россией. Рост германского флота возбудили у них подозрение относительно намерений

Германии и желание устранить опасность вражды с Россией.

Однако и российский император и его окружение сначала были противниками сближения с Англией. В самой Англии идею о сближении с Россией удалось провести с трудом. Английская пресса критиковала Россию за погромы и за роспуск Думы, объявляла Россию страной с тираническим царским абсолютизмом. Тем не менее благодаря рвению и настойчивости скорее британского министерства иностранных дел, а не русского, мост между Англией и Россией был наведен.

К концу лета 1907 года отношения с Англией были налажены и 31 августа 1907 года было подписано англо-русское соглашение, касающееся Среднего Востока – Тибета, Афганистана и Персии. Обе договаривающиеся стороны признали территориальную независимость Тибета под суверенитетом Китая и согласились не вмешиваться во внутренние дела страны и не делать попыток к получению в ней специальных концессий. Россия заявила также, что Афганистан находится вне сферы влияния русских интересов. С этих пор Афганистан перестал быть полем русских интриг против Индии, к удовольствию Англии, избавившейся наконец от призрака, тревожившего их в течение целого века [1, д. 10, л. 23].

Но наиболее важным объектом соглашения являлась Персия. Страну разделили на три части: русскую, английскую и нейтральную [4, с. 360]. Англия в результате этой сделки перестала выражать обеспокоенность за индийские границы, но и многое потеряла. Она утратила независимость своих действий в Персии. Сам Эдуард Грэй оказался скоро втянутым в орбиту русских интриг, причинивших ему неприятности, как он признался в ответе на запрос в палате общин. Он часто протестовал против активности русских агентов в Персии. Он даже намекал, что подаст в отставку [3, с. 150].

В июле 1914 года состоялся визит президента Франции Пуанкаре в Россию. Цель этого визита – желание сгладить этот диссонанс во внутренней гармонии Тройственного соглашения. Но Грэй не мог добиться того, чтобы его протесты привели к каким-либо результатам, так как его недоверие к Германии не позволяло ему занять твердую позицию по отношению к России. Он не мог также отказаться от соглашения 1907 года из опасения поставить этим шагом под угрозу прочность Тройственного соглашения. Россия же это учитывала и пользовалась ситуацией. Хотя англо-русская конвенция была целиком опубликована хотя она не заключала в себе каких-либо обязательств военной или иной дипломатической поддержки и не сразу привела к тесному дипломатическому сотрудничеству, но она все же замкнула круг более тесного политического сотрудничества между Россией, Францией и Англией. Пресса этих стран начала говорить о новом «Тройственном соглашении» [1, д. 170, л. 67].

Вскоре после подписания этого соглашения разразился Боснийский кризис. Он был связан с аннексией Боснии и Герцеговины Австро-Венгрией в 1908 году. Россия хотела решить вопрос о проливах в выгодном для себя ключе. Россия вынуждена

была дать согласие на захват Австрией Боснии и Герцеговины. Австро-Венгрия также пообещала помочь России в решении вопроса о проливах в выгодном для России смысле. Россия соглашалась на аннексию Боснии и Герцеговины, а Австро-Венгрия давала свое согласие на проход через проливы русского военно-морского флота. Однако решение вопроса о проливах в выгодном для России смысле зависело не только от Австро-Венгрии, Германии и Италии, сколько от Англии, а также от Франции. Извольский отправился в Лондон и Париж. Решив не ждать пока Россия договорится со всеми заинтересованными сторонами австро-венгерское правительство 7 октября 1908 года официально объявило об аннексии Боснии и Герцеговины. Россия пыталась возражать против этого, требуя обсуждения вопроса на международной конференции. Расчет А.П. Извольского на то, что Франция и Англия поддержат его политику в вопросе о проливах не оправдался. Французское правительство заняло уклончивую позицию. Английское прямо отказало в поддержке. Германия же активно помогала Австро-Венгрии. Конфликт продолжался несколько месяцев. В конце концов Австро-Венгрия при содействии Германии сумела в феврале 1909 года получить за денежную компенсацию согласие Турции на аннексию Боснии и Герцеговины [1, д. 174, л. 44].

Вслед за тем австро-венгерское правительство начало концентрировать свои войска на границе с Сербией, а германское правительство в марте того же года ультимативно потребовало от России, чтобы она не только сама согласилась с совершившимся актом аннексии, но и добила такого согласия от Сербии. Не подготовленная к войне, Россия была вынуждена принять германское требование и отступить. А.П. Извольскому пришлось уйти с поста министра иностранных дел.

Боснийский кризис резко обострил противоречия на Балканах, в особенности между Сербией и Россией, с одной стороны, и Австро-Венгрией, с другой. Этот кризис обнаружил трещины внутри Антанты. Поскольку ни Англия, ни Франция не поддерживали Россию в ее внешнеполитических устремлениях, здесь можно даже говорить о том, что этот союз был достаточно не прочным. Скрытый антагонизм проявился к 1914 году. Вновь усилилось соперничество между Россией и Англией в Иране и приняло в начале 1914 года столь острые формы, что вопрос о пересмотре англо-русского соглашения 1907 года сделался предметом официальных переговоров между обоими правительствами. 28 июня 1914 года был убит наследник австро-венгерского престола Франц Фердинанд. Разразился предвоенный кризис. Даже когда война стала вполне предсказуемым событием, Англия всячески затягивала свое решение о вступлении в войну.

Германская дипломатия начала выяснять, какую позицию намерена занять Англия. Германский посол доверительно сообщил Грею, что Германия намерена воспользоваться слабостью России. Ответ английского правительства был составлен так, что он мог подтолкнуть Германию к войне. Между

тем, в переговорах с русским послом Грей дал понять, что Англия видит своим основным противником Германию и стремилась создать впечатление, что в случае войны Англия займет позицию, благоприятную для России.

Сэр Эдуард Грей и его личный орган «Вестминстер Газетт» последовательно меняли свою позицию по отношению к Сербии от резко осуждающей в первые дни до все более снисходительной. Эта компания, когда поначалу почти вся английская пресса, была на стороне Австрии, принесла Грею крупную политическую выгоду. Она затруднила противникам ориентировку в вопросе: вступит ли Англия в войну. Учитывая настроения либеральной печати Грей вначале не спешил объявить о солидарности Англии с Францией и Россией. Такое выступление могло бы вызвать внутренний кризис и осложнить механизм вступления Англии в войну. Подлинные намерения Англии нужно было скрывать, поскольку Германии и Австро-Венгрии еще не были отрезаны пути для отступления. Грей выжидал, пока Австрия и Германия не поставят себя в положение виновных, что позволит утверждать, что Англия сражается за справедливость.

Негодование английских либеральных газет по адресу Сербии скоро прекратилось. По мере того, как война становилась общеевропейской, симпатии печати к Австрии исчезли. Когда же Англия могла уже вступить в войну на континенте, то симпатии к Сербии стали возрастать.

Таким образом, даже в союзе с Россией Англия всегда и во всем преследовала свои собственные интересы. Действуя осторожно и умело, Англия везде старалась извлечь выгоду прежде всего для себя. Даже накануне Первой мировой войны Англия занимала выжидательную позицию и только тогда, когда начало войны стало неизбежным, она открыто поддержала союзников по Антанте [5, p. 98].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Архив внешней политики Российской Империи (АВПРИ). Ф. 133 — Канцелярия министра иностранных дел. Оп. 470. Д. 10, л. 23; д. 14, л. 30; д. 170, л. 67; д. 174, л. 44.
2. Извольский, А.П. Воспоминания [Текст] / А.П. Извольский.— Мн.: Харвест, 2003.— 221 с.
3. Сборник дипломатических документов, касающихся событий в Персии с 1 января по 30 июня 1911 г. Вып. 6 [Текст].— СПб. : Военная типография, 1913.— 208 с.
4. Сборник договоров России с другими государствами: 1856—1917 гг. [Текст].— М.: Госполитиздат, 1952.— 463 с.
5. Great Britain and the European crisis. Correspondence and statements in parliament together with an introductory narrative of events [Текст].— London., 1914.— 102 p.

PEDAGOGICAL SCIENCES

USING THE WEB SERVICE TRELLO TO MANAGE A TRAINING GROUP PROJECT

Kyrylenko O.,

PhD in Pedagogic sciences, associate professor of the department of Software Engineering of National Aerospace University n. a. N. E. Zhukovsky "KhAI", Kharkov

Trush H.,

PhD in Engineering sciences, associate professor of the department of Software Engineering of National Aerospace University n. a. N. E. Zhukovsky "KhAI", Kharkov

Zhigaltsev S.

The fourth year student of the department of Software Engineering of National Aerospace University n. a. N. E. Zhukovsky "KhAI", Kharkov

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB-СЕРВИСА TRELLO ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ГРУППОВОГО ПРОЕКТА

Кириленко Е.Г.,

к.пед.н., доцент кафедры инженерии программного обеспечения национального аэрокосмического университета им. Н. Е. Жуковского «Харьковский авиационный институт», г. Харьков

Труш Г.А.,

к.т.н., доцент кафедры инженерии программного обеспечения национального аэрокосмического университета им. Н. Е. Жуковского «Харьковский авиационный институт», г. Харьков

Жигальцев С.А.

Студент 4 курса кафедры инженерии программного обеспечения национального аэрокосмического университета им. Н. Е. Жуковского «Харьковский авиационный институт», г. Харьков

Abstract

It is revealed that one of the main problems of adaptation of young software developers in IT companies is connected with the collective character of software development. The experience of using the Trello web service to organize student group work is illustrated by an example of practical work in the discipline "The Basics of Collaboration in IT". The main problems of implementation of the group project using the web-service Trello are revealed. They are related to the large complexity of developing the general requirements for the project, the development of a system for evaluating the individual work of students in the group, and the interdisciplinary nature of the project as well.

Аннотация

В статье обосновано, что одна из главных проблем адаптации молодых разработчиков программного обеспечения в ИТ-компаниях связана с коллективным характером разработки программного обеспечения. Представлен опыт использования web-сервиса Trello для организации групповой работы студентов на практических занятиях по дисциплине «Групповая динамика и коммуникация». Определено, что основные проблемы реализации учебного группового проекта с использованием web-сервиса Trello связаны с большой трудоемкостью разработки общих требований к проекту, с оценкой индивидуальной работы студентов в группе, а также с междисциплинарным характером проекта.

Keywords: software developers; the information technologize; the web-service Trello; the group project; the main problems of implementation of the group project

Ключевые слова: разработчики программного обеспечения информационная технология; web-сервис Trello; групповой проект; проблемы реализации группового проекта

В перечне ИТ-специальностей инженерия программного обеспечения занимает особое место. Отрасль выходит на передовые позиции в высокотехнологичной инновационной экономике и во многом определяет уровень развития страны. Появление этой специальности обусловлено потребностью современной индустрии программного обеспечения. Сегодня специалисты по инженерии программного обеспечения являются наиболее востребованными на рынке труда среди специалистов по информационным технологиям. Исследование рынка труда

разработчиков программного обеспечения (ПО) в Украине показало, что 58,9% разработчиков работают в аутсорсинговой индустрии, более 28% – в компаниях по разработке программных продуктов, на стартапы приходится 4,5% рынка труда ИТ-специалистов [1]. Высокая скорость изменения информационных технологий требует новых программных продуктов, поэтому сегодня, как никогда, актуальна проблема повышения качества подготовки специалистов в области инженерии программного обеспечения.

Современная парадигма образования требует подготовки разработчика программного обеспечения, способного к непрерывному обновлению знаний и изменению области применения своих способностей, побуждает к поиску новых средств обучения, которые обеспечили бы соответствующий уровень мобильности специалиста по овладению профессионально значимыми компетенциями в интерактивном взаимодействии между субъектами педагогического процесса.

В соответствии с рекомендациями по преподаванию инженерии программного обеспечения бакалавр должен иметь следующие навыки:

1. Обладать знаниями и навыками в области инженерии программного обеспечения, необходимыми для того, чтобы приступить к практической работе.
2. Работать индивидуально или в группе над созданием качественных программ.
3. Искать приемлемые компромиссы в рамках ограничений, накладываемых "темами, знаниями, существующими системами и организацией".
4. Выполнять проектирование в одной или нескольких предметных областях, используя подходы программной инженерии, объединяющие "этические, социальные, юридические и экономические интересы".
5. Демонстрировать понимание и применение существующих теорий, моделей и методов, необходимых для разработчиков ПО.
6. Иметь такие навыки, как коммуникативные, эффективные навыки работы в команде, лидерство и др.
7. Изучать новые модели, методы и технологии по мере их появления [2].

Как видно из перечня к перечисленным умениям относятся не только узкоспециальные инженерные знания и умения, качества, но и навыки владения приемами эффективной аргументации, умение работать в многопрофильной команде, понимание профессиональной и этической ответственности за принятие инженерных решений, способность к анализу и критике принятых решений, навыки управления людьми и понимание необходимости обучения. С учетом этих требований на кафедре инженерии программного обеспечения Национального аэрокосмического университета им. Н. Е. Жуковского «Харьковский авиационный институт» в процессе подготовки будущих специалистов в области инженерии программного обеспечения на практических занятиях, лабораторных, курсовых работах/проектах, а также написании дипломных проектов активно используют групповые проектные методы обучения. Формирование навыков групповой разработки программного обеспечения начинается на первом курсе второго семестра в рамках учебной дисциплины «Групповая динамика и коммуникация».

Целью изучения дисциплины является формирование у будущих специалистов в области инженерии программного обеспечения системного представления о коллективной разработке программ-

ных продуктов, включая инженерные и гуманитарные аспекты. В соответствии с вышеизложенным актуальной задачей повышения качества подготовки будущих специалистов в этой области является внедрение групповых проектных методов обучения с использованием программных средств управления проектами.

Цель статьи – обмен опытом использования web-сервиса Trello для организации групповой работы студентов на практических занятиях по учебной дисциплине «Групповая динамика и коммуникация».

Программная инженерия – отрасль компьютерной науки и технологии, которая занимается построением программных систем (ПС), настолько больших и сложных, что для этого требуется участие слаженных команд разработчиков различных специальностей и квалификаций. Э. Йордан – известный эксперт в области методологий инженерии программного обеспечения и управления проектами отмечает, что большинство успехов и неудач программных проектов обусловлены человеческими, а не техническими проблемами [3].

Исследования, выполненные экспертами в области программной инженерии, показали, что программист, работая в одиночку, в среднем тратит лишь 30% своего рабочего времени. Все остальное время он работает вместе с коллегами, заказчиком или интерактивно, а наибольший вклад в общую производительность делает слаженность группы разработчиков [4]. По мнению работодателей одной из главных проблем адаптации молодых разработчиков программного обеспечения в ИТ-компаниях является проблема, связанная с коллективным характером разработки ПО, и практически полным отсутствием у молодых специалистов навыков, умений, знаний, необходимых им для работы в многопрофильной команде.

Для формирования практических, профессиональных навыков групповой разработки программного обеспечения на основе теоретического материала широко используют метод группового проекта. Групповой проект представляет собой метод активного обучения, в котором понимание изучаемого предмета осуществляется с помощью практической деятельности. Этот метод имеет ряд особенностей: получаемый результат уникален; источники знаний разнообразны; процесс познания – творческий. Он имеет коллективный характер и сфокусирован на актуальной проблеме. Групповой проект имеет особенности, которые присущи любому проекту по разработке ПО в целом: проект конечный (он начинается, разворачивается и завершается); каждый проект уникален; проект ограничивается четкими временными рамками и предусматривает создание конкретного результата за определенный срок; в результате реализации проекта происходят положительные изменения в уровне знаний, умений, навыков студентов; путь к достижению результата состоит из отдельных этапов, с промежуточными целями и результатами.

Рассмотрим опыт использования метода группового проекта в процессе подготовки будущих специалистов в области инженерии программного обеспечения в рамках изучения учебной дисциплины «Групповая динамика и коммуникация». Эффективное использование метода требует предварительного решения преподавателями ряда методических задач: формирование положительной мотивации студентов к работе в проекте; формирование оптимального состава группы; организация взаимодействия между членами группы; разработка системы оценки как индивидуальной деятельности студентов в группе, так и группы в целом. На предварительном этапе проекта для решения этих задач преподаватель доводит до сведения студентов: цель проекта и его основные задачи; сроки выполнения проекта; советы по формированию групп и распределению обязанностей в группе; особенности планирования их деятельности на протяжении реализации проекта; назначение и основные функции веб-сервиса Trello, основные требования к разрабатываемому программному обеспечению в рамках проекта (Windows-приложение); требования к разработке презентации проекта; систему оценки. После предварительной подготовки студенты самостоятельно формировали группы по симпатиям, а количество студентов в группах не превышало пяти человек. Такая организация групп способствовала формированию доверительных отношений между членами группы и положительно влияла на работу в группе. Для выполнения проекта студента отводилось семь дней.

Одним из средств повышения мотивации студентов к обучению и их познавательной активности являются дидактические игры, в частности, тематические кроссворды. Кроссворд содержит игровую задачу (разгадывание или составления кроссворда) и учебное задание (овладение определенными знаниями, умениями и навыками), которое ставится перед студентами не явно, а через содержание игры. Кроссворды придают особый, занимательно-мотивационный аспект процессу обучения и способствуют развитию поисково-творческих способностей студентов. С учетом вышеизложенного студентам было предложено в рамках группового проекта разработать Windows-приложение «Кроссворд». В качестве среды разработки студенты использовали VS 2015, язык программирования C#. Студенты разрабатывали тематический кроссворд, в котором использовались научные термины из области знаний инженерии программного обеспечения. Эти термины были ими освоены при изучении учебных дисциплин: «Основы программирования», «Основы программной инженерии». Разработка содержания кроссворда требовала от студентов хорошего знания выбранной темы, умений четко формулировать определения понятий и вопросов.

Для достижения поставленных целей в рамках проектных решений используются специальные программные средства управления проектами, основные функции которых – размещение и отслеживание задач, а также распределение ресурсов внутри проекта. В рамках учебного проекта для

управления проектом группами был использован веб-сервис Trello, разработанный Fog Creek Software, который использует freemium бизнес модель, позволяющую организовать работу групп с проектами и задачами, а также визуализировать эту работу [5]. Основными преимуществами использования Trello в групповом проекте являются: возможность организовать групповую работу студентов и координацию проекта преподавателем; мгновенная коммуникация между участниками проекта; простота интерфейса и наличие интерактивной справочной системы; поддержка мобильных платформ приложений iPhone и Android; возможность создавать сообщения и персонализированные комментарии; наличие упрощенной текстовой разметки Markdown; интеграция с популярными веб-сервисами, среди которых: Slack, Evernote, Github, Google Drive, Dropbox, OneDrive, MailChimp, Twitter и многие другие.

В студенческой группе были студенты, которые имели опыт работы в веб-сервисе Trello, поэтому они делились своим опытом с товарищами в группе. С одной стороны, они демонстрировали опыт использования сервиса, а с другой – раскрывали проблемы, с которыми они сталкивались в процессе разработки программ в этом сервисе. Обмен опытом способствовал появлению у студентов интереса к выполнению проекта с помощью веб-сервиса Trello.

