

Психология образования

Воссоздающее воображение и его роль в обучении филологическим дисциплинам

Граник Г.Г.

Доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва

Борисенко Н.А.

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория «Проблемы построения школьного учебника» Психологического института РАО, Москва

В статье излагаются результаты исследования, направленного на определение уровня и возможностей развития у школьников воссоздающего воображения при восприятии текста. Показано, что достаточно развитым воссоздающим воображением без специального обучения обладает только 7–19% школьников. Развитие воссоздающего воображения возможно в ходе специальным образом построенного обучения, в частности средствами учебников нового типа по русской филологии. Описаны приемы развития воссоздающего воображения (установка на включение воображения; «запуск» психологического механизма воссоздающего воображения; восприятие лингвистических сигналов текста), выявлена его роль в понимании и запоминании текста.

Ключевые слова: воссоздающее воображение, филологические дисциплины, понимание и запоминание текста.

В последнее время среди психологов, педагогов, авторов программ и учебников наметился большой интерес к исследованию воображения, стремление активно включить эту сферу в процесс обучения. Однако речь в большинстве случаев идет о развитии у ребенка творческого воображения [1, 5, 6, 9]. Развитию же воссоздающего воображения уделяется значительно меньше внимания. В настоящей статье излагаются результаты исследования, направленного на определение уровня и возможностей развития у школьников воссоздающего воображения при восприятии разных типов текста.

Воображение играет огромную роль в жизни человека. В настоящее время этот тезис вряд ли нуждается в доказательствах: о значении воображения писали и пишут ученые самых разных областей научного знания, многие деятели культуры. «Воображение важнее знания, ибо знание ограничено. Воображение же охватывает все на свете, стимулирует прогресс и является источником его эволюции», – писал Эйнштейн. Без развитого воображения

нет не только открытий, но и широкого взгляда на вещи, нет гармонически развитой личности.

Исследователи сходятся во мнении, что воображение – один из любопытнейших психических процессов, определяющих поведение человека и его индивидуальность. Однако единого мнения о том, что такое воображение, единого подхода к классификации видов воображения в настоящее время не существует. «Если собрать всех авторов, выступающих по этому вопросу за круглым столом, то углы этого стола были бы чрезвычайно острыми», – остроумно замечают психологи Ц.П. Короленко и Г.В. Фролова [7, с. 23].

В трактовке воображения мы сталкиваемся как с полным отрицанием его специфики и отождествлением с другими психическими процессами и функциями (например, образным мышлением, фантазией, представлением), так и с признанием его самостоятельной деятельностью продуктивно-творческого, конструктивного характера. Существование полярных точек зрения относительно одного и того же процесса свидетельствует о недостаточной изученности феномена воображения. Практически, сегодня психологи могут сказать очень немногое о его природе, механизмах, возможностях формирования и его связях с другими процессами и функциями.

И в обыденной жизни, и в науке понятия «воображение» и «фантазия» нередко рассматриваются как синонимы [4, 8, 11]. Однако, если речь идет о **воссоздающем** (управляемом) **воображении**, связанном с восприятием читателем текстов художественной литературы, психические процессы воображения и фантазии, на наш взгляд, необходимо различать. И вот почему. В случае создания собственных новых образов человек отбирает и перерабатывает материал восприятий и представлений своей жизни. При чтении же человеком художественной литературы этим процессом руководит творческое воображение писателя. Так, если, давая внешний портрет Грушницкого, Лермонтов пишет, что он «хорошо сложен, смугл и черноволос», в воображении читателя вряд ли возникнет толстый розовощекий блондин.

Работа воссоздающего воображения пронизывает весь учебный процесс, без нее невозможно представить себе полноценное обучение. Но особую роль воссоздающее воображение играет при чтении художественных текстов как на уроках литературы, так и при обучении языку. Конечно, это относится не ко всякому чтению. Такое чтение, которое преследует одну лишь цель – узнать, «про что здесь говорится» и «что случится дальше», – пишет Б.М. Теплов, – не требует активной работы воображения. Но такое чтение, когда мысленно «видишь и слышишь» все то, о чем идет речь, когда мысленно переносишься в изображаемую ситуацию и «живешь» в ней – такое чтение невозможно без самой активной работы воображения» [12, с. 165].

