

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-24-33

Воссоздающее воображение и понимание учащимися художественного текста

Наталья Анатольевна Борисенко

*Психологический институт, Российская академия образования, г. Москва, Россия,
e-mail: borisenko_natalya@list.ru*

Генриетта Григорьевна Граник

*Психологический институт, Российская академия образования, г. Москва, Россия,
e-mail: azernikov@yandex.ru*

Цель исследования – выявить связь воссоздающего воображения с пониманием текста, в частности с пониманием составляющих его слов. На основе методики «Включите воображение» учащимся IV–X классов (396 человек) предлагалось дать словесное описание мысленных образов и сделать к тексту рисунок. В качестве стимульного материала использовался отрывок из романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» «Бразды пушистые взрывая...». В результате трех этапов эксперимента: а) предъявление текста без семантизации слов, б) с семантизацией и в) введением в историко-культурный контекст – получены доказательства того, что понимание и воссоздающее воображение при восприятии художественного текста – слитный психический процесс, а полноценная работа обоих процессов опирается прежде всего на историко-культурный опыт, без которого восприятие художественного текста часто затруднено или даже невозможно.

Ключевые слова: *воссоздающее воображение; понимание текста; художественный текст; А. С. Пушкин; «Евгений Онегин»*

Ссылка для цитирования: *Борисенко Н. А., Граник Г. Г. Воссоздающее воображение и понимание учащимися художественного текста // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 4. – С. 24–33. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-24-33.*

Students' Reconstructive Imagination and Literary Text Comprehension

Natalia A. Borisenko

*Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
e-mail: borisenko_natalya@list.ru*

Genrietta G. Granik

*Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
e-mail: azernikov@yandex.ru*

The purpose of the study is to define the connection between the reconstructive imagination and the comprehension of the text, in particular, with the comprehension of its constituent words. On the basis of the methodology "Switch on your imagination", schoolchildren of the 4th–10th forms (396 people) were asked to give a verbal description of mental images and make a drawing for the text. As a stimulus material, we used an excerpt from the novel by A. S. Pushkin «Eugene Onegin». As a result of three stages of the experiment: a) presentation of the text without semantics of words, b) with semantics and c) introduction into the historical and cultural context, evidence was obtained that the comprehension and the reconstructive imagination in the perception of a literary text is a unified mental process, and full-fledged work of both processes is based primarily on the historical and cultural experience, without which the perception of a literary text is often difficult or even impossible.

Keywords: *reconstructive imagination; comprehension of the text; literary text; A. S. Pushkin; «Eugene Onegin»*

A reference for citation: *Borisenko N. A., Granik G. G. Students' reconstructive imagination and literary text comprehension. In Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]. 2020, vol. 81, № 4, pp. 24–33. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-24-33.*

Введение. Проблеме понимания/непонимания учащимися художественного текста посвящено большое число исследований (А. А. Брудный, Л. П. Доблаев,

Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, З. И. Калмыкова, Е. Т. Коробов, Е. А. Корсунский, А. А. Леонтьев, Л. А. Мосунова, А. Н. Соколов; J. Bruner, P. Carrel, M. Cole,

К. Goodman и др.). При этом одним из необходимых условий понимания считается знание человеком значений всех слов, составляющих текст. Значительно меньше внимания исследователи уделяют изучению *воссоздающего воображения*, под которым понимается психический процесс создания образов новых для человека объектов в соответствии с их описанием¹.

Однако еще не проводилось исследований, в которых рассматривается работа воссоздающего воображения учащихся, если они не знают значения одного или нескольких слов текста. Возникают вопросы: адекватно ли воссоздающее воображение читателей-школьников отражает содержание текста? Понимают ли они его? Каковы особенности воссоздаваемого художественного образа? Настоящая статья и посвящена этим вопросам, выявлению связи воссоздающего воображения с пониманием художественного текста.

Но прежде чем перейти непосредственно к описанию эксперимента, выскажем несколько тезисов, относящихся к проблеме воссоздающего воображения.