В структуру организации проектов в Trello входит доска, списки и карточки. Доска – это один рабочий экран, логически разделенный на списки. Списки, в свою очередь, являются вертикальными рядами для хранения карточек. В рамках проекта каждая группа создает свою доску, которой присваивается имя группы и настраивает доступ к ней для всех членов группы и преподавателя, а также добавляет фоновый рисунок на доску для ее визуальной узнаваемости. На доске каждая группа размещает три обязательных списка задач: «To do» (что нужно сделать), «In progress» (делается), «Done» (сделано), которые необходимо выполнить для достижения целей проекта. Студенты определяют самостоятельно задачи в виде карточек согласно требованиям к проекту и помещают их в список «To do» в порядке приоритета их выполнения. Карточки – специальные формы для описания задач, проблем, решений и др., которые можно перемещать как внутри одного списка, так и свободно перемещать между списками или досками. На каждой карточке студенты задавали обязательные атрибуты: цветная метка, которая визуализирует тип выполняемой задачи; сведения о задачах и результатах выполнения задачи; фамилия студента (или студентов), который отвечает за выполнение задачи; конечный срок, к которому должна быть выполнена задача, а также аватарка студента. Во время реализации задачи студенты прикрепляли к карточкам файлы, ссылки на Google disk или другие ресурсы, а также добавляли комментарии. В рамках проекта задачи каждого студента в группе четко разграни-

чивались, и устанавливалась степень индивидуальной ответственности студента за свою часть работы.

Работа в группе – это планируемая в рамках проекта деятельность для решения поставленных задач. Для планирования графика работ в рамках проекта студенты использовали стандартное расширение «Календарь». «Календарь» обеспечивал наглядное представление задач в течение семи дней, а также информировал каждого студента в виде сообщений, когда срок выполнения задачи подходил к концу. Такое планирование работы позволило студентам систематически выполнять работу в пределах выделенного времени и в срок. Сложные задания студенты разделяли на отдельные этапы, выполнение каждого из которых можно представить независимо друг от друга с помощью функции вставки перечня целевых достижений. Прогресс выполнения промежуточных этапов задачи отображался на карточке в процентах. Визуальное представление степени выполнения определенных этапов задачи позволяло как студентам, так и преподавателю быстро оценить прогресс по всем основным этапам сразу в режиме реального времени на одном экране.

В список In Progress помещались карточки, которые находились на стадии активного проектирования или разработки. Один студент имел право выполнять только одну задачу. К карточкам студенты самостоятельно прикрепляли цветные метки, которые визуально информировали всех членов группы о состоянии задачи: выполнено, ошибка, в сборку, отладку и др. Когда студент считал задачу выполненной, группа проверяла карточку на работоспособность, также в этом процессе мог участвовать преподаватель. Если группа решала, что задача не выполнена, её обозначали соответствующей меткой и оставляли в списке In Progress. В случае, когда студент самостоятельно не мог решить проблему, он добавлял в список новую карточку с меткой «Проблема» и другие члены группы помогали ему решить эту задачу. Групповое обсуждение проблемы позволяло обеспечить более широкий набор альтернатив, включая инновационные решения, и найти наиболее оптимальные решения.

Промежуточный работоспособный результат выполнения задания студент сохранял в репозитории, который организован в виде персонифицированного каталога промежуточных результатов на Google disk. На карточке студент записывал ссылки для доступа к каталогу. Такая организация хранения промежуточных результатов позволяла, с одной стороны, студентам иметь доступ к промежуточным результатам всех членов группы: просматривать их, оставлять свои комментарии; использовать в дальнейшей работе, например, создавать код программы; в случае необходимости и с согласия автора редактировать текст программы, а, с другой стороны, преподавателю оценить результат работы каждого студента в группе, а также координировать работу студентов. Например, в каталоге хранились файлы с терминами для кроссворда, структура кроссворда, алгоритмы выполнения программы и

отдельных методов, структура программы, схема интерфейса программы, спецификации входных / выходных данных, код отдельных компонентов, наборы тестов, код программы, презентация проекта и др. Выполненную задачу студент перемещал в список Done. Последовательность действий по решению задачи каждого из студентов можно было посмотреть на обратной стороне карточки, в профиле или в меню.

Обмен идеями и совместная работа в проекте были осуществлены через систему комментирования карточек, файлы с вкладышами, гиперссылки, механизм оповещения выбранных участников. Дополнительно студенты использовали электронную почту, что позволило им и преподавателю получать уведомления о любых действиях на доске Trello, а также пересылать в письмах карточки с описанием, которые автоматически размещались в соответствующем списке на доске.

Для повышения эффективности коммуникации между членами группы студенты самостоятельно установили расширение мессенджер Slack. Использование мессенджера позволило им добавлять новые карточки на доски Trello непосредственно со Slack, изменять сроки, прикреплять диалоги, обмениваться комментариями, получать сообщения обо всех изменениях на доске Trello, отслеживая статус карточки и индивидуальную деятельность каждого участника группы.

В связи с тем, что групповой проект оценивается преподавателем, на доске был создан еще один список «Оценка». В этом списке преподаватель создавал карточки для каждого члена группы, на которых он оценивал индивидуальную работу в группе каждого студента в соответствии с разработанными критериями. В качестве критериев оценки были выбраны: промежуточные результаты решения индивидуальных заданий студентов; активность каждого студента в проекте в соответствии с его индивидуальными возможностями; регулярность выполнения задания; коллективный характер принимаемых решений; характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта; привлечение знаний из других областей знаний; доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои выводы; умение отвечать на вопросы оппонентов; лаконичность и аргументированность ответов каждого члена группы.

Итогом проектной деятельности студентов была публичная презентация результата проекта в аудитории в присутствии преподавателя и студентов. К основным трудностям работы в групповом проекте студенты отнесли неравномерное распределение обязанностей в группе и пассивное участие в проекте некоторых членов группы.

В профессиональной подготовке будущих разработчиков ПО в рамках учебной дисциплины «Групповая динамика и коммуникация» метод группового проектирования с использованием веб-сервиса Trello для управления проектом позволил решить одновременно два блока задач. Задачи пер-

вого блока связаны с формированием профессиональных знаний, умений, навыков коллективной разработки ПО. Задачи второго блока связаны с содержанием учебной дисциплины: изучение основных теоретических положений о совокупности возникающих в группах разработчиков программного обеспечения процессов и явлений, затрагивающих групповую динамику; формирование навыков эффективной устной и письменной коммуникации как в межличностном, так и групповом общении при разработке программного обеспечения. Участие в групповом проекте стимулировало студентов к самостоятельному определению параметров обучения, поиску знаний и формированию профессиональных умений, навыков, качеств. Использование веб-сервиса Trello для управления групповым проектом позволило: организовать и координировать работу студентов в проекте; оценить вклад каждого члена группы; оперативно выявлять проблемы на всех этапах реализации проекта; рационально использовать ресурсы; получить каждому студенту полный и разносторонний опыт проектной деятельности на всех этапах разработки программного обеспечения.

К основным проблемам реализации группового проекта можно отнести большую трудоемкость разработки общих требований к групповому проекту и определение системы оценки индивиду-

альной работы студентов в группе, а также междисциплинарный характер проекта, который требует интеграции узкопрофессиональных инженерных и гуманитарных, социальных знаний, умений, навыков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Яровая, М. Сколько в Украине программистов и где они работают – исследование IT-рынка труда [Он-лайн]. Доступно: <http://ain.ua/2015/10/26/611732>
2. SE (2014) Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Software Engineering [Online]. Available: <http://www.acm.org/binaries/content/assets/education/se2014.pdf>
3. Йордан, Эд. Кадровые стратегии "смертельных проектов", *Открытые системы*, № 7, с. 49, ОС, сентябрь, 2008.
4. Lakhanpal, B. Understanding the factors influencing the performance of software development groups: An exploratory group-level analysis, in *Information and Software Technology*, vol. 35, no. 8, pp. 468-473, August, 1993.
5. Spolsky, J. Trello Is A Simple Workflow And List Manager For Groups [Online]. Available: <https://techcrunch.com/2011/09/13/joel-spolskys-trello-is-a-simple-workflow-and-list-manager-for-groups>.

V. O. SUKHOMLYNSKYI'S IDEAS OF AESTHETIC CHILDREN'S EDUCATION IN THE CONTENT OF PROGRAMS ISSUED IN 1962

Sakharova O.

*post-graduate student of the preschool education department
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University
Mykolaiv, Ukraine*

Abstract

The paper highlights V.O. Sukhomlynskyi's pedagogical views on six-year-old children's aesthetic education; the "Program of education in kindergarten", issued in 1962 in regard to the content of senior preschool age children aesthetic education in different sections has been analyzed; a number of state documents of the mentioned period, which had a certain influence on the content of aesthetic education, have been covered.

Keywords: individual's all-round development, aesthetic education, aesthetic feelings, musical education, artistic taste.

The 60s of the twentieth century are called the "Khrushchev thaw", during which searches for new ways of school development took place, and a new creative, innovative look at education was formed. V. O. Sukhomlynskyi is among the outstanding teachers of this period. He experimentally tested the idea of teaching six-year-old children at Pavlyska secondary school – "School of joy". The teacher was able to create his humanistic personally oriented system, guided by universal values, principles of nationality and humanism, the focus of which, first of all, is a child, a person, his spiritual world and moral values.

V. O. Sukhomlynskyi's innovative heritage is full of valuable advice on the aesthetic education of the younger generation, which the teacher attached a lot to.

The purpose of the article is to analyze the program for preschool children issued in 1962 concerning

the embodiment of the contents of V.O. Sukhomlynskyi's ideas about children's aesthetic education as an obligatory component of the all-round development of an individual.

The teacher's special significance in preschoolers' aesthetic education is given to nature, called "school under the blue sky". Thus, the scholar argued that "nature is the source of good ... The beauty of nature as a means of emotional, aesthetic and moral education sounds only in the overall harmony of all means of spiritual influence on the person [10, p. 580]. These words are in harmony with modern views on the preschool children education, orienting teachers to the each individual's harmonious development.

Arranging an excursion for preschool children to a park, garden or riverbank, Vasil Olexandrovich en-

couraged educators to remember that beauty is everywhere; it is only necessary to learn to see it. In his opinion, an artistic word that "emotionally colours" aesthetic feelings will help to do this [10, p. 195].

The artistic word that the teacher advised to use in preschool children aesthetic education, will help teach emotionally and aesthetically to perceive the environment, promote the development of childish imagination and fantasy. As for this V. Sukhomlynskyi said: "... I cannot imagine a full-fledged aesthetic, emotional and moral education without travelling to the sources of the native word" [10, p. 587]. The teacher wrote: "We went to nature ... in my hands the word became an instrument with the help of which I opened children's eyes to the wealth of the surrounding world. Feeling, enjoying the beauty of what they saw and heard, the children perceived the subtle shades of the word, and the beauty entered into their souls through the word. "Travelling" to the nature was the first impetus to creativity. Children have a desire to convey their feelings and experiences, to speak about beauty" [10, p. 216].

V.O. Sukhomlynskyi attached great importance to the music in a child's aesthetic education. He said about music: "Music is the language of feelings, ... conveys the finest shades of feelings that are not accessible to the word" [10, p. 595]. Among the teacher's thoughts are words confirming that "no matter how beautiful music was, ... these are the letters, having studied which, one can start a book for reading in the language of feelings" [10, p. 596]. In School of Joy, children also listened to the music of nature, oak groves whisper, mature wheat ears rustling, thus developing and shaping the ability to perceive beautiful in the environment and art.

Emphasizing the importance of music for aesthetic education, the Ministry of Education of the Ukrainian SSR during the analyzed period held a lot of seminars, conferences for music workers in kindergartens. Thus, a regional seminar for music workers of kindergartens took place in Kirovograd in December 1960. The seminar deeply covered the issues of the contents of the each age group program material for different types of musical and educational work; the state of children's assimilation of the program material on musical education in different age groups was analyzed, etc. [6, p. 46].

In the 60 years of the twentieth century there was a state-concern as for the quality and pedagogical, aesthetic value of toys for children. Thus, at the end of June 1960, a scientific and technical conference on toys was held, convened by the Ministry of Education of the UkrSSR, the Industrial Cooperation Council of the Ukrainian SSR and the Executive Committee of the Kyiv City Council of Workers' Deputies. The speakers discussed the artistic and pedagogical requirements for games and toys, folk toys as a means of aesthetic education, etc. [1, p. 47].

During the 60s of the 20th century a number of important state documents were adopted that had a definite influence on the development of the content of aesthetic education. So, guided by the "Regulations on a Unified Preschool Children's Institution (Nursery and Kindergarten)" (July 1960) [5, p.247-252], the teach-

ers' attention was drawn to the full development of children in the unified system of communist education, which would be the task of the next children's education in school. It is the idea V. O. Sukhomlynskyi embodied in his life while working with six-year-olds.

Developing scientific and methodological work in the system of preschool education, the Institute of Preschool Education at the Academy of Pedagogical Sciences together with the Academy of Medical Sciences of the USSR developed a unified program for the preschool children education whose draft was approved by the College of the Ministry of Education of Ukraine in 1962. Thus, in the "Program of education in kindergarten" issued by the Ministry of Education of Ukraine in 1962 [8], in the section "Getting to know the nature" attention is drawn to the teaching children of the older group the ability to see the beauty of nature [8, p. 141]; in the section "Drawing, modeling, applique, designing" it is recommended to develop older preschoolers' aesthetic perception and artistic taste [8, p. 149]; to teach to make beautiful patterns for decorating shaped objects, paper constructions [8, p. 150]; in the section "Introduction to the environment and the development of language," educators' attention is drawn to the increase of mental and aesthetic requests of seven-year-old children, and it is proposed to use the impression "received by children from the surrounding, to enrich their horizons, to develop their thinking, language" [8, with. 178]; at language development classes it is proposed to teach children to feel, to understand the meaning and beauty of figurative expressions (in riddles, descriptions of nature) [8, c. 181].

In addition, during these years, preschool workers' scientific-practical, scientific-technical conferences on various aesthetic aspects of child's development took place in various regions of Ukraine. In the journal "Preschool education", the heading "Perfect for Children" was launched, in which scientists' and pedagogues-practitioners' materials were devoted to issues of aesthetic education in kindergartens (Z. Abu-Semenova, T. Babadzhan, V.Ezikeeva, E.Florina, I. Husarova, T. Kazakova, K.Kovalska, T.Komarova, E.Kontrebinska, N.Kuklovskaya, K.Raevskaya, N.Sukulina, T. Tsvelichy N. Vetlugina, M. Vovchik-Blakitna, Z. Ushakova, and others).

In the beginning of January 1963, the annual pedagogical readings of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR took place in Moscow. The representatives of Ukraine also took part in them. The section of aesthetic education headed by N. Sakulina was present at the readings amongst other ones. 16 reports covering general issues of aesthetic, musical education, performing arts, using fairy tales in various artistic activities of children and games with folk clay toys were made. A number of reports were devoted to the formation of children's aesthetic attitude to music, musical tastes, musical performances, musical toys and games, folk music.

So, we note that in September 1963, an exhibition of achievements of the USSR national economy, together with the Ministry of Education of the RSFSR, held an All-Union seminar devoted to aesthetic education issues. The purpose of the event was to popularize

the best practices of aesthetic education of preschool children and to equip practitioners with this experience. They have heard reports dealing with the issues of aesthetic education in everyday life, aesthetics of everyday life, musical education, the role of fiction and toys in aesthetic education, etc.

On October 14-15, 1963, a regional conference of preschool workers of the Kyiv region was held. The issues of conducting music classes under the project of a new program of education in kindergarten were discussed at the section. In May of the following year, 1964, Kyiv pre-school institutions employees' conference on aesthetic education took place. Among other things, the reports were devoted to the role of musical lessons in the all-round development of the preschool child personality [7, p. 46].

On 22 February 1963, the Ministry of Education of the UkrSSR together with the Ministry of Commerce, Ukrtradeconomcouncil and Ukr-Golovmistseprom announced an open competition for the creation of the best board games and toys of modern topics for children of nursery, preschool and school ages [4, p.20-23]. The purpose of the competition is to create board games and toys which, according to their content and artistic design, could correspond to the tasks of communist education, and, therefore, contribute to aesthetic education – could bring up preschool children's aesthetic feelings.

In December 1963, the Order of the Ministry of Education of Ukraine No. 185 "On the Results of the Republican Competition for the Creation of the Best Children's Toys and Games for Nursery, Preschool and School Ages" was signed [2, p.17-18]. According to it 200 best samples of games and toys received positive reviews and authors were awarded prizes. In order to develop children's creative abilities at the end of 1964, a second republican competition was announced (Order of the Ministry of Education of Ukraine No. 225 dated 19.12.1964 "On holding the second Republican competition for the best production of children's toys by the Ukrainian SSR school students") [3, p.18 -19]. The purpose of this competition, in addition to the above mentioned tasks, was to expand the range of toys for preschool and nursery age children.

According to the order of the Ministry of Education of Ukraine No. 20 of January 17, 1966, "On the results of the Republican competition for the best production of toys by the Ukrainian SSR school students", it is indicated that the competition contributed to the development of children's creative abilities and the patronage work of schools over preschool institutions, since schools can make these toys in their own production workshops to provide subsurface collective farm preschools with them.

At the beginning of July 1966, a preschool workers' Republican seminar organized by the Ministry of Education and Science of Ukraine, the Republican educational-methodical cabinet of preschool education and the Research Institute of Pedagogy was held in Chernivtsi. The purpose of the seminar was to summarize the experience, including aesthetic education. The

issues of connection of musical classes with other aspects of education, the development of musical hearing of a child, etc. were covered.

V.O.Sukhomlynskyi did not imagine children's full-fledged harmonious development without a game, about which he said "The game is a huge bright window, through which a life-giving stream of ideas, concepts about the surrounding world is infused in the child's spiritual world. A game is a spark that lights the curiosity and love of knowledge" [10, p. 102]. The teacher pointed out that "A game in the broad sense of the concept begins where there is beauty" [10, p. 102].

Drawing, according to V. Sukhomlynskyi, contributes to spirituality, curiosity, humanity, the ability to admire beauty in everything that is in child's life. The teacher wrote: "I am firmly convinced that children's drawing is a necessary step on the path to logical knowledge, not to mention that drawing helps to develop the aesthetic vision of the world ... I came to the joyous conclusion: the image of the thing that excites, captures, impresses, - is a peculiar aesthetic assessment of the world" [9, p. 130-131]. The need to develop children's aesthetic perception of the world and to educate the desire and ability to creatively reflect their impressions in drawings, modeling, appliques, and constructing is mentioned in the analyzed "Program of upbringing in kindergarten" (1962) [8, p. 196].

According to V. Sukhomlynsky, the beauty of the surrounding world, human relations, spiritual wealth, kindness, sincerity can contribute to solving the tasks of preschool children aesthetic education. Of course, these paths are far from uniform. It should be noted that educators working in kindergartens in the 60s of the twentieth century, introducing the ideas of the innovator in the educational process, brought up children's love for the beautiful and the ability to create beauty around themselves, which is a compulsory component of the all-round individual's development.

REFERENCES:

1. Haevska S., Smirnova R. Scientific-technical conference on toys. Preschool education. 1960. No. 8. P. 47.
2. Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR. K.: Soviet school, 1964. No. 2. 32 p.
3. Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR. K.: Soviet school, 1965. No. 2. 24 p.
4. Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the USSR. K.: Soviet school, 1963. No. 4. 24 p.
5. Collection of resolutions and orders of the Government of the Ukrainian Soviet Socialist Republic. Vol.6 1960s. K.: Publishing House of Political Literature of Ukraine, 1964, 408 p.
6. Kotyrlo V. Pedagogical readings of the APS of the RSFSR. Preschool education. 1961, No. 4. P. 46.
7. Pasko M. Discussion of an important problem. Preschool education. 1964, No. 7. P. 46.
8. The program of education in kindergarten. Draft. K.: Rad. School, 1962. 207 p.