Задача учителя – сделать так, чтобы, читая художественные тексты, школьники мысленно «видели и слышали» то, что они читают. Добиться этого, разумеется, непросто. Воссоздающее воображение у разных людей и детей в частности развито не в одинаковой степени. Только очень немногие умеют видеть своим «умственным взором» образы, созданные писателями. По нашим данным, достаточно развитым воображением без специального обучения обладают лишь от 3 до 11% школьников старших классов [2, с. 63]. Однако «это субъективное поле видения, мысленный экран, – писал С.Н. Рерих, – можно развить до удивительной степени...» [10, с. 24].

Эта задача – пробудить воображение у одних детей, развить, не дать ему угаснуть у других – была поставлена нами при создании психологически обоснованной системы учебных заданий, направленных на развитие воссоздающего воображения у школьников. Но

прежде чем приступить к построению такой системы заданий, нужно было понять, в каком состоянии находится эта проблема в современной школе, выяснить реальное положение дел. С этой целью нами был проведен ряд экспериментов.

Первый эксперимент включал два этапа (условно обозначим их как А и В). В эксперименте А участвовало 50 учащихся двух 5-х классов и 27 шестиклассников.

Экспериментатор: Ребята, вам часто приходится записывать под диктовку различные предложения и тексты. Сейчас я прочитаю вам предложение, специально придуманное для нашей с вами работы. Читать я буду медленно, но только один раз, а вы должны записать предложение как можно ближе к тексту.

Я вошел в комнату и хлопнул дверью, с потолка посыпалась штукатурка, на обеденном столе зазвенела чашка, с письменного стола упала бумага.

Несмотря на то что фраза не была трудной, только 25.4% испытуемых успешно справились с этим заданием. Большая же часть школьников (43.5%) допустила значительные отклонения в передаче содержания предложения (потеря части информации, перестановка последовательности действий и т.п.). Приведем некоторые ответы: «Я вошел в комнату и хлопнул дверью, со стола упал лист бумаги»; «Я резко открыл дверь, с потолка посыпалась штукатурка, а со стола – бумага»; «Я зашел в комнату, ударил в дверь, посыпалась штукатурка, зазвенели обеденные ложки, и зашуршала газета». Треть испытуемых (31.1%) вообще не смогла выполнить задание: смысл фразы был искажен, исходные зрительные и слуховые образы подменялись чисто субъективными, «фантазиями на тему». Например: «Когда мальчик пришел домой, зашел на кухню, на него упала штукатурка и он услышал, что что-то зазвенело»; «Я вошел в комнату, положил шапку на стол, с потолка упала штукатурка, она попала мне на голову, со стола упала бумажка». Но особенно интересна в этом отношении работа шестиклассницы Ани С., превратившей исходное предложение в целый рассказ: «Я вошел в квартиру. Сразу посыпалась сверху штукатурка белая. На столе я увидел обед. На нем я увидел кружку с письмом. А потом я медленно хотел подойти к этому столу, на котором был обед. Сразу с чего ни возмись упало это письмо, а кружка осталась». Здесь практически все образы «взяты ниоткуда», от исходного текста остались лишь отдельные слова, кусочки фразы.

После записи предложения школьникам предлагалось оценить степень трудности задания по следующей шкале: «легко» - 1, «средней трудности, т.е. не очень легко, но и не очень трудно» - 2, «трудно» - 3, «очень трудно» - 4. Большинство испытуемых (54.5%) посчитало, что задание относится к средней степени трудности. Однако многие из тех, кто оценил его как легкое или среднее, на самом деле не справились с заданием.