Воссоздающее воображение является одним из важнейших компонентов текстопринимающей деятельности. Роль этого вида воображения в чтении и понимании текста можно описать емкой формулой: «Не “увидев” мысленно созданную писателем картину, ученик во многих случаях не может ни понять, ни запомнить текст». Незрелость читательского воссоздающего воображения как важного познавательного процесса не позволяет учащимся выполнять учебные задачи по многим дисциплинам. Как справедливо пишут Л. С. Сильченкова и А. И. Страдова, «без воссоздающего воображения невозможна продуктивная познавательная и учебная деятельность» [Сильченкова, Страдова 2019: 23].

Однако, как показывают эксперименты, способность к этому виду воображения не появляется самопроизвольно у детей и подростков [Граник, Борисенко 2006; Соболева 2009; Страдова 2017]. Без специальной направляющей, особым образом организованной деятельности по его формированию преобладающее большинство

школьников (около 90% [Borisenko 2017]) не создают в своем сознании адекватных картин воспринятого текста. Отсюда вытекает задача разработки специальной системы заданий по развитию воссоздающего воображения. Однако, чтобы успешно заниматься этой работой на уроках русского языка и литературы, необходимо опираться на серьезную научно-методическую базу, на результаты экспериментов. Сказанное особенно актуально в условиях изменения общей социокультурной ситуации в мире: вытеснения книжной культуры экранной, усилившейся визуализации, распространения мультимедийных технологий и т. п., — следствием чего стало существенное снижение уровня развития воссоздающего воображения у школьников [Динер, Мосунова 2017].

Обратимся к нашему эксперименту, проведенному в 2017–2018 гг.

Исследование выполнено на материале прецедентного пушкинского текста — отрывка из романа «Евгений Онегин».

Еще в 1923 г. учитель-методист Е. А. Елачич установил факт формального, без понимания, заучивания широко известных пушкинских строк. Он писал, что дети, «хорошо и весело говоря наизусть стихи из своей хрестоматии: “Бразды пушистые взрывая, летит кибитка удалая; Ямщик сидит на облучке в тулупе, в красном кушаке”, на самом деле не понимали ровно ничего» [Елачич 1923]. Как выяснил педагог, непонимание было связано с тем, что «в этом четверостишии они не знали и не понимали слов *бразды, взрывая, кибитка, ямщик, облучок, кушак, тулуп*» [Там же]². Но Е. А. Елачич ничего не пишет о том, представляли ли школьники, читая стихотворение, какую-нибудь картину или

¹ Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск, 2006. — С. 78.

² За сорок лет до Е. А. Елачича картина бездумного заучивания данных стихотворных строк А. С. Пушкина была описана А. П. Чеховым в рассказе «Не в духе» (1884). Многочисленными свидетельствами того, что нынешним школьникам еще в большей степени, чем их сверстникам сто лет назад, непонятен Пушкин и, в частности, приведенный отрывок о ямщике, переполнен Интернет (см., например: *Стюарт М.* Очень жалко пушистых «браздов» // *АиФ Европа*. — 2006. — № 2 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.aif.ru/archive/1704424> (дата обращения: 24.02.2020).

засубрировали слова текста, как обычно заучивают таблицу умножения.

О том, что непонимание текста часто связано с непониманием отдельных слов, писали многие психологи (З. И. Клычникова, Г. С. Костюк, А. А. Смирнов, А. Н. Соколов и др.). Так, в одном из исследований Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевой было показано, что, читая стихотворение М. Ю. Лермонтова «Бородино», ученики не знали слова *кивер* («кивер... весь избитый») и поэтому не могли понять, какой смертельной опасности не раз подвергался солдат [Граник, Бондаренко, Концевая 1995: 12]. Факт игнорирования читателями незнакомых слов был отмечен и в исследовании А. Н. Самсоновой, проведенном на материале детективных рассказов Конан Дойла. При встрече с незнакомыми словами (*сквайры*, *тяжба*, *хандра*) и даже такими употребительными, как *мотивы*, *метод*, *визит*, читатели либо «обходили» их, либо вкладывали в слова свое содержание, в результате чего в их сознании рождались неадекватные, искаженные картины³.

Подобных разрозненных фактов в литературе описано множество. Однако они лишь констатируют незнание школьниками отдельных слов и в силу этого непонимание текста в целом. Никаких специальных исследований, действительно ли современные дети не понимают язык классики, в частности хрестоматийные строки Пушкина о зиме, и поэтому не могут адекватно воссоздать их в образах, не проводилось.

