

рассказчик самоустраняется, повествование прервано, но отнюдь не закончено.

Стремление Набокова утвердить, отстоять пушкинскую концепцию искусства наиболее ярко проявилось в четвертой главе романа, где речь идет о книге Федора Константиновича, героем которой стал Н.Г. Чернышевский. Безусловно, Чернышевский выступает антиподом Пушкина и на его отношении к поэту делается особый акцент. Именно здесь, по мысли Набокова, создатель «Что делать?» расписывается в своей беспомощности, несостоятельности как литературного критика (отношение к Пушкину – «его самое уязвимое место»). Герой «Дара» рассматривает художественное наследие поэта как высший критерий художественности, некий этический идеал отечественной культуры, сквозь призму которого проверяется деятельность последующих поколений художников слова и критиков

Мастерски, с присущей ему иронией Набоков устами Годунова-Чердынцева обвиняет Чернышевского в отсутствии вкуса, глухоте к истинной поэзии, в неспособности понять такое явление русской национальной культуры, каким был А.С.Пушкин.

Все рассуждения «близорукого» критика, проповедовавшего правдоподобие и практическую ценность литературных произведений как основной признак их художественности, призваны оттенить дух истинно творческого искания, свойственного и Пушкину, и Годунову-Чердынцеву, и самому Набокову. Таким образом, пушкинская линия в романе сильна и важна для понимания идейной сути «Дара», эстетической позиции его автора, восходящей к А.С.Пушкину.

Наконец, в своем романе Набоков предельно четко определил место Пушкина в русской культуре XX века. Именно «длинный животворящий луч» поэзии автора «Евгения Онегина» увидел писатель в современной ему поэзии, самом жизнеспособном ее пласте.

Как и героя «Дара», Пушкин на самых разных этапах творчества питал и самого Набокова. Уже в США в 1944 году он выпустил книжку «Три русских поэта. Избранное из Пушкина, Лермонтова и Тютчева в новых переводах Владимира Набокова», включив туда переводы на английский язык «Памятника», «Анчара», «Пира во время чумы», «Моцарта и Сальери», «Скупого рыцаря». Но венцом переводческой и комментаторской деятельности Набокова стал перевод «Евгения Онегина». Восемь лет потребовалось ему, чтобы строка за строкой прокомментировать весь пушкинский роман, представить читателю не только «дословный перевод, передающий, так близко, насколько ассоциативные и синтаксические возможности другого языка позволяют, точное контекстуальное значение оригинала», но и донести до него дыхание пушкинской эпохи. Перевод «Евгения Онегина», комментарии, указатель, статья о просодии составили 2500 страниц. Пушкинистика, да и отечественное литературоведение в целом не знают подобного прецедента.

Работа над комментариями пушкинского романа дала новый импульс творчеству самого Набокова: его очередной английский роман «Бледный огонь» состоял из предисловия к поэме, самой поэмы, коммента-

риев к ней и указателя имен. Такого оригинального произведения мировая литература еще не знала.

«Быть русским – это значит любить Пушкина», – именно этими словами и определяется отношение В.Набокова к великому русскому поэту. Эту любовь Набоков пронес через всю жизнь.

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ковригина Л.В.

*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск*

На современном этапе развития логопедии одной из наиболее значимых проблем является проблема разработки современных технологий логокоррекционной работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи.

В связи с этим на первый план выходит необходимость выявления и изучения личностных особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, которые в логопедии и логопсихологии являются наименее изученными. Некоторые аспекты личностного развития ребенка с речевыми нарушениями отражены в работах В.М. Шкловского, В.И. Селиверстова, Г.А. Волковой и некоторых других исследователей, которые изучали данную проблему преимущественно по отношению к детям с заиканием. Исследования особенностей личностной сферы детей с общим недоразвитием речи немногочисленны и не позволяют выявить специфику и механизмы нарушений. По результатам исследований Л.М. Шипициной, Л.С. Волковой и ряда других авторов, среди проблем, выявленных у детей с общим недоразвитием речи, отчетливо проявляются пассивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению, недостаточная критичность при оценке собственных возможностей и ряд других особенностей, которые свойственны не только детям с тяжелыми нарушениями речи, но и детям с нормальной речью.

Но исследователями отмечается одна особенность детей с тяжелыми нарушениями речи, которая, к сожалению, на сегодняшний день изучена недостаточно: они менее общительны, чем нормально говорящие сверстники. На наш взгляд, именно эта особенность личностной сферы детей с тяжелыми нарушениями речи нуждается в изучении, так напрямую связана с характером и тяжестью речевого нарушения.

Одним из механизмов недоразвития общения у детей с тяжелыми нарушениями речевого развития является несформированность речевой регуляции, которая у детей с нормальным речевым развитием начинает складываться во второй половине первого года жизни и в своем становлении проходит ряд закономерных этапов.