Эксперимент А рассматривался нами как предварительный, своего рода «разминка перед выступлением». Основная нагрузка ложилась на второй этап (эксперимент В), к описанию которого мы и переходим. В нем приняли участие школьники трех предыдущих и двух новых (пятых) классов – всего 123 человека. В качестве материала для исследования был взят отрывок из рассказа А.П. Чехова «Каштанка»:

«Когда мягкий пушистый снег совсем облепил ее спину и голову и она от изнеможения погрузилась в тяжелую дремоту, вдруг подъездная дверь щелкнула, запищала и ударила ее по боку. Она вскочила».

Перед чтением испытуемые получали следующую инструкцию.

Экспериментатор: Сейчас я прочитаю небольшой отрывок из рассказа А.П.Чехова «Каштанка». Читать я буду один раз, медленно. А вы должны внимательно слушать, для того чтобы запомнить и записать предложения как можно ближе к тексту. Ничего, чего нет в тексте, придумывать нельзя».

Приведем реакцию школьников на это задание: «Ничего себе! Разве это можно запомнить?», «Вы что, нашу память проверяете?», «Да, они память проверяют, а она у меня не очень», «Я ничего не напишу» и т.п.

Остановимся на результатах эксперимента

Только у 7.3% испытуемых выполнение задания не вызвало трудностей, и они успешно с ним справились. Еще 11.4% школьников допустили незначительные ошибки в передаче содержания и структуры текста. Таким образом, общее количество испытуемых, справившихся с заданием, составляет 18.7%. В качестве критериев оценки выступали следующие параметры: 1) правильное понимание инварианта смысла исходного текста; 2) максимально полное сохранение структуры предложения; 3) количество слов, в том числе слов, взятых из исходного текста, и новых, «своих», слов; 4) отсутствие вымышленных образов (образов, не соответствующих тексту, «фантазий на тему»).

Остановимся несколько подробнее на таком параметре, как количество слов, использованных испытуемыми. В среднем оно равно – 16.4 (в исходном тексте – 30). У испытуемых, справившихся с заданием, это число колеблется от 22 до 33 (в среднем – 25.7). Вместо трудного для школьников этого возраста слова «изнеможение» употреблялось «усталость», вместо «облепил» – «обволок», «по боку» – «в бок» и т.д. В некоторых работах, кроме лексической синонимии, наблюдалась также синтаксическая синонимия: «трудная» конструкция с однородными придаточными («Когда мягкий пушистый снег совсем облепил ее спину и голову и она...») заменялась более простыми предложениями, но смысловые отношения между ними при этом сохранялись («Мягкий пушистый снег с ног до головы облепил ее спину и голову, и она от изнеможения погрузилась в дремоту. В это время дверь подъезда открылась, запицала и ударила ее по боку. Она вскочила»).

В тех же работах, которые были оценены как неудовлетворительные (32.5%), среднее количество слов равнялось 12. Тех, кто не справился с заданием, можно условно разделить на две группы. Одни испытуемые просто не могли ничего запомнить и обрывали фразу на третьем или пятом слове. А другие что-то запоминали, но при этом до неузнаваемости искажали текст, не понимая его смысла. Приведем работу пятиклассницы Тани К.: «Когда мягкий пушистый снег осыпал ее голову и спину, она почувствовала легкое обморожение. Она вскочила».

Отдельного разговора заслуживает такой факт: склонность некоторых испытуемых к немотивированному фантазированию. Так же как и в первом эксперименте, «полет фантазии» уводил таких школьников далеко от исходного текста, тогда как по условию задачи требовалось изложить содержание как можно ближе к тексту, не привнося в него придуманных образов. Вот одна из характерных работ: «Когда дверь закричала и настал сильный снегопад, Каштанка ушла гулять далеко от подъезда. И снежинки падали ей на грудь, и она задремала. Ей снились звезды» (Алеша К., 5 класс).

Что же стоит за всем этим? Как интерпретировать полученные результаты? Наша гипотеза сводилась к тому, что у школьников, справившихся с заданием, при восприятии текста работало воссоздающее воображение, а у тех, которые не справились с заданием, воссоздающее воображение не включилось.

Для проверки этой гипотезы был проведен обучающий эксперимент (С). В качестве испытуемых был взят самый слабый класс из тех, что принимал участие в экспериментах А и В. Для этого эксперимента была создана специальная методика.