Цель и материал исследования. Целью нашего эксперимента стало выявление связи между воссоздающим воображением и пониманием художественного текста.

В задачи работы входило:

1) провести констатирующий эксперимент, в ходе которого необходимо определить, насколько адекватно учащиеся воссоздают мысленные картины, если им неизвестны значения непонятных, в частности устаревших, слов;

2) определить причины неадекватной работы воссоздающего воображения и выявить группы читателей по критерию объективности воссозданных картин;

3) по результатам эксперимента дать педагогам практические рекомендации, которые могут быть положены в основу эффективных методик обучения пониманию художественного текста.

Изучение воссоздающего воображения проводилось нами на разных текстах (описательных и повествовательных, прозаических и стихотворных) [Граник, Борисенко 2006; Борисенко 2017]. В данной статье представлены результаты эксперимента, текстовым материалом для которого послужило лирическое отступление из романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин»: «Бразды пушистые взрывая, / Летит кибитка удалая; / Ямщик сидит на облучке / В тулупе, в красном кушаке» (глава 5, строфа II). Выбор фрагмента обусловлен следующим: 1) данный текст является относительно самостоятельным, целостным отрывком — мини-текстом, понимание которого возможно вне чтения самого романа; 2) содержит наглядно-образные картины, насыщенные конкретными деталями, и в силу этого служит благодарным материалом для эксперимента по созданию мысленных образов; 3) включает также информацию, содержащуюся в тексте в неявном виде: в отрывке описывается зимний пейзаж, но сами слова *зима*, *снег* не названы — эту информацию испытуемые должны вывести из текста самостоятельно и «увидеть» ее на своем «мысленном экране». Обращение к прецедентным пушкинским строкам вызвано также необходимостью проверки того, изменилось ли их восприятие школьниками за прошедшее столетие (имеем в виду свидетельства Е. А. Елачича), и того, насколько объективны данные, представленные в Интернете на многочисленных сайтах.

Общее число испытуемых, принявших участие в эксперименте, составило 396 человек — учащихся IV–X классов школ г. Москвы и Московской области (20 классов).

Методы и организация исследования. В исследовании использовалась методика «Включите воображение». Испытуемым предлагалось в процессе слушания/чтения текста представлять возникающие у них образы, а потом описать их и воссоздать в рисунке. Экспериментатор читал текст вслух, затем испытуемые читали его самостоятельно столько раз, сколько хотели (листы с текстом оставались у учащихся). Затем давались задания:

³ Самсонова А. Н. Роль установки в процессе понимания текста: на материале художественного текста: дис.... канд. психол. наук. — М., 1994.

1. Опишите картину, которую вы увидели на своем «мысленном экране» (в своем воображении), как можно подробнее, своими словами.

2. После того как вы нарисовали словесную картину, нарисуйте иллюстрацию (качество рисунка не оценивается). Можете сделать подписи к рисунку, к отдельным его деталям.

Кроме этого, в соответствии с основной задачей исследования (изучение воссоздающего воображения в связи с проблемой понимания) задания «на воображение» дополнялись прямым смысловым вопросом: «Какое время года изображено в этом отрывке?» Вопрос задавался после выполнения словесного и реального рисунков.

Таким образом, о том, включилось ли воссоздающее воображение и каков его уровень, экспериментатор судил по продуктам двух видов деятельности испытуемых: речевой и изобразительной. Это помогло увидеть скрытые от исследователя процессы, участвующие в работе воображения, объективировать их.

Эксперимент состоял из трех этапов. На первом этапе незнакомые учащимся слова не объяснялись, на втором — до слушания/чтения текста значения слов экспериментатором разъяснялись, на третьем — устаревшие слова вводились в историко-культурный контекст. Выделение второго этапа в качестве самостоятельного связано с выдвижением рабочей **гипотезы**: если значения устаревших слов испытуемым будут известны, то восприятие текста станет более адекватным, а уровень воссоздающего воображения более высоким. Вместе с тем одного объяснения значений слов недостаточно, ибо понимание отдельных слов — лишь первоначальное условие понимания текста; для полноценного понимания необходимо понимание не только слов, но и сочетаний слов, предложений, всего языкового материала [Клычникова 1983: 135], а также фоновые знания (знание историко-культурного контекста, знание мира не только слов, но и вещей).