Источником развития регулирующей функции речи, по мнению А.Р. Лурии, является способность подчиняться речи взрослого, которая обеспечивает первоначальную регуляцию действия и поведения

ребенка. Этот процесс не только вносит изменения в психическую деятельность ребенка, но и закладывает основы развития речевого общения. Кроме того, развитие регулирующей функции речи обеспечивает ребенку и собственно речевое развитие: начинает формироваться значение слова и понимание обращенной речи. На следующем этапе речевого развития – этапе однословных и двухсловных высказываний – ребенок начинает использовать речь как средство коммуникации и воздействия на поведение и деятельность других людей, что позволяет ему в рамках предметно-манипулятивной деятельности активно накапливать предметный и глагольный словарь, осваивать грамматическую систему родного языка и овладевать основными синтаксическими моделями.

Тяжелые отклонения речевого развития, особенно обусловленные органическими поражениями ЦНС, у детей раннего возраста проявляются не столько в количественных нарушениях языковых средств, сколько в недостаточной готовности к речевой регуляции. На следующих возрастных этапах это отставание спонтанно не преодолевается. Более того, если логопедическая работа с детьми раннего возраста, как и на следующих этапах речевого развития, направлена преимущественно на накопление словаря, это отставание может усугубляться дальнейшим снижением готовности к использованию речи как средства саморегуляции, т.е. к использованию речи для регуляции собственного поведения и деятельности.

Таким образом, решая вопрос о направлениях и содержании логопедического воздействия мы должны иметь в виду, что для предупреждения и преодоления нарушений речевого общения необходимо не только учить детей использованию языковых средств в заданных условиях, а строить логопедическую работу с учетом необходимости формировать у них речевую деятельность и усвоение способов общения посредством речи. К сожалению, далеко не во всех методических рекомендациях к определению содержания логопедической работы учитывается необходимость осуществлять воздействие не только на языковую составляющую речи, но и на формирование коммуникативной направленности речи, т.е. на формирование готовности ребенка с тяжелыми нарушениями речи к порождению и реализации речевого высказывания.

НЕКОТОРЫЕ ПАРАМЕТРЫ МОДЕЛИ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Лобашев В.Д.

*Профессиональное училище №19,
Петрозаводск*

С точки зрения характеристик процессов перемещения учебной информации, сообщённые обучаемому на конкретных занятиях знания - суть счётные, качественно однородные локальные множества и, будучи в итоге конечными, они (множества) должны при успешном течении учебного процесса в совокупности образовывать многомерные ортодоксальные алгебры языков управления [учебными] базами данных. Являясь промежуточными образованиями, эти базы в конечном итоге трансформируются в индиви-

дуальные, различной природы и организации, базы отчуждённых и усвоенных обучаемым знаний. В общем случае преобразованные и перемещённые знания должны подчиняться законам, отражающим нужды и потребности педагогических алгебр, которые в свою очередь выражают основные закономерности с помощью ограниченного числа соотношений, правила, проявления которых ограничены педагогической парадигмой. Законы элементарных педагогических алгебр обладают следующими характеристиками

- назначаются и в виде объективной реальности, представленной в означенных требованиях образовательным стандартом, и субъективных параметрах, назначаемых преподавателем, методистом,

- выражают некоторое коллективное мнение специалистов,

- отражают исторически сложившиеся реалии, тенденции, правила и т.д.

Конечная совокупность множества векторов учебных функций, отражённая на процесс (плоскость) обучения (учебных дисциплин, мотивации, функций обучения, характеристических функций процесса образования и т.д.), определяет базис-пространство построения базы знаний размерностью $\dim S = n$, где: n - оцениваемое количество элементов исследуемого счётного множества. В начале анализа векторы можно принять, в достаточной мере не строго, линейными (каковыми, как показывает практика, они всё же не являются).

На практике базис, определяющий в выделенном множестве S систему автономных координат, оценивается множеством координат вершин векторов, образующих цепочку (трассу) последовательных перемещений изменяемых параметров обучаемого в определении факторов каждой учебной функции: обучающей, развивающей, воспитывающей, социализирующей и др. Отмечаемый индивидуальный путь обучения (фиксирующий перемену качеств обучаемого) отслеживается и оценивается, как было отмечено, в стратегически стабильных координатах требований образовательного стандарта. Однако полную оценку совершенства предложенной преподавателем модели обучения возможно дать только по результатам анализа совокупности вариантов маршрутов, законченных в различной степени успешно.

С другой стороны, в процессе коллективного обучения возможен анализ взаимодействия:

1. автономных личностных параметров обучаемых в ортонормированной системы геокоординат (полипространства) малой группы,

2. созданного как стабильно-опорный на некоторый период времени (семинар, четверть и т.п.) и перманентно изменяющегося базисов интерполированных (усвоенных) ценностей малой группы,

3. системы, представленной с одной стороны совокупностью конкурирующих взаимодополняющих базисов учебного процесса, описанных (заданных) достаточно ситуационно широко и только лишь стохастически определённых в пространстве параметров, заказанном Социумом и, с другой стороны, базисом образовательного стандарта, оптимизируемого по факторам определённости в абсолютных [стратегиче-