9. Sukhomlynskyi V.O. One hundred advice to the teacher. Kyiv: Soviet school, 1988. 310 p.

Letters to the son / Editorial board: Dzeverin A.G. (Prev.) and others K.: Soviet school, 1980. 719 p.

10. Sukhomlinskii V.A. Selected Works: In 5 Vol. Vol. 3. I give my heart to children. Birth of a citizen.

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES FOR PRESCHOOL CHILDREN

Falei M.

*candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the department of theory and methodology Sakhalin State University*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Фалей М.В.

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики Сахалинский государственный университет*

Abstract

Project activities contribute to the development of creative and cognitive abilities of preschool children. The design and research activity of preschool children has its own characteristics.

Аннотация

Проектная деятельность способствует развитию творческих и познавательных способностей детей дошкольного возраста. Проектно-исследовательская деятельность дошкольников имеет свои особенности.

Keywords: project, project activity, research activity, cognitive features.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, исследовательская деятельность, познавательные особенности.

На современном этапе, в период обновления и повышения качества дошкольного образования, акцент делается на выявление и развитие творческих и познавательных способностей детей, а также на выравнивание стартовых возможностей выпускников дошкольных образовательных учреждений при переходе на новый возрастной этап систематического обучения в школе.

Одним из перспективных методов, способствующих решению этой проблемы, является метод проектной деятельности. Основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, он развивает познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества.

Впервые о «Методе проектов» заговорил Джон Дьюи, американский педагог-демократ, автор более тысячи книг и статей по проблемам философии, психологии, этики, политики. Продолжил эту тему профессор педагогики учительского колледжа при Колумбийском университете Уильям Херд Киллпатрик (1871-1965), который разработал «проектную систему обучения» («метод проектов»). Суть ее заключалась в том, что дети, исходя из своих интересов, вместе с педагогом выполняют собственный проект, решая какую-либо практическую, исследовательскую задачу [3, с. 21]. Включаясь таким образом, в реальную деятельность, они овладевали новыми знаниями. «... Дети любят искать, сами находить. В этом их сила», - писал А. Эйнштейн. «... Творчество - разновидность поисковой активности», утверждал В. С. Ротенберг, К. Н. Вентцель

отмечал: «На ребенка надо смотреть не как на ученика, а как на маленького «искателя истины», необходимо поддерживать и питать в нем дух неутомимого искания истины, лелеять проснувшуюся жажду знания. Принятый на веру материал обычно легко и быстро забывается, но если ребенок сам работает мысль, самостоятельно освоив новое знание, то мысль эта делается его собственностью» [2, с. 281].

Слово «проект» заимствовано из латыни и означает «выброшенный вперед», «выступающий», «бросающийся в глаза». Сейчас этот термин связывается с понятием «проблема».

Знания, приобретенные детьми в ходе проекта, становятся достоянием их личного опыта. Они получены в ответ на вопросы, поставленные самими детьми в процессе деятельности. Причем необходимость этих знаний продиктована содержанием деятельности. Они нужны детям и поэтому интересны им [4, с. 32].

Основной целью проектного метода в ДОУ является развитие свободной творческой личности ребенка, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей.

Общие задачи развития, специфичные для каждого возраста:

- обеспечение психологического благополучия и здоровья детей;
- развитие познавательных способностей;
- развитие творческого воображения;
- развитие творческого мышления;
- развитие коммуникативных навыков.

Несмотря на то, что реализация проектного метода наиболее характерна для осуществления работы с детьми школьного возраста, дети дошкольного возраста могут также эффективно ее осуществлять, поскольку их психологические особенности дают к этому все предпосылки:

- стремление к исследованию, познанию на основе ощущений
- стремление к самостоятельной деятельности, независимо от взрослых
- интерес к той информации, которую можно применять практически
- стремление к разнообразию видов деятельности [1. с. 96].

Однако ряд особенностей психологического и психофизического развития детей данного возраста создают необходимость некоторой корректировки процесса проектно-исследовательской деятельности, в соответствии с данными особенностями, а именно:

- малый объем накопленных знаний и опыта
- несмотря на стремление к самостоятельности, постоянная потребность к взаимодействию со взрослыми
- неспособность к длительному сосредоточению на одном виде деятельности
- ограниченная возможность работы (самостоятельной) с источниками информации.

В практике современных ДОО находят реализацию следующие виды проектов:

- исследовательско-творческие, в ходе которых дети экспериментируют, а затем оформляют свои результаты в виде газет, детского дизайна и т.д.
- ролево-игровые с элементами творческих игр, в ходе которых дети входят в образ персонажей художественных произведений и решают поставленные проблемы со своей точки зрения;
- информационно-практико-ориентированные, в ходе которых дети производят сбор информации и реализуют её, ориентируясь на социальные интересы (оформление и дизайн группы, витражи и др.);
- творческие, в которых оформление результата в виде детского праздника, детского дизайна.

В любом случае основной целью реализации проекта в рамках дошкольного учреждения является развитие свободной творческой личности ребенка. При этом задачи проектной деятельности следующие:

- обеспечение психологического благополучия и здоровья детей;
- развитие познавательных способностей;
- развитие творческого воображения;
- развитие творческого мышления;
- развитие коммуникативных навыков.

В каждом возрасте существует своя специфика задач, так в младшем дошкольном возрасте - это:

- вхождение детей в проблемную игровую ситуацию (ведущая роль педагога);
- активизация желания искать пути разрешения проблемной ситуации (вместе с педагогом);
- формирование начальных предпосылок поисковой деятельности (практические опыты).

В старшем дошкольном возрасте - это:

- формирование предпосылок поисковой деятельности, интеллектуальной инициативы;
- развитие умения определять возможные методы решения проблемы с помощью взрослого, а затем и самостоятельно;
- формирование умения применять данные методы, способствующие решению поставленной задачи, с использованием различных вариантов;
- развитие желания пользоваться специальной терминологией, ведение конструктивной беседы в процессе совместной исследовательской деятельности.

Основные этапы любой проектно-исследовательской работы следующие:

1. Определение темы
2. Определение целей
3. Планирование проекта, заключающееся в поиске ответов на вопросы:
 - к кому можно обратиться за помощью (родителям, педагогам);
 - в каких источниках можно найти информацию;
 - какие принадлежности, материалы и оборудование лучше использовать;
 - с какими предметами, оборудованием необходимо научиться работать для достижения цели.
4. Выполнение проекта - практическая часть.
5. Подведение итогов.

Тема должна быть интересна ребенку, должна увлекать его. Тема, навязанная ребенку, какой бы важной она не казалась нам, взрослым не даст должного эффекта. Педагог должен помочь ребёнку выбрать наиболее актуальную и посильную для него задачу на определённый отрезок времени.

Так как в силу психофизиологических особенностей, ребенок дошкольного возраста не способен долго концентрировать внимание на одном объекте, то есть долговременно и целенаправленно работать в одном направлении, необходимо, чтобы первые исследовательские проекты были ограничены по времени.

Сама проблема проекта должна лежать в области познавательных интересов детей, поскольку только в этом случае будет обеспечена их мотивация и включение в самостоятельную работу. В процесс реализации проекта целесообразно включить экскурсии, наблюдения, социальные акции, подготовку практически значимых продуктов и широкую общественную презентацию (с приглашением старших ребят, родителей, коллег педагогов и руководителей). У ребенка в данном возрасте еще нет достаточных навыков работы с информацией, поэтому и педагог, и родители должны оказывать ему помощь на этапе сбора и анализа информации. Если сбор материалов организован правильно, для ребенка это будет веселым и приятным занятием. Однако еще сложнее для ребенка решить, что делать с полученной информацией: как следует ее анализировать, обобщать и в каком виде следует ее представлять. Поскольку для ребенка старшего дошкольного возраста становится важным результат его деятельности, этап защиты проекта пропускать

ни в коем случае нельзя. Без защиты проект не может быть завершённым. Защита как финальный этап проектно-исследовательской деятельности является главным этапом обучения. Данный этап позволяет решить несколько задач:

- развитие научной речи;
- развитие умения работать с текстом;
- анализ продукта собственной деятельности;
- возможность продемонстрировать свои достижения.

Защита проекта должна осуществляться публично. При этом следует привлекать авторов других проектов и просто зрителей - детей, педагогов, родителей. В процессе защиты своего проекта дошкольник учится излагать материал, свои мысли, сталкивается с другими взглядами на рассматриваемую проблему, учится доказывать свою точку зрения.

Таким образом, метод проектов является весьма эффективным методом работы с детьми дошкольного возраста, поскольку он позволяет ребёнку экспериментировать, а затем синтезировать полученные знания. Данный метод способствует развитию творческих способностей, коммуникативных навыков, что приводит к более легкой адаптации ребёнка к меняющимся условиям обучения.

Выделим положительные моменты технологии проектной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста:

- Изменение позиции воспитателя - с носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих воспитанников;
- Меняется психологический климат в группе;
- Знания, приобретенные в ходе реализации проекта, становятся достоянием личного детского опыта, то есть, знания нужны детям и поэтому интересны;

- Дети приобретают умение рассуждать: учатся ставить цель, подбирать средства для ее достижения, оценивать последствия;

- Развитие коммуникативных навыков: умение договариваться, принимать чужую точку зрения, умение откликаться на идеи, выдвигаемые другими, сотрудничать, способствовать — иначе цель, к которой дети стремятся, не будет достигнута;

- Самоконтроль, сознательная дисциплинированность в группе.

- Метод проектов создает условия в развитии свободной творческой личности ребенка, способности действовать самостоятельно, в соответствии с ситуацией;

- Основная роль в организации работы над проектом принадлежит взрослому. Внимательное отношение к потребностям каждого ребенка, изучение ее интересов позволяет без труда определить проблему, «заказанную» детьми.

Как показывает практика, дошкольники с удовольствием выполняют задания, предложенные взрослым, если эти задачи удовлетворяют их потребность в активной деятельности. Кроме того, ребенка увлекает сам процесс совместной деятельности со взрослым.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика : Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов /В.С. Безрукова. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. - 334 с.
2. Вентцель К.Н. Из пережитого, передуманного, пережитого и сделанного // Научный архив РАО, ф. 23, оп.1, д. 1.л. 406
3. Дьюи Дж. Школа и общество/ Пер. с англ. Г.А.Лучинского. Изд-во 2- М., - 1924. - 48 с.
4. Ротенберг, В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. М., 1984. - 184 с.

MODERN APPROACHES TO UNDERSTANDING EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION**Frolochkina D.***Branch of DINO, State University "Dubna", teacher of ACT
Moscow State Regional University, post-graduate student***СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ****Фролочкина Д.Ю.***Филиал ДИНО, государственного Университета «Дубна», преподаватель СПО
Московский государственный областной университет, аспирант***Abstract**

In the article features of formation of educational activity of students in the educational organizations of the higher and average vocational training are considered. The analysis of students' motivation for learning, mastering of professional competencies, as well as the main aspects of the organization of the educational process, stimulating interest in obtaining a quality education.

Аннотация

В статье рассмотрены особенности формирования учебной деятельности студентов в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования. Проведен анализ мотивации студентов к обучению, овладению профессиональными компетенциями, а также рассмотрены основные аспекты организации образовательного процесса, стимулирующие интерес к получению качественного образования.

Keywords: educational activity, student, educational process, educational organization, education, training, professional education.

Ключевые слова: учебная деятельность, обучающийся, учебный процесс, образовательная организация, образование, обучение, профессиональное обучение.

Новые парадигмы это одна из ключевых характеристик всех развитых стран мира и переход к ним является маркером, как становления, так и формирования нового типа общества – информационного, представляющего собой взаимопроникающее понятие, включающее в себя все ключевые аспекты эффективного функционирования современных систем общества.

Вместе с переходом к образовательной парадигме постиндустриального общества происходит отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как единственном носителе знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средство ее самореализации в социуме. Все это изменяет цели и мотивы учения, формы и методы обучения, а также роль педагога в образовательном процессе. Немаловажным аспектом можно считать формирование информационной среды, в которой формируются новые характеристики сознания.

Государство определяет цель профессионального обучения как получение студентами знаний, умений, навыков, компетенции, в целях осуществления дальнейшей практической профессиональной деятельности. [1]

Существует разнообразие в определении «учебной деятельности», но поскольку современные социальные реалии требуют интегративного подхода выделена следующая сентенция: учебная деятельность представляет собой один из ключевых видов деятельности человека, направленной на

усвоение теоретических знаний в процессе решения учебных задач, способствующей глубокому развитию у обучающихся сознания и мышления. [3]

В настоящее время, к сожалению, нет ни одной образовательной организации, в которой не обучались бы студенты «формально», ведущая цель которых, не получение знаний, профессиональных навыков, а документ об образовании (диплом о высшем или среднем профессиональном образовании). Вместе с тем, для основной части обучающихся получение образования (в большей степени высшего) связано со стремлением подняться на более высокую ступень в социальной иерархии, трудоустроится на престижные, высокооплачиваемые должности.

В случае, если цель обучения и учения совпадают и благополучно достигаются, можно сделать вывод, что полученное образование соответствует требованиям заинтересованных сторон: выпускник, усвоивший новые, в частности, профессиональные знания, умения и навыки, «переходит в новое состояние», становится востребованным специалистом на современном рынке труда.

Для студента приоритетными в учебной деятельности является именно подготовка к будущей профессиональной деятельности. Важнейшими критериями гражданской сформированности личности можно считать: отношение к учебе, ее успешность, мотивы. [4]

Учебная деятельность состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов: мотивов, учебных

задач, учебных действий, контроля и оценки, необходимых для ее полноценного формирования. Не менее важным критерием сформированности учебной деятельности являются самоконтроль и саморефлексия полученных результатов.

Вместе с тем, учебная деятельность требует проявления творческих качеств. Творческая деятельность благотворно влияет на эмоциональную структуру обучающегося, обостряет его память и внимание, вызывает чувство удовлетворения.

Позитивными мотивами к плодотворной, успешной учебной деятельности являются чувство долга, понимание обучаемым значимости овладения профессией, а также востребованности и престижности той или иной профессии на рынке труда, интерес, как к учебе в целом, так и к отдельным дисциплинам, удовлетворение от получения новых знаний и решения сложных задач. [4]

К аспектам отрицательной мотивации отнесем, негативный опыт обучения в средней школе, проблемы интеллектуального и физического развития молодых людей, несовершенство методики преподавания. [2] На эффективность учебной деятельности студентов влияют содержательная составляющая занятия, личностные качества педагога, взаимоотношения обучающихся между собой и с преподавательским составом, также достигнутые результаты.

Преподавателям необходимо проводить со студентами профориентационные беседы, разъясняющие студентам специфику выбранной ими профессии, соответствующие требования к личности, к имиджу будущего специалиста. Преподавая общепрофессиональные дисциплины, а также междисциплинарные курсы и профессиональные модули преподавателям следует создавать такие учебные ситуации, в которых обучающиеся будут выполнять функции специалиста по профилю выбранной специализации, приобретать опыт и уверенность в своей профессиональной пригодности. Мотивация студентов к учебе усиливается под влиянием личного примера преподавателя, помощи в решении сложных задач, встающих перед выпускниками с началом практической работы. [3]

Отношения между студентом и преподавателем должны строиться на принципе сотрудничества во всех сферах учебной, научной, творческой деятельности.

Занятие общественной работой благотворно влияет на подготовку к будущей профессии, поскольку это вырабатывает у студентов чувство гражданского долга и ответственности, организаторские качества.

Активное участие в студенческой научной деятельности способствует развитию творческого мышления, инициативности и самостоятельности, умения анализировать и рационально использовать информацию.

Научная работа является одним из способов самовыражения личности обучающегося, самутверждения, как в конкретной образовательной организации, в коллективе, так и в жизни.

Следует отметить, что в обществе информационного типа уровень жизни, экономико-трудовые взаимоотношения, системы образования, доступность здравоохранения, и вообще социально значимые институты испытывают на себе большое влияние информации и знаний как капитала.

Таким образом формирование учебной деятельности в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования сводится к основной цели – подготовка специалистов, мотивированных осуществлять трудовую деятельность по выбранной специальности, высокообразованных, интеллектуально развитых, конкурентоспособных. Самые эффективные результаты возможны только при создании условий, обеспечивающих интеграционные процессы учебной, социальной, научно-исследовательской и производственно-практической сферы актуализации индивидуальных стратегий личностного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]// http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Дьяченко М.И. Психология высшей школы [текст] // Мн.: Харвест, 2006. – 416 с.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования [текст] // – М., 2005. – 304 с.
4. Ценностный мир современного студента: Социологическое исследование [текст] // Под ред. В.Т.Лисовского, Н.С.Слепцова. – М., 2002. – 113 с.

PHILOLOGICAL SCIENCES

THE LINGUISTICAL BASIS OF TEACHING THE ANALYSIS OF SPEECH INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL SCIENTIFIC HISTORICAL TEXT

Anisina N.

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University (SPbPU), Russia*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АНАЛИЗУ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ТЕКСТА ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

Анисина Н.В.

*Кандидат пед. наук, доцент
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого*

Abstract

The linguistic basis of forming the media literacy and teaching the analysis of speech influence of educational scientific historical text is regarded in the article. Basing the theory of cognition and the researches of the specialists in media-linguistics we create the algorithm of the analysis of speech influence and the schemata describing this algorithm in the visually clear and compact form. The article describes the results of analyzing the speech influence of the school history guidebooks' texts according to this algorithm.

Аннотация

В статье рассматриваются лингвистические основы формирования медиаграмотности, обучения анализу речевого воздействия учебно-научного текста исторической тематики. На основе теории познания и исследований специалистов в области медиалингвистики разработан алгоритм анализа речевого воздействия и схемы, объясняющие его особенности в наглядной и компактной форме. Описаны результаты анализа по данному алгоритму речевого воздействия текстов школьных учебников истории.

Keywords: media linguistics; media literacy; speech influence; structure of micro- and macrotext; educational scientific text in history; interpretation of event in text.

Ключевые слова: медиалингвистика; медиаграмотность; речевое воздействие; структура микротекста и макротекста; учебно-научный текст по истории; интерпретация события в тексте.

С развитием средств массовой информации и интернета возрастает важность медиаграмотности, то есть умение читателя или слушателя самостоятельно анализировать тексты СМИ, в том числе определять характер речевого воздействия, чтобы противостоять негативному психологическому влиянию [23]. Однако медиаграмотность необходима и при чтении учебных текстов исторической тематики. Это объясняется тем, что в них всегда присутствует, как и в текстах СМИ, авторская интерпретация описываемого события [18], которая сопровождается определенным речевым воздействием [21, 22].

Проблема речевого воздействия изучалась многими исследователями, например Т. ван Дейком [8], Т.Г. Добросклонской [9], А.А. Даниловой [7], О.С. Иссерс [10, 11], Г.Г. Матвеевой [13], И.А. Черепановой [20], В.Е. Чернявской и Е.Н. Молодых [21, 22], Н.В. Чичериной [23], О.А. Филипповой [19], В.П. Беляниным [4]. В частности, были описаны многочисленные тактики и стратегии речевого воздействия. Однако для формирования медиаграмотности школьников старших классов и студентов-нефилологов младших курсов необходимо более краткое и простое изложение теории, а также наглядная основа анализа речевого воздействия в виде схем и таблиц. Цель данного исследо-

вания – составить алгоритм анализа речевого воздействия текстов исторической тематики и медиатекстов на основе школьного курса русского языка.