Опишем ее.

Перед проведением собственно эксперимента проводилась беседа о воображении. В ходе предварительной беседы все, связанное с воображением, выводится из подтекста на поверхность, вербализуется и акцентируется, потому что нам нужно, чтобы ребенок не просто развивал свое воображение, а знал, что он его развивает, осознавал эту работу.

Экспериментатор: Давайте подумаем, почему большинство из вас в первый раз не смогли пересказать текст о Каштанке. Почему это получилось лишь у немногих.

Испытуемые: Было слишком трудно; Предложение было длинное; Я ничего не запомнил; А я вообще никогда ничего не запоминаю, особенно по истории и природоведению.

Экспериментатор: А теперь спросим у тех, кто смог записать предложения почти дословно.

Испытуемый Даниил М.: Я просто увидел все это. Дом увидел... Каштанка лежит возле двери подъезда. Усталая, замерзшая... Падает снег. Он закутал ее всю: и спину, и голову. Ну, она как будто в коме (*замирает на мгновение, показывает, как лежит собака*). Вдруг подъездная дверь открывается. С визгом. Так скрипуче. (*Тянет: «Дз-з-з».*) Ударяет собаку, в бок. Она вскакивает от боли.

Экспериментатор: Кто еще видел «в уме» картину, описанную Чеховым? (Поднимают руки 2 человека из 23 испытуемых.) Итак, те, кто смог передать предложения близко к тексту, мысленно видели эту картину. У них работало воображение. Чтобы лучше понять, как оно работает, представьте себе темную комнату, в которой ничего не видно. Но вот вы дотронулись до выключателя – и комнату озарил свет. И вы увидели все, что в ней находилось.

Так же при чтении любой книги написанное оживает, если вы включаете воображение. У одних людей воображение работает хорошо, у других – хуже. Поэтому у одних людей картины, описанные в книге, сами встают перед глазами, а другим приходится «включать свет», «включать» свое воображение.

Вы можете развить свое воображение. Старайтесь на своем «мысленном экране», как в кино, увидеть то, о чем вы читаете.

Вначале вам придется довольно часто «нажимать на выключатель», а потом различные картины начнут возникать на вашем мысленном экране сами собой. Постепенно вы научитесь не только видеть нарисованные в тексте картины, но и слышать звуки, чувствовать запахи, прикосновения и даже вкус.

Воображение помогает и лучше понять, и лучше запомнить то, что вы читаете. Иногда бывает, что вообще нельзя понять текст, если не сумеешь вообразить то, о чем он рассказывает.

После беседы проводился инструктаж.

Экспериментатор: А теперь поработаем еще с одним текстом. Для того чтобы запомнить и записать предложения как можно ближе к тексту, во время чтения постарайтесь включить свое воображение и увидеть, как на экране, ряд сменяющих друг друга картин.

Как и прежде, вы можете заменять слова синонимами. Но помните: ничего, что нет в тексте, придумывать нельзя.

Экспериментатор читает текст:

«Каштанка бегала взад и вперед и не находила хозяина, а между тем становилось темно. По обе стороны улицы зажглись фонари, и в окнах домов показались огни. Шел крупный пушистый снег и красил в белое мостовую, лошадиные спины, шапки извозчиков, и чем больше темнел воздух, тем белее становились предметы».

Проводя эксперимент, мы предполагали, что результаты его будут лучше, чем двух предыдущих, хотя для воспроизведения был выбран более трудный и объемный (48 слов) текст, а в качестве испытуемых выступали учащиеся самого слабого в параллели пятого класса. Но в действительности результаты оказались не просто лучше, а во много раз лучше. «Сухие цифры» говорят сами за себя. Количество детей, успешно справившихся с заданием, возросло более чем в пять раз (с 2 до 11 человек), что составляет почти половину класса (47.8%). Количество же не справившихся с заданием снизилось с 10 до 1 человека.