Результаты и обсуждение эксперимента. Опишем первый этап эксперимента — предъявление текста **без объяснения значений слов**.

Качественный анализ работ испытуемых состоял в сопоставлении их словесных описаний и рисунков с «эталонным» ответом опытных читателей — филологов и психологов, которые выступали

в качестве экспертов (12 человек). Задание для экспертов формулировалось следующим образом:

Прочитайте лирическое отступление из романа «Евгений Онегин». Опишите созданную Пушкиным картину.

Все ответы экспертов начинались словами: «Я представляю...», «Я вижу...», «Я увидел(а)...», что свидетельствовало о включении воссоздающего воображения. Дальнейшие их рассказы отличались лишь выбором слов, описывающих увиденную картину, и последовательностью изложения материала. Из ответов экспертов ясно, что они увидели следующие образы: 1) ясный зимний день; 2) дорогу, на которой недавно выпавший снег засыпал колею; 3) быстро бегущих лошадей, которые везут кибитку; 4) ямщика, одетого в тулуп с красным кушаком, сидящего на облучке — специальном сиденье для возницы.

Некоторые из экспертов привносили в увиденные картины различные дополнения, «домысливания», опирающиеся на читательский, зрительский и непосредственный личный опыт. Так, одни видели ямщика бородатым, другие — с кнутом, третьи — в шапке и валенках, но в этих высказываниях отсутствовали необоснованные дополнения и фантазия. Проясним этот принципиальный момент.

Понятие «обоснованных» и «необоснованных» дополнений ввел известный психолог Н. И. Жинкин по отношению к пересказу школьниками сюжета кинофильма. К **необоснованным дополнениям** ученый относил те случаи, «когда дополнение к картине является весьма возможным, однако никаким намеком в картине не показана возможность именно данного случая, в то время как в **обоснованных дополнениях** она опирается на какие-либо моменты картины» [Жинкин 1998: 176–177]. Вслед за С. А. Шаповал, применивший эти понятия к диагностике понимания текста⁴, мы использовали дифференциацию читательских дополнений на «обоснованные» и «необоснованные» при оценивании продуктов деятельности

⁴ Шаповал С. А. Понимание текстов как результат решения учебных филологических задач: дис. ... канд. психол. наук. — М., 2006.

воссоздающего воображения. Очевидно, что по аналогии с понятием «коридор понимания» целесообразно ввести понятие «коридор адекватности образов воссоздающего воображения». «Коридор» составит некоторая вариативность ответов, возникающих вследствие известного явления инференции (конструирования смысла в пределах, заданных текстом, определенное домысливание содержания), однако ширина «коридора» вовсе не безгранична: квалифицированный читатель «видит» образы, созданные автором исходного текста, а не произвольно придуманные им самим [Борисенко 2017: 100].

Обоснованные, или мотивированные, дополнения свидетельствуют об активной работе воображения, проявляющейся в дорисовывании, достраивании художественных образов, взятых из жизненного опыта читателя, это «субъективные образы объективного содержания

художественного текста» [Никифорова 1972: 13]. Вместе с тем такие дополнения мы отделили от *фантазирования*, когда испытуемые мысленно рисуют не то, что описано у автора, а то, что они «видят» сами, сочиняя собственный текст, нередко искаженный до неузнаваемости. Вслед за Б. М. Тепловым мы считаем, что «задача заключается не в том, чтобы вызвать у себя какое-нибудь представление изучаемого предмета, а в том, чтобы создать правильное представление. Воссоздающее воображение должно быть не только живым, богатым и гибким, оно должно также быть верным, точным» [Теплов 1953: 55].

В соответствии с критерием объективности созданных картин мы разделили испытуемых на две большие группы: тех, кто нарисовал **объективные картины**, и тех, кто создал **необъективные картины**. В свою очередь, внутри каждой группы было выделено несколько подгрупп (см. таблицу).