Для формирования медиаграмотности необходимо понимание учащимися того, как тот или иной автор текста представляет и интерпретирует реальность. Особенно это важно в случае текстов, в которых отсутствует оценочная лексика и создается иллюзия объективного изложения. В качестве материала для наблюдения общих закономерностей можно использовать как новостные тексты СМИ, так и тексты школьных учебников истории. Тексты учебников истории могут рассматриваться как медиатексты, так как они предназначены для обязательного чтения всеми школьниками и влияют на формирование картины мира читателя.

Возможность существования множества различных интерпретаций одного события следует из самой природы языкового знака, которая отражена в теории Г. Фреге. В его оригинальной концепции – семантическом треугольнике Фреге (предметная область реальности – представление, понятие об этой реальности – языковой знак, выражающий это представление или понятие) наглядно показано, что одному событию может соответствовать несколько представлений о нем и, следовательно, несколько языковых знаков – слов, предложений, текстов. Эти различные интерпретации связаны с событием, как

лепестки цветка с его основой, но не связаны друг с другом. Студентам важно понять, что текстов о конкретном событии может быть много, но представляют они не саму объективную реальность, а субъективную интерпретацию реальности. Создавая интерпретацию события, автор текста стремится воздействовать на читателя, на его знания (картину мира), систему ценностей, эмоциональное состояние, поведение через формирование неосознаваемой установки, то есть готовности к действию по определенной схеме.

Для понимания сущности процесса интерпретации целесообразно опираться на коммуникационную матрицу журналиста (событие – медиасобытие – медиатекст) [17]. Опишем процесс порождения медиатекста на основе теории познания. П.В. Алексеев и А.В. Панин выделяют в процессе познания реального материального мира (M^1) этап формирования первичного образа мира (O^1M^1), который представляет собой результат познания реального мира или объекта. Затем следует этап формирования вторичного образа (O^2M^2), то есть процесс использования человеком результатов познания объективного, реального мира для достижения своих целей, при этом создается новый, воображаемый мир или объект на основе познанных ранее закономерностей реального мира. После этого имеет место этап воплощения этого вторичного образа в материальной форме, в результате появляется новый материальный мир или объект M^2 : $M^1 \rightarrow \text{Образ}^1M^1 \rightarrow \text{Образ}^2M^2 \rightarrow M^2$ [1].

Процесс создания медиатекста, в том числе учебного текста исторической тематики, мы предлагаем аналогичный процесс, состоящий из нескольких этапов. В ходе этого процесса автор текста наблюдает реальное событие непосредственно или изучает и анализирует тексты, описывающие событие, и затем создает собственную интерпретацию. Следовательно, процесс чтения и понимания текста читателем представляет собой аналогичный процесс создания собственной интерпретации и может быть описан такой же схемой. То есть эта схема показывает и процесс понимания текста читателем.

Опираясь на фильтры восприятия и понимания медиатекста адресатом речи, выделенные Ю.В. Воронцовым в структуре коммуникативного акта [5], и развивая их, представим в таблице 1, какие факторы могут повлиять на наблюдателя-автора медиатекста при формировании первичного, а затем и вторичного образа, то есть медиасобытия, как результата субъективной интерпретации. При этом мы понимаем наблюдение не только как непосредственное зрительное наблюдение, но и как процесс изучения различных текстов, документов, видеозаписей о данном событии и создание собственной интерпретации (медиасобытия) на этой основе.

Среди таких фильтров мы выделяем: а) неосознаваемые постоянные установки, б) осознаваемые постоянные намерения и цели, в) факторы, влияющие на восприятие в конкретной ситуации.

Таблица 1

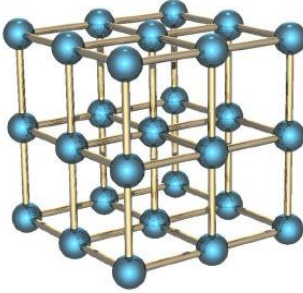
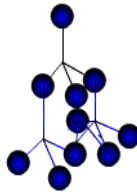
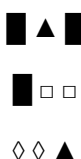
Фильтры восприятия, влияющие на характер интерпретации при создании медиатекста		
1. НЕОСОЗНАВАЕМЫЕ ПОСТОЯННЫЕ УСТАНОВКИ		
Национально-культурные	Групповые (возраст, образование, место проживания и т.д.)	Индивидуально-личностные
2. ОСОЗНАВАЕМЫЕ ПОСТОЯННЫЕ НАМЕРЕНИЯ		
Групповые осознаваемые цели (политика редакции и т.д.)		Личные осознаваемые цели (познать мир, сделать карьеру, прославиться и т.д.)
3. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВОСПРИЯТИЕ В КОНКРЕТНОЙ СИТУАЦИИ		
Внешние факторы (конкретное задание вышестоящих органов, ситуация наблюдения)		Внутренние факторы (настроение, самочувствие, жизненная ситуация и т.д.)

В результате действия этих фильтров наблюдатель или исследователь реального события, то есть автор медиатекста, выбирает или замечает лишь некоторые смысловые элементы события и их внутренние связи. Результат такого отбора показан в таблице 2.

При описании смысловых элементов события (в таблице они обозначены знаком «О») будем раз-

личать следующие виды приписываемых смысловым элементам значений: сущностные (будем обозначать их знаком ■), несущностные (будем обозначать их знаком ▲) [3], смысловые элементы смежных событий (будем обозначать их знаком □) и ложные смысловые элементы (будем обозначать их знаком ◇).

Соотношение реального события и субъективного образа события, сформировавшегося у наблюдателя (автора текста)

Реальное событие во всей совокупности причинно-следственных связей, известного и неизвестного, видимого и невидимого наблюдателю	Воспринятое, первичный образ события (то, что наблюдатель заметил, на что обратил внимание)	Субъективный, вторичный образ события (результат приписывания элементам события новых значений, включение новых элементов и установление новых связей между всеми этими элементами)
		

К **сущностным** важным смысловым элементам (■), с нашей точки зрения, относятся: 1) главные участники, 2) главное действие, 3) основные этапы события, 4) время и место действия в общем виде, 5) причина действия, 6) результат, 7) обязательное условие, 8) антипричина (указание на то, вопреки чему произошло событие), 9) цель [3].

К **несущностным**, второстепенным смысловым элементам (▲), с нашей точки зрения, относятся: 1) второстепенные участники, 2) второстепенные действия участников, 3) точное время действия, 4) точное место действия, 5) повод для осуществления действия, 6) подробная характеристика второстепенных деталей, 7) внешняя сторона события, 8) оценка события [3].

Кроме того, считаем необходимым выделять смысловые элементы смежных событий, посторонних для описываемого события. К ним относится, во-первых, процесс сообщения текста является; в нем также можно выделить важные и второстепенные смысловые элементы. Важные: источник информации, автор текста, канал сообщения (издание, информагентство). Второстепенные: рассказчик (говорящий, ведущий) и его действия и т.д. Во-вторых, смежными смысловыми элементами можно считать предысторию описываемого события и другие сходные события, о которых упоминается в тексте.

Для разработки алгоритма анализа речевого воздействия медиатекста представим процесс субъективной интерпретации, осуществляемый автором-наблюдателем или исследователем, в виде последовательности действий, абстрагируясь от того, что эти действия могут осуществляться одновременно. Опираясь на различные научные теории, мы разделили эти действия на три группы. Перечислим

эти действия автора медиатекста и теории, на основе которых можно проанализировать эти действия.

Первая группа – отбор содержания, смысловых элементов и приписывание им значений (теория Н.В. Анисиной [2, с. 129; 3]), выбор характера сюжета (теория В.П. Белянина [4]), типа текста (теория Е.Е. Прониной [16]), эмоциональной и рациональной информации (классификация О.А. Филипповой [19]), а также характер трансформаций информации (классификация искажений смысла Ю. Левина [12]).

Вторая группа – выбор последовательности введения выбранной информации, выбор информации для определенных позиций в тексте. В том числе:

1) выбор последовательности информации на макроуровне: выбор название и начала текста (теория «перевернутой пирамиды»);

2) выбор информации для «точки золотого сечения» (теория И.А. Черепановой [20]);

3) выбор последовательности информации на уровне микротекста, выбор модели интерпретации события (теория Н.В. Анисиной [2; 3]);

4) выбор способа изложения (индуктивный, дедуктивный, метод аналогии, ступенчатый, исторический, концентрический).

Третья группа – приписывание смысловым элементам оценочных значений: выбор лексических средств для номинации участников, их действий и средств выразительности; выбор грамматических конструкций (теория Н. Хомского [14]); выбор прецедентных текстов для создания новых смыслов; выбор скрытых способов введения информации [11]; выбор способа участия говорящего в описываемом событии (теория Г.Г. Матвеевой [13]).

Для удобства проведения анализа мы разработали следующую схему (таблица 3), в которой в компактной форме представлены как этапы создания медиатекста, так и параметры анализа и теории.

на основе которых необходимо проводить анализ речевого воздействия.

Таблица 3

Схема интерпретации события наблюдателем-автором текста (сверху вниз) и схема анализа речевого воздействия (снизу вверх)

РЕАЛЬНОЕ СОБЫТИЕ

ВО ВСЕЙ СЛОЖНОСТИ ЕГО ЭЛЕМЕНТОВ И ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ

```

O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O
|||||
O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O—O

```

↓

ФИЛЬТРЫ ВОСПРИЯТИЯ (классовые, групповые, индивидуально-личностные)

↓

ПЕРВИЧНЫЙ ОБРАЗ СОБЫТИЯ (познаваемое, наблюдаемое, выделяемое)

```

O——OOO—OO——O————O
||||
O——OOO—OO—O

```

↓

ФИЛЬТРЫ ПОНИМАНИЯ (классовые, групповые, индивидуально-личностные)

↓ Сравнение первичного образа с идеальной моделью и дополнение другими элементами ↓

ИДЕАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОБЫТИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ АНАЛИЗА РЕАЛЬНОСТИ				
Неизвестное, не-наблюдаемое, скрытое	Сущностные смысловые элементы	Несущностные смысловые элементы	Смысловые элементы других событий	Ложные смысловые элементы
???????????	1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5 ■ 6 ■ 7 ■ 8 ■ 9 ■	11 ▲ 12 ▲ 13 ▲ 14 ▲ 15 ▲ 16 ▲ 17 ▲ 18 ▲ 19 ▲	Событие сообщения 21 □ 22 □ 23 □ Смежные события 24 □ 25 □ 26 □	31 ◇ 32 ◇ 33 ◇ 34 ◇ 35 ◇ 36 ◇ 37 ◇ 38 ◇ 39 ◇

↓

ФИЛЬТРЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ (классовые, групповые, индивидуально-личностные)

↓

ВТОРИЧНЫЙ ОБРАЗ СОБЫТИЯ (СУБЪЕКТИВНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ) = МЕДИАСОБЫТИЕ

Отбор смысловых элементов	Выбор последовательности информации на микро- и макроуровне	Приписывание смысловым элементам оценочных значений
---------------------------	---	---

СРЕДСТВА ИНТЕРПРЕТАЦИИ, КОТОРЫЕ ИСПОЛЬЗУЕТ АВТОР

1) главные и второстепенные участники, причина, повод и т.д.: O → 2 ■, O → 14 ▲ 2) характер сюжета (теория В.П. Белянина) 3) количество информации о разных смысловых элементах 4) иллюстрации (цитаты, фотографии, схемы, видеоряд) 5) стиль мышления (теория Е.Е. Прониной) 6) информация о говорящем и о процессе сообщения 7) смысловые элементы научного текста (универсальная схема анализа Н.В. Анисиной)	1) информация для названия и начала макротекста (теория «перевернутой пирамиды») 2) последовательность смыслов в микротекстах, то есть выбор интерпретации события (теория Н.В. Анисиной) 3) информация для «точки золотого сечения» макротекста (теория И.А. Черепановой) 4) способ изложения и композиция макротекста	1) номинации участников и их действий (точность значения) 2) лексика с точки зрения характера оценки (<i>свой -чужой, добро - зло, хорошо - плохо</i> и т.д.) 3) ассоциативные ряды слов 4) грамматические формы (теория Н. Хомского) 5) главное или придаточное предложение 6) средства выразительности 7) прецедентные тексты 8) способ участия говорящего в описываемом событии (теория Г.Г. Матвеевой) 9) скрытые способы введения информации (О. С. Иссерс)
--	--	---

8) рациональные и эмоциональные аргументы (О.А. Филиппова)		
9) смысловые трансформации (классификация Ю.И. Левина)		
↓		
МЕДИАТЕКСТ		

Схема апробирована нами в течение 4 лет в обучении студентов-нефилологов в рамках курса «Русский язык и культура речи», а также в течение 5 лет в обучении студентов-издателей анализу речевого воздействия текстов учебно-научного и публицистического стилей. Эксперимент показал, что представленный в такой форме учебный материал доступен и понятен даже студентам 1-го курса, вечерним школьникам.

Продemonстрируем применение данной схемы на примере анализа текстов из школьного учебника истории для 8-го класса – текста об открытии Антарктиды экспедицией Ф.Ф. Беллинсгаузена и М.П. Лазарева [6, с. 109, 112] и текста о деятельности А. А. Баранова [6, с. 109-110].

Параграф называется «Русские первооткрыватели и путешественники» и посвящен русским исследователям первой половины 19-го века. Подпараграф называется «Ф. Ф. Беллинсгаузен и М. П. Лазарев» и рассказывает о кругосветной экспедиции, в ходе которой была открыта Антарктида.

В данном тексте сказано, что экспедиция отправилась на шлюпах, «одномачтовых кораблях». В то же время в специальной литературе указывается, что это были специально подготовленные к плаванию в полярных широтах трехмачтовые корабли [15], то есть информация, указанная в учебном тексте, является ложной. Следует отметить также отсутствие иллюстрации (например, изображения памятной медали или марки в честь открытия Антарктиды с изображением шлюпов). В этом случае имеет место размывание точности описания события, что приводит к искажениям. Проведенный нами опрос студентов показал, что они не знают, как выглядит шлюп, а из-за созвучия у них возникают ассоциации со шлюпкой. В результате значимость экспедиции принижается, действует стратегия редукции, или преуменьшения.

Кроме того, о самом главном открытии сказано только, что экспедиция «подошла к берегам неведомой в то время Антарктиды», а Беллинсгаузен назвал ее «льдинным материком», что не выражает смысла открытия. В то же время далее сказано, что русские корабли были в тропической части Тихого океана, «где ими была открыта группа островов, названная островами Россиян». При этом информация об открытии этих островов больше по объему и выражена точнее по форме, чем информация об открытии Антарктиды. В результате происходит смещение акцента с более важного в реальности на менее важное.

При описании экспедиции авторы текста делают акцент на физических действиях («экспедиция подошла, после стоянки в Австралии русские ко-

рабли двинулись в тропическую часть Тихого океана, за 751 день плавания русские моряки прошли около 50 тыс. км»), об этом говорится в сказуемых активных конструкций. А о результатах экспедиции сказано кратко, без деталей, кроме того, в форме пассивной конструкции, которая, по мнению Н. Хомского, более трудна для восприятия, чем активная: «были сделаны важнейшие географические открытия (под этим можно понять открытие островов Россиян, которые сейчас называются иначе), привезены ценные коллекции (не уточняется какие)». То есть в тексте наблюдается тенденция зашумевать объективно важные смыслы.

Анализ дополнительного иллюстративного текста (отрывка из дневника мичмана П. М. Новосильского) показывает, что при описании события открытия Антарктиды акцент делается на эмоциональное состояние участников и на описание погоды и пейзажа: «Мы подошли к сплошному льду, сквозь который не видно было нигде отверстия к югу, и так с **стесненным сердцем** [не понятно, почему «стесненным». - Н. А.] должны мы были повернуть сначала к западу, а потом к северу. ... Потом на юге стали показываться синево-светлые столбы, ... иногда полнеба вспыхивало красным огнем, словом, нам представилось во всем блеске величественное, изумительное южное сияние!». Как и в основном тексте, здесь не говорится об открытии Антарктиды. Единственный раз слова «открытие русскими моряками Антарктиды» используются в вопросах и заданиях после текста параграфа, которые напечатаны мелким шрифтом.

Анализ расположения информации в данном тексте показал, что стратегия редукции, или преуменьшения, реализуется и с помощью выбора информации для значимых позиций. В первом абзаце текста всего параграфа «Русские первооткрыватели и путешественники» говорится, что географические открытия русских исследователей в 19-м веке «обогатили представления россиян об окружающем мире, способствовали освоению новых территорий», но не сказано о мировом значении некоторых открытий. По теории «перевернутой пирамиды», в начале текста содержится наиболее значимая информация, которая определяет восприятие всего последующего текста, поэтому при анализе речевого воздействия необходимо обращать на это внимание.

В начале подпараграфа о Ф. Ф. Беллинсгаузене и М. П. Лазареве говорится, что Беллинсгаузен был **учеником и последователем** Крузенштерна, а также **участником** первой русской кругосветной экспедиции. Лишь во втором абзаце сказано **в форме пассивной конструкции**, что ему «было по-

ручено возглавить» новую кругосветную экспедицию. В результате принижается роль Ф. Ф. Беллинсгаузена. Далее в тексте о нем сказано в активных конструкциях, что он командовал шлюпом «Восток» и назвал Антарктиду «льдинным материком», о других его действиях не сказано ничего. То есть в начале текста поставлена второстепенная информация, из важной – только имя Ф. Ф. Беллинсгаузена.

По теории И. А. Черепановой, слово и предложение, которые находятся в «точке золотого сечения» текста (она рассчитывается по количеству гласных), воспринимаются некритически, сразу идут в подсознание читателя и оказывают определяющее воздействие на восприятие информации всего текста [20]. В данном тексте в эту точку попадает слово «стоянка» и предложение «После стоянки в Австралии русские корабли двинулись в тропическую часть Тихого океана...», то есть авторы выделяют именно этот момент экспедиции, уводя внимание читателя в сторону от открытия Антарктиды.

С точки зрения теории микротекста [2], в тексте подпараграфа можно выделить четыре микротекста. В центральной, ключевой позиции в первом микротексте стоит имя Беллинсгаузена, во втором – предложение «План экспедиции составил Крузенштерн», в третьем – «После стоянки в Австралии русские корабли двинулись в тропическую часть Тихого океана», в четвертом – «были ... привезены ценные коллекции» (не сказано какие). Это информация, которая не раскрывает самые важные достижения экспедиции.

Анализ языковых средств показывает, что для введения важной информации авторы используют пассивные конструкции и отглагольные существительные, более трудные для понимания, чем активные конструкции со сказуемым-глаголом. Наиболее яркое проявление этого – предложение, в котором сообщается о цели экспедиции. Авторы используют цитату из официального документа начала 19-го века, архаичный язык которой еще более затрудняет понимание текста 15-летними школьниками: «Главной ее [экспедиции – Н. А.] целью было обозначено “приобретение полнейших познаний о нашем земном шаре” и “открытие возможной близости Антарктического полюса”». В результате важный сущностный смысловой элемент реального события ЦЕЛЬ выражен в форме, которая затрудняет понимание, следовательно, внимание читателя от этого смыслового элемента отвлекается.

Проведенный анализ текста об экспедиции, в ходе которой была открыта Антарктида, показывает, что с помощью отбора информации, ее расположения в тексте и языкового оформления авторы отвлекают внимание от сущностных элементов события и привлекают внимание к второстепенным, несущностным смысловым элементам, что является реализацией стратегии редукции (преуменьшения значимости) и приводит к формированию у читателей искаженного представления о реальном событии.

Текст подпараграфа «А. А. Баранов и освоение Русской Америки» [6, с. 109-110] начинается с утверждения, что А.А. Баранова «**трудно отнести к первооткрывателям или путешественникам в строгом смысле этих слов**». Поскольку первое предложение играет очень важную роль, можно утверждать, что такое начало направлено на принижение значимости деятельности этого человека.