Полученные результаты позволяют сделать следующий вывод: у школьников «заработало» воссоздающее воображение. Естественно, этот вывод можно отнести пока только к ситуации эксперимента. Нельзя думать, что после одной проведенной беседы о воображении и выполнения одного обучающего задания оно «включится» у всех учащихся. Здесь нужна целенаправленная, а не эпизодическая работа учителя как со всем классом, так и с отдельными учащимися.

Коротко остановимся на тех **приемах**, с помощью которых можно развивать воссоздающее воображение у школьников разных классов. Большинство из этих приемов могут быть использованы в практике работы любого учителя-словесника. Однако говорить о создании психологически обоснованной системы заданий по развитию воссоздающего воображения можно только применительно к курсу «Русская филология». В течение ряда лет он разрабатывался группой психологов и филологов Психологического института РАО. К настоящему времени изданы учебники по русскому языку и литературному чтению для первой ступени обучения и подготовлены учебники по русскому языку для 5-9 классов.

Авторы считают, что начинать работу по стимулированию воссоздающего воображения нужно как можно раньше, с первых недель обучения, поскольку именно в младшем школьном возрасте воображение читателя лучше всего поддается воздействию. В учебнике 1-го класса это делается прежде всего с помощью определенного подбора текстов, без какой бы то ни было специальной работы учителя. Сами тексты с неизбежностью включают воображение ребенка. Однако гораздо чаще эта работа требует от ребенка определенного волевого усилия. В этом случае мы уже имеем дело с произвольным воссоздающим воображением. Именно его мы развиваем в первую очередь.

В учебнике 2-го класса тексты, стимулирующие работу воссоздающего воображения являются важным структурным компонентом учебной книги. Основной тип задания по развитию этого вида воображения – **«Включите воображение»** (варианты: «Включите свой «мысленный экран», «Пусть поработает ваше воображение», «Включите волшебный фонарь воображения», «Постарайтесь мысленно увидеть...»). Само задание формулируется достаточно просто: «Представьте, что все, о чем вы читаете, вы видите на своем «мысленном экране». Включайте его при каждой встрече с текстом». Понятно, что такое задание дается только к определенному типу текстов (содержащих зрительные, слуховые, обонятельные и другие образы). Эффектив-

ность приема была показана при проведении обучающего эксперимента С (второй текст о Каштанке).

Особую роль в развитии воссоздающего воображения мы придаем текстам, содержащим так называемые «подсказки» – «лингвистические сигналы» (слова, словосочетания, любой элемент текста), которые непосредственно отвечают за включение воображения и дальнейшее понимание. Часто дети не могут увидеть картину, соответствующую описанной в тексте, только потому, что невнимательны именно к таким «лингвистическим сигналам». Поясним, что мы имеем в виду.

Вот одно из типичных заданий в учебнике для 2-го класса: «Прочитайте стихотворение И. Пивоваровой. Позовите на помощь воображение: *«Как-то в разгаре / Цветущего лета / Маленький / Черный / Ученый / Жучок / Сшил себе платье / Из лунного света...»* [3, с. 10]. В этом месте учитель прерывал чтение и задавал вопрос: «Расскажите, какую картину вы увидели, когда читали стихотворение». Казалось бы, ясно: этот жучок – светлячок. Но... дети «видели» любого жучка – только не светлячка.

Положение изменилось после того, как ударным был сделан вопрос: «Как стал выглядеть жучок, когда надел на себя платье из лунного света? Что это за жучок?». Дети с уверенностью стали отвечать, что это светлячок. Ведь платье из лунного света, невесомое, прозрачное, переливающееся, может быть, конечно, у светлячка. Только после этого учитель заканчивал чтение стихотворения: *«Видите, / Во-он пролетел / Светлячок?»*.

Почему же вначале дети видели не то, что «подсказывал» текст? Все дело в особенностях восприятия. Образы, которые поступили первыми (в данном случае цвет жучка – *черный*) оказываются более сильными и устойчивыми, чем вторичные образы (*платье из лунного света*). Направление внимания на основной «лингвистический сигнал», отвечающие за понимание, перестановка акцентов помогли детям скорректировать субъективные образы и создать образы, соответствующие исходному тексту.