Таблица

Группы испытуемых по критерию объективности воссозданных картин

I. Объективные картины, содержащие			II. Необъективные картины, содержащие	
1	2	3	1	2
полноценные описания без искажения информации и фантазирования	обоснованные дополнения, не противоречащие авторскому тексту	пропуски/замены несущественной информации	пропуски/замены существенной информации	необоснованные дополнения (фантазирование)

Ниже приводятся примеры из работ испытуемых — полностью или их отдельные фрагменты, позволяющие отнести высказывание к определенной группе. Отметим, что были испытуемые, которые не вошли ни в одну из указанных групп. Это дети, которые осознавали, что не могут описать увиденную картину, так как не знают значения каких-то слов («Я не знаю, что такое бразды, поэтому не могу выполнить задание»), однако таких учащихся было не более 2 %. Остальные неравномерно распределились по двум группам: меньшая часть создала объективные картины, большая — необъективные.

Группа I. Испытуемые создают **объективные картины**, т. е. картины, соответствующие авторскому тексту. Эти объективные картины мы разделили на 1) полноценные, 2) с обоснованными дополнениями и 3) с пропусками/заменой *несущественной* информации. Рассмотрим каждую из подгрупп.

1. Полноценные объективные картины. Испытуемые воспроизводят адекватные, полные и точные картины, в которых отсутствуют смысловые пропуски и вымышленные образы. Среди учащихся IV классов таких работ оказалось всего 4,3 %, среди V–VI — 15,6 %. Приведем один из ответов: «Ямщик управляет кибиткой (повозкой). Я представила красивую зимнюю солнечную картину: летит кибитка, летит из-под полозьев снег, ямщик в длинной шубе сидит на чем-то типа скамеечки» (V кл.). Как видим, ученица не знает слова *облучок* и заменяет его синонимом, что свидетельствует о высоком уровне языковой рефлексии и осознанном отношении к выполнению задания.

2. Объективные картины, содержащие обоснованные дополнения. Такие дополнения, как уже было сказано, являются результатом активности читательского воображения, «субъективного привнесения», «весьма вероятной догадки,

однако в самой картине явно не раскрытой» [Жинкин 1998: 175]. Приведем примеры: «Ямщик одет в тулуп, на ногах у него теплые сапоги, а на руках — варежки» (VI кл.); «Мне представилось зимнее время года, русские морозы, нос у ямщика ярко-красный от холода» (X кл.). Информация, которая в тексте является имплицитной, в ответах этих испытуемых получает эксплицитное выражение. Несмотря на некоторую «детскость», наивность «субъективных привнесений», это именно обоснованные дополнения, которые нужно отличать от необоснованных.

3. Объективные картины с пропусками/заменой несущественной информации. В случае **пропусков несущественной информации** (отсутствия упоминания о недавно засыпанной снегом колее, местоположении ямщика, описания его одежды) словесные картины получаются очень краткими, неразвернутыми, герои и ситуации только называются, но не характеризуются, хотя ключевые образы (зима, снег, повозка, ямщик) испытуемыми «увидены»: «Я вижу зиму. Ямщик управляет лошадей, которая везет кибитку. Одет в теплую одежду» (VI кл.).

Приведем примеры **замены** отдельных образов. Так, многие школьники (среднее количество — 74,2 %, на выборке учащихся IV классов — 83,3 %, VIII — 63,6 %) не знают, что *кушак* — это широкий матерчатый пояс, и заменяют его обобщенным названием головного убора. На рисунках таких испытуемых ямщик изображен в шапке красного цвета и сделаны подписи: «это кушак», хотя в самом описании данная деталь может не находить отражения. Другие испытуемые изображают кибитку в виде кареты или саней без верха. Здесь мы имеем дело со случаем, когда незнание отдельных слов, не относящихся к ключевым, тем не менее не мешает испытуемым увидеть более или менее адекватную картину.

Группа II. Значительно больший интерес для нас представляет вторая группа испытуемых. Это те, кто создал **необъективные картины**, не соответствующие авторскому тексту. Внутри этой группы выделяются следующие подгруппы.

1. Пропуски/замена существенной информации. Нередко испытуемые создают картины, в которых разрушены, искривлены, будто в кривом зеркале, практически все основные образы: изменены

время и место действия: вместо зимы увидены осень, весна или лето, вместо ясного зимнего дня — вечер или ночь, вместо проселочной дороги — городская улица. Изменены главные «персонажи»: вместо ямщика — рабочий, копающий ямы, воин, взрыватель-атомщик; ямщик и кибитка отделены друг от друга и напоминают сюрреалистические картины.