В тексте описывается активная и продуктивная жизнь А. А. Баранова – основателя крепостей Новоархангельск, форт Росс и других русских торговых поселений на Тихоокеанском побережье Северной Америки. При этом его действия почти всегда названы сказуемыми в активных конструкциях.

Однако в «точке золотого сечения» находится слово «опасный» в предложении «**Этот высокий и опасный пост** [правитель Российских колоний в Америке – Н. А.] он занимал почти до самой смерти». До этого предложения говорится об успехах А. А. Баранова, после – в основном перечисляются неудачи: «экспедиция ... **удачи не принесла**; будучи уже пожилым и больным человеком, **трижды просил отставки**; **однако отпустить со службы такого человека не спешили**». При этом не указывается, кто не спешил предоставить Баранову отставку, то есть точность описания события снижается, чтобы читатель начал подозревать в этом действии не конкретного чиновника, а все руководство страны.

Несмотря на малый объем подпараграфа (мнее одной страницы) факт смерти в конце текста после «точки золотого сечения» назван шесть раз, кроме того, указывается на болезнь и нищету: «**до самой смерти**; будучи уже пожилым и **больным** человеком; **скончался**; после его **смерти** оказалось, что, многократно умножив капитал Русско-Американской компании и расширив владения России, **умер он нищим**; узнав о его **смерти**; Баранов **умер**». Для иллюстрации важности деятельности этого государственного деятеля авторы приводят эмоциональную цитату – дневниковую запись А. С. Пушкина: «**Баранов умер. Жаль честного гражданина, умного человека...**».

Такой отбор информации свидетельствует о создании (по теории В.П. Белянина [4]) темно-печального текста, для которого характерно пессимистическое психологическое состояние, чувство обреченности, слабости перед умным и коварным злом, неспособности с ним бороться. По теории Е. Е. Прониной [16], первую часть текста подпараграфа можно отнести к тексту, основанному на рациональном мышлении, а вторую – на прагматическом мышлении, поскольку речь идет об экономической стороне, о деньгах.

Такое построение рассказа о деятельности смелого и отважного человека, принесшего много пользы Отечеству и достойного быть образцом для подражания, приводит к тому, что у читателя создается ассоциативная связь между служением Родине и несчастьем, болезнями, нищетой. В этом проявляется действие стратегии преуменьшения значимости деятельности А. А. Баранова. В результате у читателя не появится желания приумножать богатства

страны, поскольку на подсознательном уровне это будет связано со страхом, сожалением, болезнями и смертью. Такова цель речевого воздействия данного текста.

Таким образом, применение предложенных нами алгоритма анализа и наглядных схем помогает, с одной стороны, эффективно проводить анализ речевого воздействия текста исторической тематики и, с другой стороны, обучать студентов проведению такого анализа. Выявление характера речевого воздействия и его целей позволит читателям самостоятельно противостоять негативному воздействию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеев П.В., Панин А.В. Теория познания и диалектика. М.: Высшая школа, 1991.
2. Анисина Н.В. Методика обучения студентов негуманитарных вузов созданию научного текста: дисс. ... к. пед. н. СПб., 2002.
3. Анисина Н.В. Лингвистические технологии формирования неосознаваемой установки в новостном тексте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 7 (61). Ч. 1. С. 54-59.
4. Белянин В.П. Психологическое литературоведение: Текст как отражение внутренних миров автора и читателя. М.: Генезис, 2006.
5. Воронцов Ю.В. К вопросу о структуре коммуникационного потока // Предмет семиотики. Теоретические и практические проблемы взаимодействия средств массовых коммуникаций. М.: МГУ, 1975. С. 22 – 35.
6. Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России. XIX век. 8 класс. 13-е изд. М.: Просвещение, 2012.
7. Данилова А.А. Манипулирование словом в средствах массовой информации. М.: «Добросвет», «Издательство “КДУ”», 2009.
8. Дейк Т. ван. Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М.: Либроком, 2015.
9. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М., 2008.
10. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 5-е изд. М.: Издательство ЛКИ, 2008.
11. Иссерс О.С. Речевое воздействие. М.: Флинта: Наука, 2009. 224 с.
12. Левин Ю.И. О семиотике искажения истины // Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М.: Языки русской культуры, 1998.
13. Матвеева Г.Г. Актуализация прагматического аспекта научного текста. Ростов н/Д.: Издательство Ростовского гос. ун-та, 1984.
14. Митренина О.В., Романова Е.Е., Слюсарь Н.А. Введение в генеративную грамматику. М.: ЛИБРОКОМ, 2012.
15. Морской энциклопедический словарь. Л.: Судостроение, 1991.
16. Пронина Е.Е. Психология журналистского творчества. М.: Изд-во МГУ, 2003.
17. Сметанина С.И. Медиа-текст в системе культуры. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002.
18. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М.: Высшая школа, 1992.
19. Филиппова О. А. Обучение эмоциональному речевому воздействию : уч. пособие. М. : Флинта : Наука, 2012.
20. Черепанова И.А. Заговор народа. Как создать сильный политический текст. М.: КСП+, 2000. .
21. Чернявская В.Е., Молодыхенко Е.Н. История в дискурсе политики. Лингвистический образ «своих» и «чужих». М.: ЛЕНАНД, 2014.
22. Чернявская В.Е., Молодыхенко Е.Н. Речевое воздействие в политическом, рекламном и интернет-дискурсе. Учебник для магистратуры. М.: ЛЕНАНД, 2017.
23. Чичерина Н.В. Медiateкст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов М.: Издательство ЛКИ, 2008.

KOMMUNIKATIV-PRAGMATISCHES POTENZIAL DER MODALVERBEN KÖNNEN, DÜRFEN, MÜSSEN IN DER SPRACHE DES ROMANS VON E.M. REMARQUE "LIEBE DEINEN NÄCHSTEN" UND SEINER ÜBERSETZUNGEN**Nechay Yu.,***doctor of Philology, professor of the Department of German Philology,
Kuban State University.***Linke N.***student, Kuban State University.***КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ KÖNNEN, DÜRFEN, MÜSSEN В ЯЗЫКЕ РОМАНА Э.М. РЕМАРКА «ВОЗЛЮБИ БЛИЖНЕГО СВОЕГО» И ЕГО ПЕРЕВОДАХ****Нечай Ю.***Доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии
Кубанского государственного университета.***Линке Н.***Студентка Кубанского государственного университета.***Abstract**

The article deals with the multifunctionality of modal verbs *können, dürfen, müssen* in the German language where they are not numerous, but are of great research interest. This group of verbs is extremely important and unique both in their grammatical and lexical aspects. Modal verbs differ from other verbs in their polysemanticism and variety of shades, which is especially important to consider when translating literary texts. The article considers examples of the modal verbs usage on the literary text basis in order to study the functional features of modal verbs in the German language.

Аннотация

В статье рассматривается многофункциональность модальных глаголов *können, müssen* в немецком языке. Модальные глаголы – одна из самых малочисленных групп глаголов немецкого языка, но она вызывает наибольший исследовательский интерес. Именно эта группа глаголов является чрезвычайно важной и уникальной как в грамматическом, так и в лексическом смысле. Модальные глаголы отличаются от других глаголов полисемантичностью и множеством оттенков, что особенно важно учитывать при переводе художественных текстов. В статье рассматриваются примеры употребления модальных глаголов на материале художественного текста с целью исследования функциональных особенностей модальных глаголов в немецком языке.

Keywords: modality, subjective modality, objective modality, German modal verbs, functional features of modal verbs

Ключевые слова: модальность, субъективная и объективная модальность, модальные глаголы в немецком языке, функциональные особенности модальных глаголов

Исследование языковых средств выражения модальности (от лат. *modus* – мера, способ) стало особенно актуальным в связи с обращением современного лингвистического интереса к антропоцентрической стороне языка. В лингвистическом энциклопедическом словаре данное понятие рассматривается, например, как функционально-семантическая категория, выражающая «разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого» [3, с. 303].

Довольно широко и подробно категория модальности разработана в работах В. Виноградова, который придерживался мнения, что любое предложение включает в себя модальное значение, то есть, содержит в себе указание на отношение к действительности. [2].

В работах по лингвистике, с позиции реальности и ирреальности, как известно, исследователи выделяют объективную и субъективную модальность, которая может быть эксплицирована целым

рядом грамматических и лексических средств: особыми глагольными формами, модальными словами, модальными глаголами, интонационными средствами и др.

Внимательное же изучение определения названия данной разновидности глаголов – «модальные», позволяет глубже понять особенности их значения. Тем более, из формальной логики уже хорошо известно существование таких компонентов высказывания как диктум и модус, где диктум – это составляющая содержания (сообщения), а модус – это личная оценка. Все эти доводы полностью подтверждают мнение о том, что роль модальных глаголов, одной из самых малочисленных групп в немецком языке, заключается в выражении отношения к действиям. Именно эта группа глаголов является чрезвычайно важной и уникальной как в грамматическом, так и в лексическом смысле. Сама же полисемантичность и множество оттенков остаются при этом неотъемлемыми признаками, которые отличают их от других глаголов и подлежат

обязательному учету при переводе на русский язык. Интересен и тот факт, что модальные глаголы в своем основном лексическом значении не могут выступать ретрансляторами модальных отношений. Для этого им необходимо утратить свое основное лексическое значение и подвергнуться переосмыслению. Правда, уже в лексическом значении у них заложена потенциальная возможность перехода в их другие служебные слова с оттенком модальности.

Среди обширной гаммы языковых средств выражения модальности, широко представленных в художественных текстах романа Э.М. Ремарка «Возлюби ближнего своего», модальным глаголам *können, wollen, mögen, müssen, dürfen, sollen* отводится одно из главных мест.

Присутствие же широких полостей действительности, личное явное или скрытое отношение ко всему происходящему самого писателя, искусная манипуляция данной категорией глаголов вкупе с другими языковыми средствами, позволяют не только инкорпорировать темперамент и мнение писателя, но и формировать взгляды читателей.

Рамки исследования позволяют нам ограничить наше рассмотрение лишь модальными глаголами *können, müssen*, которые выражают отношение субъекта к действию и представлены, по нашим наблюдениям, в текстах романа довольно широкой смысловой гаммой.

Основное отличие *können* от других модальных глаголов заключается в том, что он допускает неоднозначную интерпретацию ситуации и вводит дополнительное множество возможных альтернатив анализируемой ситуации. Частотность его употребления в текстах романа достаточно высокая и составляет 569 единиц. Его основная семантика в текстах романа заключается в выражении возможности, а в русском языке одним из его эквивалентов является глагол **мочь**, например:

Man konnte damit drei Tage in der Tschechoslowakei bleiben."

В Чехословакии с таким документом можно было прожить три дня. [Пер. И. Шрайбера]

В русском варианте перевода трансформирован буквальная семантика немецкого варианта. Употребление глагола *können* в высказывании позволяет Керну наполнить его высокой степенью уверенности, доказательной базой которой является уже имеющийся прошлый опыт.

Тексты романа содержат также примеры с глаголом *können*, представляющие возможность осуществления действий, которые основаны на наличии определенных навыков (приобретенных или врожденных). В русском языке в данном случае соответствует глагол *уметь*, например:

„Spiel doch etwas“, wiederholte das Mädchen. /.../ Das Mädchen hörte nicht auf sie. Es schaute den Geiger an. „Kannst du nicht spielen?“ „Ich kann schon...“

– Сыграй что-нибудь, – повторила девочка. /.../ Девочка не слушала ее. Она продолжала смотреть на скрипача. – Разве ты не умеешь играть? – Умею... [Пер. И. Шрайбера]

Приведенный пример еще раз подтверждает мнение о том, что перевод модальных глаголов путем подстановки системно-языкового соответствия во многих случаях невозможен, в силу того, что в качестве проекции инварианта такого рода соответствие является идеальным образом всех оттенков значений модального глагола. Если бы переводчик при переводе высказывания использовал системное соответствие *мочь*, то фраза звучала бы совсем иначе, что привело бы к искажению адекватности.

Интерес вызывают и те случаи, когда в отрицательных предложениях высокая степень невероятности событий настолько скрыта, что приближается к модальному глаголу *müssen* и, аналогично ему, требует объяснения со стороны собеседника, например:

Kern sah ihn an. „Haben Sie keinen Pass?“ fragte er. „Doch. Aber...“ Der Geiger zerdrückte nervös eine Zigarette. „So kann man doch nicht leben!“

Керн участливо посмотрел на него. – У вас нет паспорта? – спросил он. – Нет, паспорт у меня есть, но... – Скрипач нервным движением загасил окурок. – Но ведь так жить **невозможно!** [Пер. И. Шрайбера]

«Видение мира», согласно Уорфу, реализуется через языковые модели. Человек не только рассматривает через призму языка все то, что происходит вне языка и в нем, но и активно организует чувственный опыт посредством тех же языковых моделей, осваивает мир через язык [3]. Фраза с модальным глаголом, высказанная скрипачем-эмигрантом Керну служит тому подтверждением. Выбор же переводчиком именно такого лексико-контекстуального соответствия является достаточно удачным, поскольку немецким модальным глаголам в русском языке часто могут соответствовать модальные слова, частицы и другие части речи.

Отмечены также случаи, когда глагол *können* сопровождается модальной частицей *doch*, которая эксплицирует дополнительную долю уверенности говорящего в вероятности сообщения. В таких случаях в русском языке могут употребляться наречия *возможно* и *невозможно*, а также *положено*, *пора*.

В некоторых контекстах в утвердительных высказываниях с глаголом *können* нами отмечены примеры семантической модификации, которые актуализируют сниженную степень уверенности говорящего, например:

Der Gendarm blickte die Straße entlang... /.../ Kern fühlte, dass seine Hände nass vor Aufregung waren. /.../ „Lassen Sie mich los!“ „Das kann ich nicht!“ erwiderte der Beamte phlegmatisch. /.../ „Sie können mir höchstens weglaufen, dagegen kann ich natürlich nichts weiter machen.“

Жандарм посмотрел вдоль улицы /.../ От волнения у Керна вспотели руки. /.../ – Отпустите меня! – Этого не могу! /.../ В крайнем случае, по дороге в участок вы можете бежать, и тут я уж, конечно, ничего поделать не смогу. [Пер. И. Шрайбера]

В своем высказывании жандарм употребляет глагол *können* дважды. Тем не менее, его модальное наполнение неидентично. В первом высказывании

с помощью глагола реализуется отсутствие у блюстителя порядка, в силу служебных инструкций, такой возможности. Во второй же фразе, вследствие особого лексико-синтаксического построения *в крайнем случае...*, модальный глагол претерпевает семантическую модификацию и выражает уже не только потенциальную возможность сделать побег, но и побуждает к такому действию. Русский вариант перевода в полной мере доносит до читателя модальный потенциал высказывания.

В текстах романа нами отмечены также примеры, содержащие сослагательную форму глагола *können – könnte*, присутствие которой направлено на выражение вежливого вопроса, например:

„Herr Professor“, sagte er [Kern – N.L.], „entschuldigen Sie, dass ich Sie anspreche. Ich hätte nicht geglaubt, dass ich Ihnen jemals einen Rat geben **könnte**.“

– Господин профессор, – сказал он. – Извините, что осмеливаюсь беспокоить вас. Раньше я не поверил бы, что **смогу** дать вам совет. [Пер. И. Шрайбера]

Для достижения адекватности перевода И. Шрайбер прибегает к употреблению глагола *осмеливаться*, который привносит в высказывание оттенок вежливости, дополняя его последующей постановкой глагола *поверить* в сослагательное наклонение.

С целью подчеркивания способности, которая присуща живому, мыслящему существу, в текстах романа имеют место также случаи, когда *können* употребляется в речи, как автора, так и его героев, в сочетании с глаголами чувственного восприятия, например:

Der Wagen stand jetzt dicht neben dem Verunglückten. Kern konnte ihn von oben genau sehen. Er kannte ihn.

Машина стояла теперь вплотную около пострадавшего. Керн хорошо видел его сверху. Он знал этого человека. [Пер. И. Шрайбера]

Типичным случаем перевода высказывания с немецким модальным глаголом на русский язык является опущение значения последнего. Здесь переводчик как раз отказался от буквального перевода модального глагола *können*, посчитав свой вариант более адекватным русскому узусу.

Отмечены также случаи, когда глагол *können* вводит предполагаемую причину, в которой говорящий не совсем уверен:

„Ich möchte Herrn Kern sprechen.“ „Kern? Kenne ich nicht. Wohnt nicht hier.“ „Herrn Siegmund Kern. Ich heiße Ludwig Kern.“ „So?“ Die Frau musterte ihn misstrauisch. „Das **kann** jeder sagen.“

– Я хотел бы повидать господина Керна. – Керн? Не знаю такого. Тут он не живет. – Господин Зигмунд Керн. А меня зовут Людвиг Керн. – Вот как? – Женщина смерила его недоверчивым взглядом. – Это всякий **может** сказать. [Пер. И. Шрайбера]

На просьбу Керна найти брата, хозяйка квартиры выражает ему свое недоверие. В оригинале и переводе реализацию недоверия как раз и эксплицитует модальный глагол *können*.

В текстах романа функционирует и безличный оборот с модальным глаголом *können*, служащий для ввода придаточного предложения, например:

*Steiner und er gingen der Grenze zu. Franz Joseph paffte /.../. „Weißt du“, sagte er /.../ „...sie warten, dass du wieder 'rüberkommst, glaubst du nicht?“ „Leicht möglich“, erwiderte Steiner. „Es **könnte** sein, dass es vernünftig wäre, dich erst morgen nachts zu schicken.“*

Они зашагали к границе. Франц Иосиф курил... /.../ – Знаешь что? – сказал он... /.../ – Мне кажется... швейцарцы ждут твоего возвращения. Как ты думаешь? – Очень возможно, – ответил Штайнер. – А что, если переправить тебя не сегодня, а завтра. Это гораздо разумнее. [Пер. И. Шрайбера]

В русском варианте И. Шрайбер в очередной раз прибегает к отступлению от дословности – лексической трансформации, что позволяет ему органично инкорпорировать передаваемое содержание в создаваемый контекст.

Модальный глагол *können* в ряде примеров позволяет также реализовать возможность осуществления действия, основанного на объективных обстоятельствах, например:

„Zeig mir lieber deine Arbeitserlaubnis“, erwiderte der Mann und starrte Kern an. „Die habe ich im Hotel.“ „Dann **können** wir ja mal zum Hotel gehen.“

– Лучшие покажи разрешение работать, – ответил мужчина и вытаращился на Керна. – Оно у меня в отеле. – **Можно** сходить и в отель. [Пер. И. Шрайбера]

Объективными обстоятельствами в данном случае является факт готовности мужчины, который оказался полицейским, пройти в гостиницу, чтобы удостовериться в наличии разрешения на торговлю, которого у Керна, на самом деле, нет. Русский вариант перевода прекрасно сохраняет модальность, заложенную в оригинале.

Имеют место также примеры, в которых разрешение, очень близко по значению глаголу *dürfen*, например:

*Nach einiger Zeit kam Braun zurück. /.../ „Nichts zu machen. Die Frau verblutet.“ „Nichts zu machen?“ /.../ „**Können** Sie keine Blutübertragung machen?“ fragte Ruth... /.../ „Sie **können** es von mir nehmen.“*

Через некоторое время Браун вернулся. /.../ – Ничего нельзя сделать. Она истечет кровью. /.../ – А переливание крови? – спросила Рут /.../ – Можете взять кровь у меня. [Пер. И. Шрайбера]

Представленный фрагмент из романа оформлен в двух высказываниях Рут модальным глаголом *können – мочь*. Тем не менее, в первом случае он выражает возможность действия по переливанию крови, а во втором высказывании речь идет уже о разрешении Рут взять у нее кровь для больной.