Основная проблема в развитии воображения состоит в том, что трудно проконтролировать, работает оно при чтении или нет. И здесь возникает вопрос о формах контроля. Одним из средств проверки включенности процессов воображения является пересказ. Если воображение во время чтения было активно, то пересказ будет полным и точным. Если же воображение не включилось, школьники допускают большое количество неточностей, пропуская существенное, искажая образы, обращая внимание на второстепенные детали (см. выше описанные эксперименты). Пересказ является и для самого ребенка, и, конечно, для учителя ключом к решению «задачи на включение воображения»: «увидел» созданную писателем картину (ряд сменяющих друг друга картин) – понял и запомнил текст; не «увидел» – многое не понял и не запомнил.

Вот вывод, к которому должен прийти учитель, работающий по данной методике: воссоздающее воображение – необходимая ступень к пониманию, а от него к запоминанию текста.

На уроках русского языка и литературного чтения дети работают с текстами, направленными на развитие разных видов воссоздающего воображения: над воображением в статике и в динамике. Наблюдения и эксперименты показывают, что при чтении текстов с динамическим сюжетом воображение, как правило, включается произвольно, описательные же тексты вызывают у школьников значительные затруднения, требуя от них определенных волевых усилий, большей активности воссоздающего воображения, которое работает далеко не у всех учащихся. Система упражнений по развитию воображения не может

не учитывать этих особенностей. Стимулировать и тренировать нужно разные виды воображения. Для этого в учебники вводятся разные тексты и разные типы заданий к ним. Приведем примеры таких текстов из учебника 2-го класса:

1. *«Над лесами и озерами, полями и реками, над снеговыми вершинами летела белая птица. Она несла на себе двух седоков. Птица опустилась на заснеженное поле. И вдруг откуда-то появились прозрачные ледяные сани».* (По С. Михалкову).

2. *«Это было как в сказке. Кленовые листья повисли на нитях осенней паутины. Лес прощался с солнцем. Световые зайчики играли на опавших листьях».* (В. Песков).

Прочитав первый текст, школьники должны не просто воссоздать описанную картину, но и ответить на вопрос: «Как вы думаете, картину, увиденную вами на «мысленном экране», можно расположить на одном художественном полотне (кадре фильма) или надо создать несколько картин (кадров)?». Выполняя это задание, дети говорят, что на «мысленном экране» они видели несколько картинок (кадров), по этому тексту можно создать небольшой кино- или мультфильм. А вот при чтении второго текста они видят хотя и объемную, но одну картину.

Итак, сравнивая работу воссоздающего воображения при чтении этих двух текстов, сами дети приходят к выводу, что картины, возникающие на «мысленном экране», различны: первая динамична, ее невозможно разместить на одном полотне, вторая же неподвижна, статична. Иными словами, у детей работают разные виды воображения: воображение в статике и в динамике.

Сообразуясь с психологическими возможностями младшего школьника, тренироваться включать «мысленный экран» следует на небольших текстах. Вначале тексты содержат 2-3 элемента, которые можно вообразить. Затем появляются тексты, содержащие больше образных элементов. Задание состоит в том, чтобы увидеть описываемое на «мысленном экране» и воспроизвести свои образы (устно или письменно, словами или красками).

Мы описали только некоторые из способов и приемов развития у школьников воссоздающего воображения. На самом деле их значительно больше. Проведенные эксперименты, а также обобщение и систематизация накопленного в ходе экспериментального обучения материала позволили определить основные направления, в которых следует разрабатывать задания. Среди них: создание у школьников мотивации к данному виду работы и установки на включение воображения; «запуск» психологического механизма воссоздающего воображения; восприятие «лингвистических сигналов» текста, отвечающих за работу воображения; смещение акцентов; развитие самоконтроля в процессе работы воображения и т.п.

Подтвердилась гипотеза о том, что в ходе специальным образом построенного обучения филологическим дисциплинам возможно развитие у школьников воссоздающего воображения, что «это субъективное поле видения, мысленный экран», как сказал С.Н. Рерих, «можно развить до удивительной степени». С различными колебаниями во времени (у части школьников это происходит в течение первых двух месяцев обучения, у другой – на второй год после систематической работы) в конечном итоге научаются управлять своим воображением практически все дети.