Здесь представлен как раз тот случай, когда в речи немцев мелькает глагол *können* даже там, где он не совсем уместен, и где было бы более правильным присутствие глагола *dürfen*. Тем не менее, учитывая адекватность и стилистический аспект русского языка, переводчик очень хорошо справился с поставленной задачей.

Модальному глаголу *müssen* в романе присуще семантическое значение необходимости в силу сложившихся условий, законов, вследствие внутреннего убеждения, долга, моральной обязанности, например:

*Der Richter schüttelte den Kopf. „Hat denn der Völkerbund noch nichts für Sie getan? Sie sind doch viele Tausende; und Sie **müssen doch** irgendwie existieren dürfen!“*

Судья задумался. – **Но надо же** вам иметь хоть какие-то документы! – сказал он. [Пер. И. Шрайбера]

В русском переводе романа семантическое значение глагола *müssen* (251 единица), как свидетельствует целый ряд примеров, реализуется такими вариантами как *нужно, необходимо, должно, по всей вероятности, обязательно* и др.

Глагол *müssen* в сочетании с местоимением *man* переводится такими лексемами как *надо, нужно, следует*, например:

*Kern erkannte den Großen Bären und den Polarstern. „Ich **muss** nach Wien“, sagte der Alte nach einiger Zeit. „Ich **muss** eigentlich nirgendwohin“, erwiderte Kern. „Das gibt’s.“ Der Alte kaute an einem Grashalm. „Später **muss man** dann wieder irgendwohin.“*

Керн узнал Большую Медведицу и Полярную звезду. – **Я должен** попасть в Вену, – сказал старик некоторое время спустя. – А мне, собственно, никуда не **надо**, – ответил Керн. – Бывает и так. – Старик пожевал травинку. – Но раньше или позже человеку все равно **приходится** куда-нибудь податься. [Пер. И. Шрайбера]

Лингвистический анализ перевода свидетельствует о том, что он обладает большой модальной выразительностью. Данный пример эксплицирует состояние человека, оказавшегося не по своей воле в чужой для него стране, где он всем должен, в социуме, который заставляет бесправного эмигранта делать многие вещи, которые он, возможно, и не делал бы, находясь в других жизненных обстоятельствах.

В текстах романа отмечены также случаи употребления глагола *müssen* для выражения оттенка императива, семантика которого в русском переводе реализуется более эксплицитно, например:

*Der Mann sah ihn wieder eine Zeitlang an. „Geben Sie mir Ihre Zündhölzer und Ihre Zigaretten“, sagte er schließlich. „Es ist viel Heu da.“ Kern gab sie ihm. „Sie **müssen** die Leiter drinnen emporklettern“, erklärte der Bauer. „Ich schließe den Stall hinter Ihnen ab. /.../ Morgen früh lasse ich Sie dann heraus.“*

Пастух снова уставился на него. – Отдайте мне спички и сигареты, – проговорил он после паузы. – Там много сена. Керн повиновался. – **Поднимитесь** по внутренней лестнице, а я запру за вами овчарню. /.../ Утром приду и выпущу вас. [Пер. И. Шрайбера]

С помощью императивных конструкций, модальных предложений, инфинитивных предложений и других средств, как свидетельствуют наши наблюдения и приведенный пример, можно внести

необходимые изменения в семантику высказывания. Побуждения, выражаемые с помощью модального глагола, как правило, менее категоричны, чем побуждения, построенные в форме императива. Переводческие трансформации И. Шрайбера направлены, в данном случае, на достижение наиболее полного соответствия создаваемого текста. Благодаря предпринятым заменам, он смог фактически трансформировать все модальные и семантические тонкости оригинала.

Обращают на себя внимание также примеры употребления глагола *müssen* с семантикой будущности, например:

*„Bis Murten sind es noch neun Kilometer“, sagte Kern. „Wir **müssen** sehen, dass wir vorher unterkommen.“*

– До Муртена осталось целых девять километров, – сказал Керн. – **Надо** где-нибудь заночевать. [Пер. И. Шрайбера]

Модальный оттенок семантического значения (внутреннее убеждение в необходимости), созданный в языке оригинала за счет употребления модального глагола *müssen*, переводчик трансформирует на русский язык предикативным наречием «надо». А поскольку – это безличное предложение, в котором не может быть действующего лица, то главным членом в нем является сказуемое, обозначающее действие, а поясняют его второстепенные члены. В таком предложении сообщается, что происходит с лицом, предметом, окружающей средой и оно выражает как раз нужное нам модальное значение – *необходимость*. Таким образом, переводчик тонко прочувствовал модальный смысл и адекватно представил его на русском языке.

В текстах романа нами отмечены также примеры, в которых глагол *müssen*, употребленный в настоящем времени, эксплицирует, практически, абсолютную уверенность, например:

*„Ich **muss** 'raus!“ sagte Steiner. „Ich **muss** Papiere haben! Lieber mit einem falschen Pass Zuchthaus riskieren als diese tägliche Sorge und Einsperrerei.“*

– Мне **необходимо** выбраться отсюда! – сказал Штайнер, – **Необходимы** документы! Лучшие фальшивый паспорт и риск попасть на каторгу, чем эта каждодневная морока и бесконечные аресты. [Пер. И. Шрайбера]

Русский перевод достаточно адекватно эксплицирует модальный оттенок высказывания Штайнера, более того, переводчику удалось сохранить в нем и присутствие экспрессивности, что позволяет одинаково репрезентировать уверенность героя в необходимости иметь при себе такой паспорт.

Если в коммуникативном контексте содержатся указания на отсутствие у говорящего знания о ситуации. В этом случае в высказывании появляются показатели, маркирующие более низкую долю уверенности говорящего. Например, модальное слово *wohl* способствует некоторому снижению степени уверенности говорящего:

*Der Bauer machte ein saures Gesicht. „Da **muss**, sie **wohl** ins Krankenhaus. Hier kann sie dann nicht bleiben.“*

Лицо крестьянина скорчилось в кислой гримасе. – Тогда пусть отправляется в больницу. Здесь ей оставаться нельзя. [Пер. И. Шрайбера]

В приведенном контексте, высказывание крестьянина с оттенком неуверенности, представлено двумя повествовательными предложениями. В первом из них имплицирована необходимость с оттенком сомнения, которое привносит модальная частица *wohl*. Во втором заложено отрицание наличия таковой возможности. Совмещение семантики двух высказываний порождает некатегоричное побуждение, в виде настоятельного совета, отправить Рут в больницу.

В отдельных случаях предположительная семантика, выражаемая глаголом *müssen*, приобретает неопределенный характер, подкрепленный наречием, одним из компонентов которого выступает *irgend-*. Однако в таком случае высокая степень уверенности говорящего в вероятности ситуации часто усиливается модальной частицей *doch*, например:

Marill startete ihn [Kern – N.L.] an. „Sie sind doch ein vernünftiger Mensch, Kern. Kommen Sie mit: Irgend jemand muss bei der Frau bleiben.

Марилл посмотрел на него [Керна – Н.Л.] в упор. – Послушайте, Керн, ведь вы как будто разумный человек. Пойдемте-ка со мной. Кто-то должен побыть около этой женщины. [Пер. И. Шрайбера]

Функционально-семантическая задача модального глагола *müssen* заключается, как известно, в выражении необходимости, определяемой законами природы, основанной на внутреннем убеждении или на объективных обстоятельствах, о чем свидетельствует трансформация И. Шрайбера, в которой сохранены адекватные «стержневые» соответствия глагола *müssen*. В данном примере переводчик воспользовался лексемой *должен* в значении сказуемого, что позволило придать высказыванию достаточную идентичность, поскольку глагол *müssen* в этом значении заметно грамматизируется и относится уже не к сказуемому, а ко всему предложению в целом, выражая предположение, основанное на наличии знаний каких-то объективных признаков.

Таким образом, разработка вопросов категории модальности не только не теряет своей актуальности, но и остается актуальной задачей теоретического и прикладного языкознания. Лингвистический анализ коммуникативно-прагматического потенциала модальных глаголов *können*, *müssen* в языке романа Э.М. Ремарка «Возлюби ближнего своего» и их переводов на русский язык свидетельствует о достаточно большой частотности и значительном разбросе в употреблении этой категории слов. Нами установлено, что на протяжении всего романа автором было использовано 820 глаголов.

Ведущее место по частотности занимает модальный глагол *können*, который в 510 примерах насчитывает 569 случаев употребления.

Употребление данного глагола в случаях выражения отношения говорящего к действию составляет 432 единицы. В меньшем количестве (132 единицы) он употреблен в синтаксических построениях, эксплицирующих авторское отношение к событиям и фактам. Достаточно интересен и перевод глагола на русский язык. В 314 примерах он переведен на русский язык также модальными глаголами. В 249 случаях переводчик был вынужден прибегнуть к употреблению других лексем. В 6 примерах глагол вообще опущен. В текстах романа имеет место также употребление глагола с отрицанием, что свидетельствует об очень трудной жизни иммигранта, которому редко удается стать полноправным гражданином принявшей его страны. Адекватный перевод глагола *können* на русский язык удается трансформировать часто глаголами «мочь» или «уметь», глаголом «мочь» с частицей «бы», а в отдельных случаях он вообще опускается и модальность выражает смысловой глагол.

Значительно меньшей частотностью присутствия характеризуется глагол *müssen*. Его количественный состав представлен в романе 251 единицей. В 194 случаях автор использует его для выражения отношения говорящего к действию, а в 59 – для выражения своего отношения к событиям и фактам. Достаточно равномерным отмечается в романе его перевод на русский язык: 115 примеров – с помощью модальных глаголов и 136 примеров – перевод другими лексемами.

При его переводе на русский язык чаще всего используется глагол *долженствовать*, либо этот глагол опускается и используется только смысловой глагол. Отмечено также использование таких модальных слов, как *надо*, *приходится*, *конечно*, *неплохо бы* и др.

Таким образом, частотность модальных глаголов, несмотря на малочисленность их группы, в романе достаточно велика. Эта категория слов, привнося свои оттенки, способна наполнить текст художественным колоритом, пробудить воображение читателя и конкретизировать в нужном русле его представления о сообщаемом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Брутян Г.А. Гипотеза Сепира-Уорфа. Лекция, прочит, в Лондонском ун-те в 1967 г. Ереван, Луйс, 1968. 65с.
2. Виноградов В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М., 1975. С. 53–87.
3. (ЛЭС) Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 682 с.

ALLUSIA AS A FORM OF FUNCTIONING OF IMPLICITITY IN THE DISCOURSE OF F.M. DOSTOEVSKY**Poliakovska Yu.***Graduate student of department of linguistic training of foreigners of Oles Honchar Dnipro National University, Gagarin Avenue, 72, Dnipro, 49000, Ukraine***АЛЛЮЗИЯ КАК ФОРМА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИМПЛИЦИТНОСТИ В ДИСКУРСЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО****Поляковская Ю. В.***Аспирант кафедры перевода и лингвистической подготовки иностранцев Днепропетровского национального университета имени Олеса Гончара, пр. Гагарина, 72, г. Днепро, 49000, Украина***Abstract**

The article deals with allusions in F. M. Dostoevsky's discourse. The author analyses language peculiarities of allusions and their meaning in the plot.

Аннотация

Статья посвящена проблематике аллюзий в дискурсе Ф. М. Достоевского. Рассматриваются их языковые особенности и значение в контексте сюжета.

Keywords: allusion, nomination, intertextuality, implicitness, Dostoevsky, discourse.

Ключевые слова: аллюзия, номинация, интертекстуальность, имплицитность, Достоевский, дискурс.

Постановка проблемы. В контексте когнитивной лингвистики особое место занимают вопросы интертекстуальности. Текст представляет собой не автономное образование, а глобальное единство с межтекстовыми связями. Исследователи давно заметили, что тексты взаимодействуют, перекликаются друг с другом, строятся по одной и той же аналогии или содержат скрытое указание, намек на какой-либо факт. Используя различные средства выражения интертекстуальности автор может привлечь в контекст произведения целые пласты заимствованных-прецедентных текстов, которые при наслаивании на реальный текст способствуют возникновению новых семантических смыслов. Особый интерес представляют собой средства выражения интертекстуальности и особенности их использования автором. Аллюзия занимает центральное место в вопросах интертекстуальности, что связано с многогранностью этого явления и особенностью авторского применения. Способы, частотность и особенности ее проявления в текстах являются актуальными как для лингвистики, так и для лингвокультурологии

Анализ основных исследований. Одним из первых говорил об интертекстуальности М. М. Бахтин, разбирая вопросы диалогической речи, который считал, что даже в монологической речи переплетаются высказывания и мнения различных авторов [2].

Е. Г. Еременко считает аллюзию сложной формой интертекстуальности, косвенной ссылкой на другие литературные источники, которые заставляют работать память читателя. Не выраженная явно, аллюзия, как художественный и стилистический прием, вносит игровой элемент [8]. Определение аллюзии дает также и М. А. Горюнов. Аллюзия, в ее понимании, одна из стилистических фигур, намек на реальный политический, исторический или литературный факт, который предполагается общеизвестным [3].

А. С. Евсеев, разрабатывая общие теоретические вопросы аллюзии, выделил еще один важный признак – направленность. Аллюзия всегда используется автором намеренно и залог успешного использования аллюзии – правильное восприятие читателем [7].

Проблемами аллюзии занималась также Е. М. Дронова [6], которая использовала семиотический подход для понимания и характеристики данного явления.

В. П. Москвин [11] анализировал текстовую аллюзию, и предполагает, что аллюзия может выступать как неясное эхо, как сложный интертекстуально обогащенный знак, который имеет определенную ассоциативную опору. Правильное понимание аллюзии, по мнению ученого, зависит от компетенции читателя и связано с подтекстовым уровнем.

Существует несколько подходов при изучении аллюзии – изучение непосредственно теоретических вопросов (В. П. Москвин, А. С. Евсеев, Е. М. Дронова, Е. Г. Еременко), и анализ использования аллюзии в произведениях (Н. В. Никашина).

Н. В. Никашина в своих исследованиях предполагает, что аллюзия является основным маркером культуры, так как творчество любого писателя неизбежно находится под влиянием эпохи, национальной ментальности, творчества других писателей [10]. Аллюзия служит определенным мостом, который соединяет предыдущее со следующим, представляет собой своеобразный способ обращения и упоминания о прошлом, и является реакцией на предыдущие тексты [10].

Произведения великого писателя Ф. М. Достоевского не раз становились объектом исследования литературоведов и лингвистов из-за особой манеры повествования и построения сюжета. Н. Перлина [1] одна из первых указала на наличие Библийских цитат в романе «Братья Карамазовы». В. Ляху [11],

М. В. Гумеровой [4] продолжили анализировать интертекстуальность в творчестве Ф. М. Достоевского и доказали контекстуальную связь произведений Достоевского с Библией.

Н. А. Тарасова, занималась вопросами аллюзии в рукописях Ф. М. Достоевского, и пришла к выводам, что фольклорный и библейский концепты, в частности «камень», образуют тематический контекст. Автор полагает, что в творчестве Ф. М. Достоевского существуют иные проявления аллюзии, без четких границ, «полустертые» [13]. Таким образом, существует необходимость в комплексном исследовании аллюзий в творчестве Достоевского.

Цель статьи – охарактеризовать особенности языкового функционирования аллюзии в дискурсе Ф. М. Достоевского, источники заимствования и роль в сюжетном контексте.

Объектом исследования являются аллюзии в дискурсе Ф. М. Достоевского

Изложение основного материала. И. В. Каленик утверждает, что номинативная аллюзия, или оним-аллюзия, – это преднамеренное использование имени собственного в качестве образной ссылки-намека на предшествующий текст с целью ассоциативной связи двух контекстов, где происходит стилистическое обогащение принимающего контекста и модификация содержания самого онима под влиянием принимающего контекста [9].

Аллюзивная единица, внедренная в нить дискурса, с одной стороны выступает в роли подлежащего либо дополнения, но с другой стороны содержит в себе дополнительную информацию, ассоциацию и отсылки к заимствованным текстам.

Простая (ономастическая) аллюзия обнаруженная в дискурсе Ф. М. Достоевского представляет собой словесный намек на известную литературную личность, героя или произведение. В романе «Братья Карамазовы» Фёдор Павлович так дает характеристику старцу Зосиме: «*Есть в нем что-то мефистофельское или, лучше, из «Героя нашего времени»... Арбенин или как там... [5, 124]*» Каждый из упомянутых героев – Мефистофель, Печорин, Арбенин – может быть описан не одним предложением. Образы злого духа, байронического героя, бывшего карточного шулера формируют у читателя облик духовного наставника Алёши, сына Фёдора Павловича.

Некоторые аллюзии претерпевают изменения в результате переноса в текст: «*И все это еще только так, цветочки польдекоковские [5, 101]*» Окказионализм образованный от имени французского писателя любовных романов Поля-де-Кока. Митя рассказывает своему брату Алёше об обольщении девиц, считая, что бывают и худшие поступки.

В другом примере воображаемый чёрт среднего брата Ивана Павловича упрекает Ивана в резкости: «*сейчас этот саркастический тон а ла Гейне, а, не правда ли!? [5, 83]*»

Некоторые аллюзии остаются нетронутыми при внедрении в нить произведения. «*У нас Ваала-*

мова ослица заговорила, да как говорит-то, как говорит [5, 114].» Упоминание притчи Ветхого завета об осле волхва Ваалама, заговорившем человеческим голосом, позволяет читателю сделать вывод, что произошло что-то из ряда вон выходящее. Смердяков, известный своим угрюмым нравом, чтобы произвести впечатление на Ивана, начинает дискуссию в результате которой приходит к заключению, что Бога не существует.

Библейские аллюзии-онимы позволяют задействовать притчи и легенды из Нового и Ветхого Заветов: «*А в духе и славе Илии, не слышал, что ли? обьмет и унесет... [5, 154]*» Илья – известный Библейский пророк, который был взят живым на небо за свои правые деяния. Аллюзивный перенос характеристик и качеств Илии на героя произведения Ф. М. Достоевского происходит с использованием минимума языковых средств. Аллюзия, таким образом, может выступать способом компрессии.

Аллюзия, как явление вторичной номинации, может играть роль обогащения элементарного высказывания, наделение героя сопутствующими знаниями и опытом. Отсылка к Патриарху Александрии, очень почитаемого человека, имплицитно образованность старшего брата Ивана Фёдоровича: «*Я читал вот как-то и где-то про «Иоанна Милостивого» (одного святого) [5, 215].*»

Использование Достоевским литературных ономастических аллюзий вместо именования героя, позволяет одновременно активировать два текста, реальный и прецедентный.

Фёдор Павлович, рассказывая об обычае в селе Мокром, где парни порют девиц по приговору, а после, женятся на них, упоминает маркиза де Сада, писателя любовных и эротических романов, который не ограничивал себя нравственностью: «*Как-то маркизы де Сады? [5, 122]*»

Фольклорные повести также послужили источниками отсылок. Слуга Смердяков объясняет свою вынужденное подчинение старшему сыну Фёдора Павловича Дмитрию таким образом: «*Я с самого начала все молчал, возражать не смея, а они сами определили мне своим слугой Личардой при них состоять [5, 245].*» Личарда — слуга героя русского фольклора Бовы Королевича, известный своей преданностью, стал синонимом верного слуги. Читатель извлекает имплицитную информацию и понимает, что Смердяков отождествляет себя с желанием служить хозяину без раздумий и без лишних вопросов.

Чаще всего, извлечение имплицитных смыслов при декодировании аллюзии происходит ментально. Но иногда аллюзия может быть стертой, содержать малоизвестный факт, интерпретация которого занимает больше времени и усилий. Во время следствия, когда Дмитрия допрашивали, подозревая в убийстве отца, отчаявшийся герой заявил: «*Вы имеете дело с таким подсудимым, который сам на себя показывает, во вред себе показывает! Да-с, ибо я рыцарь чести, а вы – нет [5, 427]!*» Рыцарем чести называли Дона Кихота, героя М. Сервантеса. Сравнение Дмитрия с Доном Кихотом символично, он ведет бессмысленную борьбу

за женщину со своим отцом и совершает нелепые поступки.

Говоря о любви к Грушеньке, Дмитрий называет ее также *«Царией души своей [5, 455]»*. Это посвящение к поэме А. С. Пушкина «Руслан и Людмила», может быть использовано автором с целью намекнуть на предстоящие невзгоды и испытания, которые ждут героев на пути к счастью.

«“Pater Seraphicus” – это имя он откуда-то взял – откуда? – промелькнуло у Алеши. – Иван, бедный Иван, и когда же я теперь тебя увижу... Вот и скит, Господи! Да, да, это он, это Pater Seraphicus, он спасет меня... от него и навеки! [5, 241]» Франциск Ассизский, которого называли благородным рыцарем возможно и подразумевается под именованном Pater Seraphicus. Наделяя старца Зосиму такими характеристиками, Иван и Алёша ставят его на высшую ступень героев, который может противостоять злу.

«...но всегда считал чем-то вроде «уездной гетеры». [5, 506]» В Древней Греции женщина ведущая независимый образ жизни называлась гетерой. Ассоциативная смежность Грушеньки с гетерой проектируют образ независимой, властной, искушенной женщины.

В беседе с Алёшей Дмитрий, находясь в тюрьме, часто упоминает Клода Бернара, выдающегося исследователя того времени: *«Нового человека аль Бернара, тот и решит по-бернардовски! Потому, кажется, я и сам Бернар презренный! – горько осклабился Митя.»* Дмитрий называет Ракитина презренным Бернаром, и неоднократно повторяет это по отношению к другим вкладывая негативное и отрицательное отношение. Можно сделать вывод о неприятии Достоевским новых идей, увлечений научными экспериментами, так как писатель был сторонником духовного возрождения.

Аллюзивное слово выступает как знак ситуативной модели, с помощью которого возникают ассоциации. Нередко аллюзии используются для эмоционально-оценочной характеристики места, особенно в поучениях старца Зосимы: *«Таковой, уже отшедший с земли, видит и лоно Авраамово и беседует с Авраамом [5, 292].»*

Поляк пан Врублевский использует библейскую аллюзию *«То есть Содом [5, 383]»* перед началом кутежа в Мокром. Содом – город, уничтоженный Богом за безнравственность и греховность. Пан Врублевский стремится показать свою добродетель и не присутствует на пирушке.

Следует заметить, что писатель использует некоторые онимы специфические для русской культуры: *«Пусть уж лучше я пред тем, убитым и ограбленным, убийцей и вором выйду и пред всеми людьми, и в Сибирь пойду [5, 331].»* Географически Сибирь – регион в России, но это слово получает дополнительные негативные коннотации, так как там отбывали заключение преступники. То есть, пойду в Сибирь – пойду в тюрьму.

Знание истории тоже необходимо при правильном толковании смысла произведений Ф. М. Достоевского. Поднимая тост за Россию, поляки, в обществе Дмитрия и Грушеньки, настроены

оскорбить своего соперника. Открыто они не осмеливаются противостоять Дмитрию, но используют имплицитность, выраженную аллюзией: *«За Россию в пределах до сёмсот семьдесят второго года [5, 383]»* Известно, что Киевская Русь образовалась только в 862 году, а Россия, как отдельное государство, намного позже. Таким образом поляки завуалировано иронизируют, поднимая тост за Россию, которой еще не существуют.

Одна и та же аллюзия может пронизывать нить произведения появляясь снова и снова: *«Большие перстни, один аметистовый, а другой какой-то ярко-желтый, прозрачный и такого прекрасного блеска [5, 412]»* Как известно, у Достоевского не бывает случайного упоминания, случайной оговорки, поэтому акцент, сделанный несколько раз на том, как Митя рассматривал перстни товарища прокурора, настораживают. По нашему мнению, аметистовый перстень, это аллюзия на епископский перстень – символ власти, знак вступления епископа в церковный союз. Аметистовый перстень на руке товарища прокурора во время допроса Мити говорит о его принадлежности к блюстителям закона.

Среди многообразия использованных аллюзий в идиодискурсе Ф.М. Достоевского, особый интерес представляют аллюзии на происходящие в то время события, известные понятия и бытовые моменты, которые содержат имплицитные ассоциативные характеристики поза прямой семантики названия объекта или явления. Это чрезмерно важно, так как современный читатель иногда не знаком с реалиями того времени и может столкнуться с трудностями в дешифровке сообщения.

Дмитрий Федорович, да и слово «современная» напомнило бы им «Современник» – воспоминание для них горькое ввиду нынешней цензуры... [5, 350] Речь идет о довольно известной газете в то время.

Я вот думал давеча, собираясь к тебе, для шутки предстать в виде отставного действительного статского советника, служившего на Кавказе, со звездой Льва и Солнца на фраке, но решительно побоялся, потому ты избил бы меня только за то, как я смел прицепить на фрак Льва и Солнце, а не прицепил по крайней мере Полярную звезду али Сириуса. [5, 82] Воображаемый чёрт Ивана Фёдоровича иронизирует над своим внешним видом и упоминает известную в России персидскую награду «звезду Льва и Солнца».

Таким образом, аллюзия у Достоевского – это намеренный намек-отсылка к различным литературным источникам и событиям, для их имплицитного привлечения в дискурс и взаимодействия с текущей речевой ситуацией. Аллюзия является средством передачи имплицитности и выражением скрытых намерений автора. Лаконичность аллюзии позволяет имплицировать большие по объему произведения в нить дискурса, создавать скрытым способом характеристику персонажа, соединять сверхфазовые единства. Читателю отводится функция расшифровки и угадывания смысла аллюзии, для

чего он должен обладать соответствующими экстралингвистическими знаниями.

Перспективами дальнейших исследований должны стать аллюзивные цитаты и реминисценции в произведениях Ф. М. Достоевского.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Perlina N. Varieties of poetic utterance / Perlina N. – University press of America, 1985. – 227p.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / Бахтин М. М. – Азбука, 2015 – 416с.
3. Горovenko M. A. Стилистический прием аллюзии в свете теории интертекстуальности / М. А. Горovenko // Наукові праці Кам'янець-Подільського ун. Філологічні науки. – 2013. – Вип. 33. – С. 95 – 98.
4. Гумерова А. Л. Композиционная роль текста в тексте в произведениях Ф. М. Достоевского: библейские цитаты в романе «Братья Карамазовы»: дисс. ...канд. филол. наук :10.01.08. / Алла Леонидовна Гумерова. – М., 2007. – 129 с.
5. Достоевский Ф. М. «Братья Карамазовы» / Достоевский Ф. М. – Л.: Наука, 1976. – 710 с.
6. Дронова Е. М. Стилистический прием аллюзии в свете теории интертекстуальности: дисс. ...канд. филол. наук : 10.02.04. / Елена Михайловна Дронова. – Воронеж, 2006. – 182 с.
7. Евсеев А. С. Основы теории аллюзии: дисс. ...канд. филол. наук :10.02.01. / Александр Сергеевич Евсеев. – Москва, 1990. – 169с.
8. Еременко Е. Г. Интертекстуальность, интертекст и основные интертекстуальные формы в литературе / Е. Г. Еременко // Уральский филологический вестник. – 2012. – № 6. – С.130 – 140.
9. Каленик И. В. Оним-Аллюзия в поэтическом тексте: сущность понятия и его основные характеристики / И. В. Каленик // Ономастичні науки. – 2012 – № 4 – С. 83-90.
10. Никашина Н. В. Аллюзия как стилистический прием в англоязычной литературе / Н. В. Никашина // Вестник Российского университет дружбы народов. Серия: Теория языка. – 2016. – № 1. – С. 68-74.
11. Ляху В. Люциферов бунт Ивана Карамазова / Ляху В. – М, 2011. – 370 с.
12. Москвин В. П. Аллюзия как фигура интертекста / В. П. Москвин // Электронно-научно образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – № 1 (28) – 2014. – С. 43 – 47.
13. Тарасова Н. А. Библейские цитаты и аллюзии в «Дневнике писателя» Ф. М. Достоевского за 1877 г. / Н. А. Тарасова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2010. – № 4. Т.1. Филология. – С. 39 – 47.

THE ETERNAL QUESTIONS IN WORKS BY LEO TOLSTOY AND HENRIK IBSEN

Surovtseva M.

Filologist, independent researcher

«ВЕЧНЫЕ ВОПРОСЫ» В ТВОРЧЕСТВЕ ЛЬВА ТОЛСТОГО И ГЕНРИКА ИБСЕНА

Суровцева М.Е.

Филолог-толстовед. Независимый исследователь

Abstract

The article discusses global, system – producing ideas, that are embodied in the works of two great contemporaries: writers Tolstoy and Ibsen. It identifies the differences world similarities in their world-views, as well as their perceptions of the roles of God and the individual in the construction of ideal future for humanity, and their attitude toward morality.

Аннотация

В статье сопоставляются системообразующие идеи, воплощенные в творчестве двух великих писателей-современников - Толстого и Ибсена, выявляется различие и сходство их мировоззрений, представлений о роли Бога и личности в построении идеального будущего человечества, отношение к морали.

Keywords: God, individual, better future, free will, morality, understanding of oneself, self-improvement.

Ключевые слова: Бог, личность, лучшее будущее, свободная воля, мораль, самопознание, самосовершенствование.

Все те, кто пробовал сопоставить искусство Толстого и Ибсена - художественные образы мира, созданные ими в слове и мир их идей, - не могли не обратить внимание на то, что их личное отношение друг к другу не было теплым. Толстой и Ибсен никогда не встречались, не были знакомы, не состояли в переписке, но отзывы каждого из них о произведениях другого известны: Ибсен высоко оценил «Анну Каренину» и «Власть тьмы», о которой сказал, что «дух гениального поэта живет и проявляется здесь во всем» 1). Толстой отнесся к драмам

Ибсена резко отрицательно. И тем не менее пройти мимо этого имени Толстой не мог – начиная с 80-х гг XIX в, когда пьесы Ибсена стали появляться в российской печати, а потом и на сцене, имя это было у все на устах. Мало того – рождало жаростные споры: драмы Ибсена вызывали восхищение или возмущали до глубины души. Несколько раньше творчество норвежского драматурга стало известно в Европе и реакция публики была аналогичной. Однако имена Толстого, Ибсена и Золя в конце XIX – начале XX в входили в число тех трех европейских

писателей, которые сильнее всех будоражили умы читающей публики. Два из них – Толстой и Ибсен – родились в один год и одновременно завоевали славу не только на родине, но и за рубежом: в 1865 г была закончена толстовская эпопея «Война и мир», в 1866 – ибсеновский «Бранд».

В России драмы Ибсена появились сначала в немецких переводах – в начале 90-х гг в свет вышло 3-х-томное издание: H Ibsen “Moderne Dramen (1889-1890). У Толстого был этот трехтомник и, в основном, по нему он знакомился с ибсеновской драматургией. Современный скандинавист Д.М.Шарыпкин сообщает, что упомянутое издание содержало «несколько пьес драматурга в неотредактированных, ремесленных переводах» 2) . Естественно, это не могло способствовать высокой оценке Толстым художественных особенностей пьес Ибсена, одной из которых было потрясающее владение словом, - это качество, по словам норвежца Й.В.Йенсена (автора большой статьи об Ибсене в 20- ти-томном собрании сочинений, приуроченном к столетию со дня рождения драматурга - оно выходило в Норвегии одновременно с изданием в России Юбилейного собрания сочинений Толстого в 1928-1957 гг), является одним из отличительных свойств его таланта. Позднее известный американский драматург Артур Миллер, поставивший в 1950 г в Америке ибсеновского «Врага народа», заметил, что плохо сделанным переводом можно исказить все содержание пьес Ибсена. Толстой же, в то время, когда он по горячим следам знакомился с этими драмами, ничего этого знать не мог.

Первым качественным переводом драматургии Ибсена (он и сегодня не утратил своей ценности) стало вышеупомянутое 4-х томное собрание сочинений 1909 года, куда вошли все пьесы великого норвежца, его избранные стихотворения и письма . Толстой с этим изданием не был знаком (оно вышло незадолго до его смерти), хотя переводчик, составитель, комментатор ибсеновских пьес был его старый знакомый датчанин П.Г.Ганзен, несколько десятилетий проживший в России, состоявший с Толстым в переписке и переводивший его произведения на датский язык.

Другая причина (кроме плохого перевода), мешавшая Толстому оценить общечеловеческий и философский смысл пьес норвежского драматурга, заключалась в том, что русский писатель плохо представлял себе национальные особенности скандинавских народов, ему чужда была образность норвежского народного искусства - он плохо понимал ее и потому не чувствовал символику этого искусства, связанную с географическим положением Норвегии, спецификой ее природы и истории. Надо заметить, что Ибсен и сам понимал, что его произведения могут быть непоняты иностранными читателям. В письме к Л. Пассарге в 1880 г., он так пишет об этом в связи с желанием адресата перевести на немецкий язык «Пера Гюнта»: «На мой взгляд, «Пер Гюнт» из всех моих произведений имеет наименьше шансов быть понятым за пределами скан-

динавских стран. Я прошу вас вспомнить, что большинство ваших будущих немецких читателей, в противоположность вам, лишено необходимых данных для понимания поэмы. Вы сами, без сомнения, весьма обстоятельно знакомы с норвежской природой и духовной жизнью нашего народа, с его образом мыслей, с характерами и типами норвежцев. Но не является ли такое знакомство необходимым условием для того, чтобы вообще «найти какой-нибудь вкус» в этом произведении?» (Ибсен, 4, 453). Толстой этого «вкуса» не нашел ни в одной из прочитанных им ибсеновских драм.

А, между тем, он прочитал немало из написанного Ибсеном. Правда, не познакомился с его ранними пьесами, написанными на сюжеты из истории норвежского государства (как, например, «Борьба за престол»), а также на мотивы древних скандинавских саг («Воители в Гельголанде» и др), не читал объемной и очень содержательной «мировой драмы» (так охарактеризовал ее автор) «Кесарь и Галилеянин» , где драматург впервые изложил свое представление об идеальном будущем человечества- «третьем царстве». А ведь все это могло бы помочь ему понять истоки основных мотивов ибсеновского творчества – мотивы, которые драматург продолжал развивать в последующие годы. Не читал Толстой и знаменитую поэму «Пер Гюнт», которая, как признавался сам Ибсен в одном из писем, считалась одним из лучших его произведений (письмо к Э.В.Госсе – Ибсен, 4,394). Зато, начиная с «Бранда», он читал, за редким исключением, почти все ибсеновские драмы: «Комедия любви» (1862), «Бранд (1866), «Кукольный дом» (1879 – в русской постановке «Нора»), «Враг народа» (1882 – в русской постановке «Доктор Штокман», «Дикая утка» (1884), «Росмерсгольм» (1886), «Дочь моря» (1888 – у Толстого она упоминается под названием «Морская женщина»), «Гедда Габлер» (1890), «Строитель Сольнес (1892), «Маленький Эйольф» (1894), «Когда мы, мертвые, пробуждаемся» (1899).

Толстой не представлял себе того униженного положения, в котором находился в середине XIX в норвежский народ среди других достаточно уже высокоразвитых европейских народов. Он не представлял себе особенностей национального характера норвежцев, которые мешали им войти, как равные, не только в общеевропейскую, но даже общескандинавскую семью. «Страну ослабивший порок» было безволие. «Ибсен отважился «излечить» этот порок [...], в своих обличительных драмах он резал по-живому язвительным словом и прижигал возмущением. Поэт выступал в роли народного целителя», - так характеризовал роль Ибсена в истории его народа норвежский писатель Арне Гарборг в статье «Порицатель и строитель», написанной им к 70-летию рождения Ибсена.3).

Такой тип «народного целителя» в художественном творчестве Ибсена впервые появился в его драматической поэме «Бранд» в лице пастора «Бранда». В противовес своей пастве – беднякам, заботящимся только о хлебе насущном и не способным поднять взгляд к вершинам гор, прочь от мел-

ких материальных забот, ввысь, к Богу, куда их зовет пастор, - Бранд человек цельный и целеустреленный, он готов пожертвовать самым для себя дорогим (и жертвует – жизнями жены и маленького сына), чтобы пробудить мелкие души и повести их за собой на вершины духа. Эта пьеса захватила читателей страстным призывом Ибсена, обращенным ко всем людям – вырваться из ограниченного мещанского существования, аскетически отказаться от бытовых жизненных удобств для жизни духа. Казалось бы идея, очень близкая Толстому, прочитавшему «Бранда» в 1889г, как раз в то время, когда окончательно сформировалось его новое мировоззрение, где одной из главных толстовских идей стала идея «жить не для тела, а для духа», высказанная в трактате «О жизни», законченном за два года до этого.. Но форма этой драматической поэмы Ибсена, то, что она написана стихами, ее романтический дух - все это было глубоко чуждо Толстому. Он не понял ибсеновского пафоса, направленного против людей слабых духом, ведущих бесцельное существование и не способных к большим делам, потому что они не почувствовали своего жизненного призвания - оттого не понял он и характера главного героя, и идеи пьесы.

В письме к Ганзену Толстой сообщил, что «драму «Бранд» даже не имел терпения дочитать» 4) Видимо, сам образ главного героя был ему антипатичен - русскому писателю, проповедовавшему в последние 30 лет жизни идею смирения, отказа от собственной личности, чтобы слиться с народом, не мог понравиться такой сильный, фанатичный идеалист-одиночка, как Бранд, который, постоянно подчеркивая, что все его действия продиктованы волей Божьей, руководствовался на самом деле не той волей, что была передана человеку через учение Христа, а исходила от жестокого и сурового библейского Иеговы. Ясно, во всяком случае, одно: уже читая «Бранда», Толстой сразу ощутил свою чуждость Ибсену, и чуждость эта была мировоззренческого характера.

Чтобы понять творчество всякого великого художника, нужно понять путь его развития, потому что это путь развития системообразующих идей – из них, в конце концов формируется его мировоззрение. Так, все произведения Толстого образуют одну цепь, связаны одной внутренней темой - поиском смысла жизни. То же относится и к Ибсену, главной темой творчества которого является призыв, обращенный к людям – понять свое жизненное предназначение и осуществить его во благо всего человечества. Казалось бы, основополагающие идеи Толстого и Ибсена близки друг другу – оба писателя ищут пути для осуществления лучшего будущего для лучшего человечества. Но уже в эпоху их молодости (а она и у того и другого протекала в одно и то же время) можно обнаружить тот пункт, от которого начинается их расхождение: в то самое время, когда 19-летний Толстой начал вести дневник и составлять «Правила жизни», где зафиксированы его первые попытки самосовершенствования, ставшие началом дороги к Богу, юный Ибсен напи-

сал сочинение под названием «О значении самопознания» (1848г), в котором утверждается мысль о том, что самопознание обуславливает для человека возможность стать господином своей судьбы. А самосовершенствование и самопознание – вещи разные: первое подразумевает работу над собой по улучшению своих духовных (и физических) качеств, второе – холодный самоанализ, который должен помочь человеку понять свое жизненное предназначение. И все же и для Толстого, и для Ибсена самосовершенствование и самопознание необходимы для одной и той же цели – достижения счастливого будущего человечества, хотя путь к нему они видят по-разному.