Литература

1. Гостев А.А. Дорога из зазеркалья: психология развития образной сферы человека: тренинг творческого воображения. М., 1998.

2. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Дорога к книге / Под ред. Г.Г. Граник. М., 1996.
3. Граник Г.Г., Гвинджилия О.В. Русский язык: Учеб. для 2 класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. / Под науч. ред. Г.Г. Граник, В.В. Рубцова. М., 2004.
4. Дудецкий А.Я., Лустина Е.А. Психология воображения (фантазии). Смоленск, 1997.
5. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М., 1996.
6. Калугин Ю.Е. Творческое воображение и его развитие. Челябинск, 1999.
7. Короленко Ц.П., Фролова Т.В. Чудо воображения (воображение в норме и патологии). Новосибирск, 1975.
8. Кудрявцев В.Т. Воображение (фантазия) // Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд. М., 1996.
9. Новлянская З.Н. Почему дети фантазируют? М., 1978.
10. Цит. по: Рерих С.Н. Искусство и Жизнь // Культура и время. 2004. № 3-4.
11. Розетт И.М. Психология фантазии. Минск, 1991.
12. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. М., 2005.

Recreative Imagination and Its Role in Teaching the Philological Subjects

Granik H. G. PhD in psychology, Senior Research Fellow, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow

Borisenko N. A. PhD in Philology, Senior Research Fellow, Laboratory “The Problems of Constructing a School Textbook”, Psychological Institute of Russian Academy of Education

The purpose of this study was to determine the level and possibilities of recreative imagination development in pupils when perceiving a text. Results indicate that there are only 7-19% of schoolchildren that have a sufficiently developed recreative imagination without any special education. The development of recreative imagination is possible during a specially constructed training; particularly with the means of the new type textbooks on Russian philology. Recreative imagination development methods are described: a disposition on the imagination initiation, «launching» the psychological mechanism of the recreative imagination, perception of the linguistic signals of a text. The role of recreative imagination in understanding and memorization of a text is described.

Keywords: recreative imagination, philological subjects, text understanding and memorization

References

1. Gostev A.A. Doroga iz zazerkal'ja: psihologija razvitija obraznoj sfery cheloveka: trening tvorcheskogo voobrazhenija. M., 1998.
2. Granik G.G., Bondarenko S.M., Koncevaja L.A. Doroga k knige / Pod red. G.G. Granik. M., 1996.
3. Granik G.G., Gvindzhilija O.V. Russkij jazyk: Ucheb. dlja 2 klassa obweobrazovatel'-nyh uchrezhdenij: V 2 ch. / Pod nauch. red. G.G. Granik, V.V. Rubcova. M., 2004.
4. Dudeckij A.Ja., Lustina E.A. Psihologija voobrazhenija (fantazii). Smolensk, 1997.
5. D'jachenko O.M. Razvitie voobrazhenija doskol'nika. M., 1996.
6. Kalugin Ju.E. Tvorcheskoe voobrazhenie i ego razvitie. Cheljabinsk, 1999.
7. Korolenko C.P., Frolova T.V. Chudo voobrazhenija (voobrazhenie v norme i patolo-gii). Novosibirsk, 1975.
8. Kudrjavcev V.T. Voobrazhenie (fantazija) // Psihologicheskij slovar' / Pod red. V.P. Zinchenko, B.G. Mewerjakova. 2-e izd. M., 1996.
9. Novljanskaja Z.N. Pochemu deti fantazirujut? M., 1978.
10. Cit. po: Rerih S.N. Iskusstvo i Zhizn' // Kul'tura i vremja. 2004. № 3-4.

11. Rozett I.M. Psihologija fantazii. Minsk, 1991.

Теплов В.М. Psihologicheskie voprosy hudozhestvennogo vospitaniya // Bibliopsihologija i biblioterapija / Red. N.S. Lejtes, N.L. Karpova, O.L. Kabachek. M., 2005.