В толстовской картине мироустройства, какой она сложилось у писателя в течение его многолетних поисков смысла жизни, Бог занимает центральное место. Но это не традиционный христианский Бог, по образу и подобию которого создан человек, Бог Толстого – понятие метафизическое. Это и всеобщее Начало, и мировой закон, управляющий нашей вселенной, и сама эта вселенная, которую Толстой называл словами «Все» или «Целое» - неотъемлемой частью этого Целого является человек, его (Целого) законам подчиняется человеческая материальная и духовная жизнь. Для проявления свободной воли человека в этой системе места совсем не остается, в то время, как в ибсеновской системе нет места Богу, т.е. тому началу, которое существует, по мысли Толстого, вне человека и управляет его жизнью. Центром ибсеновской вселенной является сам человек со своей свободной волей, от которой целиком, как считал Ибсен, зависит его судьба. Вообще, признание свободной человеческой воли для Ибсена – главный отправной пункт его мировоззрения. Свободная воля ограничивается не внешними факторами, а самим человеком - его совестью и чувством ответственности, исходящими не от Бога – вселенского закона, - а идущими из глубины собственной души. В письме студенту Бьерну Кристанену от 13 февраля 1887 г Ибсен, разъясняя смысл своей драмы «Росмерсгольм», подчеркивает, что «пьеса говорит о той борьбе, которую должен выдержать всякий серьезный человек, чтобы привести в гармонию свою жизнь со своим сознанием» (Ибсен: 4,499).

Толстой сразу почувствовал, прочитав «Бранда», несовпадение своих взглядов на мироустройство с ибсеновскими, о чем свидетельствует Д.П.Маковицкий: «Толстой недоволен «Брандом». Нерелигиозностью» 5). Сам Ибсен своей нерелигиозности отнюдь не отрицает: в письме к Г.Брандесу он говорит, что «коренной причиной ошибочных толкований [«Бранда»-М.С] является то, что Бранд – священник и что проблема поставлена религиозная. Но оба эти обстоятельства совершенно несущественны. Я сумел бы построить такой же силлогизм, взяв скульптора или политического деятеля, как и священника» (Ибсен: 4,355). Важно, говорит далее Ибсен, чтобы герой был категорически против «философии компромиссов» (там же) Как раз таким яростным противником компромиссов и яв-

ляется Бранд. Однако Бранд у Ибсена – образ далеко не простой. С одной стороны, это герой, во многом отвечающий ибсеновскому идеалу – цельный, сильный человек, который нашел ту идею, которую хотел бы осуществить в своей жизни, и на самом деле посвятил себя ее осуществлению – ради лучшего будущего для всех. Он идеалист, романтик, максималист – как и сам автор поэмы о нем. «Бранд – я сам в лучшие минуты моей жизни», – признался Ибсен в письме Петру Гансену (Ибсен: 4, 371). И в то же время Бранд – человек чрезвычайно жесткий: его бескомпромиссность неизбежно связана с нетерпимостью ко всем без исключения – и близким и дальним. И эта черта Бранда вызывает, в конце концов, возмущение не только его паствы – в ибсеновской драме против него восстает сама природа: на Бранда обрушивается снежная лавина, погребая его под собой, а с неба слышится голос: «*deus caritatis*», что значит «Бог милосерд». Но к кому относятся эти слова: к Бранду ли, безжалостному к тем, кого он хочет перевоспитывать и которого прощает, в конце концов милосердный Бог, или к его пастве – ее ли общечеловеческие слабости призывает прощать Бранда голос с неба? И кто же такой, в конце концов Бранд у Ибсена – идеальный герой или человек, у которого нет идеи, а есть только формулы: «да или нет», «все или ничего», один из тех людей, по словам Иннокентия Анненского, «с широкими плечами и узкими душами», которые, несмотря на свою одержимость, становятся, в конце концов, «кошмаром и наваждением для окружающих»?

Одно то, что на все эти вопросы трудно дать прямой ответ, говорит нам, как сложные и неоднозначны характеры у Ибсена – совсем, как в жизни, где, в сущности, нет четких ответов ни на один вопрос. На самом деле, как пишет Г. Брандес в статье «Генрик Ибсен. Подведение итогов.», «... автор не может безоговорочно признать правоту Бранда, как, впрочем и его неправоту...» б) – в ибсеновских драмах вообще нет положительных и отрицательных героев, автор задает вопросы, но не отвечает на них. Герой брандовского типа личности продолжает появляться почти во всех последующих пьесах Ибсена – ведь он обладает такими чертами, которые драматург считает чрезвычайно важными для человека: целеустремленность, сила воли, цельность характера и – главное – осознание своего предназначения и полная самоотдача для его воплощения в жизнь. Однако, с каждой новой пьесой автор открывает в этом герое все новые и нередко довольно непривлекательные черты. – Ибсен все больше начинает понимать, что в реальной жизни невозможно совместить непреклонность воли с любовью к людям – сочувствием и прощением. И потому чаще всего мы видим у Ибсена, что герой, имеющий в характере все положительные задатки Бранда, такие, как порыв к духовности и человеческому благородству, оказывается или слишком слаб для большого жизненно важного для всех дела, т. к. обременен тяжелым грузом прошлых недоразумений и ошибок и мучается угрызениями совести (как Росмер из «Росмерсгольма», Сольнес

из «Строителя Сольнеса», Рубек из драмы «Когда мы, мертвые, пробуждаемся»); или слишком нетерпим к людским недостаткам и жизненным ошибкам и потому, желая помочь, достигает противоположного результата (как Грегорс Верле из «Дикой утки»). К тому же этот герой, имеет дело с реальными людьми, как правило, серенькими середнячками, теми, кто не привык к чистому воздуху правды, в котором живут стремящиеся к идеалу. Отсюда неразрешимость конфликтов у Ибсена: конфликты его поздних пьес – это столкновение мировоззрений людей, живущих одновременно как бы в разных мирах – одни в чаемом мире, где мерилом личности является идеал, другие – в мире реальных, где удобна ложь.

Такого рода конфликты были чужды Толстому, который никогда не рисовал идеальных людей – его любимые герои всегда в развитии, они ищут смысл и правду жизни и приближаются к их пониманию, только пройдя сложный путь осмысления своего жизненного пути. И конфликты у него не между людьми разных мировоззрений, а в самом человеке – это конфликт с самим собой, который и дает толчок к развитию и самосовершенствованию. Поэтому Толстому казались странными герои Ибсена, он не понимал, что хочет сказать драматург, выводя их на сцену и не давая оценки их поступкам. Именно поэтому в трактате «Что такое искусство» он в издевательском тоне пересказывает содержание «Строителя Сольнеса» и «Маленького Эйольфа», как бы желая подчеркнуть бессмысленность выдуманности, искусственности таких сюжетов: «Представляется то архитектор, который не исполнил своих прежних высоких замыслов и вследствие этого лезет на крышу построенного им дома и оттуда летит торчмя головой вниз; или какая-то непонятная старуха, выводящая крыс, по непонятным причинам уводит поэтического ребенка в море и топит его» (30, 106).

В письме к Гансену от 14 сентября 1897 г. Толстой прямо и резко пишет об Ибсене: «Его драмы я тоже все читал, и его поэма «Бранд, к[оторую] я не имел терпения дочитать, все выдуманы, фальшивы и даже очень дурно написаны в том смысле, что все характеры неверны, и не выдержаны. Репутация его в Европе доказывает только страшную бедность творческой силы в Европе» (66, 45). Толстой не раз говорил разным людям, что совершенно не понимает пьес Ибсена, потому, что драматург «пишет туманно, загадками, которые сам, вероятно, не может разгадать») 7)

А. между тем, последние ибсеновские пьесы свидетельствуют о глубоком кризисе в мировоззрении драматурга – его герой, оставаясь идеалом, в реальной жизни всегда терпит поражение. Ибсен к концу жизни пришел к беспросветному мраку – он ясно увидел, что конфликт творческой личности и жизни в реальности неразрешим. Это привело драматурга, в сущности, к человеконенавистничеству, смешанному со щемящей жалостью к людям (что отмечали многие современники). Но если внутренняя раздвоенность Ибсена – с одной стороны, неминуемая в его душе вера в возможность лучшего

будущего для человечества, с другой – разочарование в реальных людях – привело его к пессимизму, то Толстой, напротив, нашел свой путь. Пережив тяжелый кризис – перелом в мировоззрении, он создал религиозно-нравственное учение, где фундаментом всей системы был Бог (в специфическом толстовском понимании) и его воля, выраженная в учении Христа, которого писатель считал человеком, – идеалом для современного и будущего человечества. В учении Христа главной для Толстого была заповедь всеобщей братской любви, которая должна была привести людей к построению на земле справедливого гармоничного общества без насилия над личностью в виде войн и эксплуатации большинства народа кучкой «паразитов жизни» – к «царству Божию», как называл Толстой это идеальное будущее. Для Ибсена счастливое будущее должно достигаться через осознание каждым человеком своего призвания и тем самым превращения его в творческую личность, цель которой, в главном, та же, что у Толстого, – построение гармоничного общества.

Мечта у обоих писателей была одна и та же, однако путь к этому будущему гармоничному обществу, да и сами принципы его организации они представляли себе по-разному. Для Ибсена путь шел через постижение человеком своего предназначения т.е. через сознание, для Толстого – через непосредственное чувство – любовь, чьим источником является божественное начало в человеке, которое он должен проявить в себе с помощью самосовершенствования. Идеальное будущее Ибсен представлял себе как свободное соединение через культуру индивидов с высокообразованным духом (личностей). Это будущее он назвал «третьим царством». В «третьем царстве» сольются воедино плотское и духовное в человеке (античный идеал красоты и высокий дух христианства), образовав некую новую сущность – «новую жизненную силу» (которую, надо сказать, драматург представлял себе достаточно смутно). К этому союзу личностей не подходит даже название «общество», потому что, по словам Бердяева, для Ибсена «могуществен лишь одинокий человек, опирающийся на свою духовную силу, на свою творческую свободу, а не на общество».8).

Идея Ибсена о будущем как союзе свободных одиночек была неприемлема для Толстого, т.к. приоритетом у него было не личное, а родовое и социальное начало. Идеальное будущее представлялось ему «муравейным братством» – частью такого братства Толстой ощущал себя в детстве рядом с братьями, согретый их любовью. Тепло любви, растворение в коллективном начале и слияние с другими – это и было для Толстого полнотой счастья. Писатель учил, что человек по природе своей социален, и потому его мечта – отсутствие конфликтов в обществе, где люди всегда тесно соприкасаются друг с другом. Достигнуть же этого можно только через любовь.

Ибсеновские идеи об одиночестве сильных и союзе сильных и свободных (именно этот союз дра-

матург представил как идеальное будущее человечества), вызвали полное неприятие Толстого – он увидел здесь влияние философии Ницше (идею сверхчеловека и его воли к власти), Ницше же он считал имморалистом и философию его категорически отрицал. В дневнике от 8 января 1900 он поставил рядом философию Ницше и драмы Ибсена, назвав и то и другое «полным убожеством мысли, понимания и чутья». Однако Ибсен не был имморалистом, что ему приписывали многие на том основании, что жизнь представлялась ему слишком запутанной, чтобы четко разграничить добро и зло. Он не отрицал мораль – об этом свидетельствуют его пьесы. С каждой новой драмой Ибсен все яснее осознавал: сила, цельность и целеустремленность личности в жизни несовместимы с милосердием, добротой и сочувствием. Эти качества нужны, чтобы действовать, и цель должна быть созидательной, направленной на благо людей. Но, двигаясь к цели, человек неизбежно задевает интересы других, поэтому на его совести, как правило, оказывается со временем немало грехов, связанных с ущемлением прав близких и чужих ему людей. Грехи эти Ибсен в своих пьесах расценивает как преступления против человечности – чувство вины и греха преследует его героев. Заметим: Толстой давно (еще со времен «Войны и мира») понял, что активное вмешательство в жизнь, как правило, связано с насилием (не только физическим но и психическим), почему и склонился к концу жизни к идее «неделания», которое должно было исключить из человеческой жизни всяческое насилие.

Казалось бы, Толстой должен был обратить внимание на то, что в последних драмах Ибсена достаточно большое место занимают моральные проблемы. Однако, как справедливо заметил Бердяев, «его (Ибсена – М.С.) моральный пафос отличается от морального пафоса Толстого, ибо он прежде всего связан с качеством личности» 9). Общечеловеческая мораль, которую Ибсен не отвергал, не могла ужиться рядом с его концепцией личности, главное в которой – активная и самостоятельная деятельность человека по построению будущего общества. Мораль же, с ее призывом отказа от личности ради гуманизма, размягчала души тех, кто стремился прямо идти к цели, и этим лишала их силы. Если у Ибсена высота человеческого духа измерялась верностью человека своей высокой цели, направленной на общее благо, то у Толстого она определялась моральностью. Мораль, совесть были для него главным критерием оценки личности. Совесть требовала, прежде всего возлюбить ближнего своего, как самого себя, и потому все деяния человека должны быть направлены к этой цели. Ибсен не мог испытывать такие чувства к людям, т.к. разочаровался в них и мог только жалеть и сострадать.

Известны высказывания о совести и Толстого и Ибсена. – они совпадают почти в точности. Так, по Толстому, совесть есть память общества, воспринятая и сохраняемая отдельным лицом. Мысль Ибсена заключается в том, что совесть очень консервативна: «глубокие корни связывают ее с традици-

ями и вообще с прошлым. (Ибсен, 499). И тот и другой стремились привести свою жизнь в гармонию со своей совестью хотели того же и от других. Однако это не помешало Толстому утверждать, что «нравственное чувство устарело» для таких писателей, как «Метерлинк, Ибсен и даже Бьернсон» свидетельствует Маковицкий (ЯПЗ, 1, 472). На самом деле нравственное чувство жило в душе Ибсена – оно было для него не менее важным ориентиром в жизни, чем «быть самим собой». Просто норвежский драматург посмотрел на его роль в жизни человека с иной точки зрения, чем Толстой И потому сам подход и к жизненным коллизиям, и к обрисовке характеров у этих двух писателей был совершенно различен.

Если Толстой, несмотря на замечательную способность обрисовать всю сложность индивидуальных характеров и всю неоднозначность жизни, всегда четко отделял добро от зла, потому что единственным ориентиром служила для него мораль, выражающая «волю Бога», то Ибсен производил впечатление холодного исследователя характеров и ситуаций. – он не считал правильным выражать свое отношение к ним и, тем более, предъявлять к своим героям какие-либо идеальные требования. Для героев Толстого всегда открыт путь к духовному воскресению, стоит им только сделать мораль критерием оценки своей жизни, для героев последних драм Ибсена такой путь закрыт.

В последних своих драмах норвежский драматург раскрывает черты человека нового времени – без Бога, со смазанными, нечеткими представлениями о добре и зле, с большой совестью, которая мучает душу фантомными болями, и нерешительностью в поступках Этот мир, где все относительно, воссоздавали писатели нового поколения, не того, к которому относился по своему внутреннему складу Толстой, хотя они и были с Ибсеном современниками. Об особенностях ибсеновского поколения и о «новой драме», им созданной, очень точно сказал наш современник актер С.Юрский: «Отрицает ли явление Ибсена прошлую трагедию? Нет. Как теория относительности Эйнштейна не отменяет законов Ньютона. Просто новое время диктует совершенно новый подход. Ньютон даже предположить не мог, что абсолютной точки отсчета не существует: все в движении, все во взаимодействии,

но наблюдатель [...] мыслится стоящим твердо. У Эйнштейна оказалось: нельзя не учитывать того, что и наблюдатель находится в сложном собственном движении. И вдруг искривилось пространство-время... Еще сложнее: не искривилось, а оказалось кривым. Всегда было кривым и скрывало от человека. Так искривилась трагедия у Ибсена.» 10). Можно добавить: для Толстого «точка отсчета» осталась абсолютной.

Но какими бы ни были все новые и новые открытия в области физики, как бы ни менял мир свой облик, человек в лице великих художников и мыслителей будет продолжать искать ответы на свои «вечные вопросы» о самом себе и о смысле своего существования в этом мире. Как Толстой и Ибсен.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Генрик Ибсен. Полн. собр. соч. в 4-х томах. Спб, изд. Ф.Маркса (бесплатное приложение к «Ниве»), 1909г, с 503. В дальнейшем цитаты по этому изданию приводятся в тексте с указанием имени автора, номера тома и страницы.
2. Д.М.Шарышкин «Скандинавская литература в России», М., «Наука», 1980, с.278.
3. «Судья и строитель. Писателя России и Запада о Генрике Ибсене». М., изд. «Рудомино», 2004.
4. Л.Н.Толстой. Полн. собр. Соч. в 90 томах (Юбилейное), М.-Л, 1928-1958, т.66, с.4. В дальнейшем все ссылки на это издание приводятся в тексте с указанием номера тома и номера страницы через запятую.
5. Д.П.Маковицкий «Яснополянские записки (1904-1910)» -«Литературное наследство» т.19 в четырех книгах. «Наука», 1981, кн. 1, с 202. Далее ссылки на это издание приводятся с указанием его сокращенного названия – ЯПЗ, номер книги и номер страницы.
6. «Судья и и строитель», с 248.
7. «Л.Н.Толстой в воспоминаниях современников», М., «Худ. Лит.», 1960, т. 2, с.55
8. Н.А.Бердяев «Три юбилея. Л.Н.Толстой. Генрик Ибсен. Н.Ф.Федоров. Журнал «Путь», 1928 июнь, Париж., с. 84.
9. Там же, с 83
10. «Судья и строитель», 485.

№22/2018

Norwegian Journal of development of the International Science

ISSN 3453-9875

VOL.2

It was established in November 2016 with support from the Norwegian Academy of Science.

DESCRIPTION

The Scientific journal “Norwegian Journal of development of the International Science” is issued 12 times a year and is a scientific publication on topical problems of science.

Editor in chief – Karin Kristiansen (University of Oslo, Norway)

The assistant of the editor in chief – Olof Hansen

- James Smith (University of Birmingham, UK)
- Kristian Nilsen (University Centre in Svalbard, Norway)
- Arne Jensen (Norwegian University of Science and Technology, Norway)
- Sander Svein (University of Tromsø, Norway)
- Lena Meyer (University of Gothenburg, Sweden)
- Hans Rasmussen (University of Southern Denmark, Denmark)
- Chantal Girard (ESC Rennes School of Business, France)
- Ann Claes (University of Groningen, Netherlands)
- Ingrid Karlsen (University of Oslo, Norway)
- Terje Gruterson (Norwegian Institute of Public Health, Norway)
- Sander Langfjord (University Hospital, Norway)
- Fredrik Mardosas (Oslo and Akershus University College, Norway)
- Emil Berger (Ministry of Agriculture and Food, Norway)
- Sofie Olsen (BioFokus, Norway)
- Rolf Ulrich Becker (University of Duisburg-Essen, Germany)
- Lutz Jäncke (University of Zürich, Switzerland)
- Elizabeth Davies (University of Glasgow, UK)
- Chan Jiang (Peking University, China)

and other independent experts

1000 copies

Norwegian Journal of development of the International Science

Iduns gate 4A, 0178, Oslo, Norway

email: publish@njd-iscience.com

site: <http://www.njd-iscience.com>

—