С сожалением приходится констатировать, что подобные картины создают учащиеся не только младших, но и старших классов: «Я представила мужчину, сидящего на чем-то в тулупе и кушаке, мимо него проезжала кибитка» (X кл.); «Осень. Ноябрь. Голое поле, замерзшая земля. Голубая кибитка в центре картины едет по коричнево-серой дороге, кое-где борозды и грязь» (X кл.).

В работах испытуемых разного возраста мы выделили два основных искаженных образа: «кибитки» и «браздов пушистых». Наиболее устойчивым является образ *кибитки-птицы*: «Маленькая быстрая птичка-кибитка летит в зелено-белом от тающего снега лесу. Ямщик наблюдает на поляне за птичкой» (IV кл.); «Едут сани, а на них ямщик и сзади улетает кибитка» (VIII кл., на рисунке — птица в виде галочки с подписью «кибитка»). Таких работ немало: среди учащихся IV–V классов каждый третий (34,6 %), в VI–X классах — каждый седьмой (13,8 %).

Другим камнем преткновения стало образное словосочетание «бразды пушистые взрывая». Одни испытуемые слово *бразды* восприняли в прямом значении: связали смысл слова с полем, плугом, землей, пыльной дорогой и, как следствие, представили неадекватную картину вспашки земли плугом: «Мужик едет на лошади, которая пашет поле, а бразда — это конечный результат, когда уже всё вспахали» (V кл.). Другие наделили звуковой/графический комплекс «бразды» собственным смыслом, в результате появились различные неадекватные образы, например псевдообраз одуванчиков, — возможно, как реакция на словосочетание *бразды пушистые*. Далее начинается фантазирование: «Там одуванчики взрываются, кто-то сидит в кибитке, пух с одуванчиков улетает» (V кл.); «Я представляю поле из одуванчиков. Лето» (VII кл.). Были и другие немотивированные индивидуальные образы, появление которых мы

не смогли объяснить: *бразды* — «ветки с хвоей», «ягоды рябины», «шишки», «листья», «цветы» и т. п.

Пытаясь осмыслить полученный материал, мы пришли к выводу, что воображение у таких школьников все же работает (об этом свидетельствуют описанные картины и рисунки), но запуская его то значение, которое испытуемый придает лексической единице, заполняя незнакомое слово собственным смыслом. Именно таков один из механизмов создания ложного, неадекватного образа.

В ряде случаев вступает в действие механизм ассоциирования. Нами отмечены следующие стереотипные ассоциации, зафиксированные в ответах учащихся разных школ, разных городов: 1) фонетические: *бразды* — *дрозды*, *ямщик* — *ямы*, *ящик*; *облучок* — *облако*; 2) семантические: *летит кибитка* — летит птица, пуля, бабочка, ступа Бабы-яги...; *взрывая* — снаряд, война, окоп...; 3) фонетико-семантические: «Человек копает ямы, и на него летит пуля. Это было во время войны» (V кл.).

2. Необъективные картины с необоснованными дополнениями (фантазированием). Как правило, такие описания в большей степени характерны для школьников IV–V классов, однако они встречаются и в более старших возрастных группах. Приведем несколько примеров: «В лесу утро. Река. Мужик увидел рыбку золотую. Выловил он рыбку и говорит: “Давай желанья загадывай! Мне шапку меховую, лодку с мотором и удочку...”» (IV кл.); «Действие происходит в зимнее время года. Я бы нарисовала замерзший пруд, а на пруду сидящего ямщика в красном тулупе, который ловит рыбу. Вокруг всё в снегу, разные оттенки голубых цветов» (X кл.).

Итак, испытуемые, получив поэтический текст, в котором есть неизвестные им слова и художественные, образные картины, по-разному воспринимают текст. Одни осознают, что не знают каких-то слов и поэтому отказываются выполнять задания. Другие выводят из контекста стихотворного отрывка его основное содержание и, заменяя незнакомые слова синонимами, «видят» созданную поэтом картину. Большинство же испытуемых, не зная отдельных слов текста, не схватив его общего смысла, создают собственную картину, ничего общего с исходной не имеющую. Нами выявлены

два вида необъективных картин: пропуски/замены существенной информации и немотивированное фантазирование.

Второй этап эксперимента. Для проверки выдвинутой нами гипотезы о зависимости воссоздающего воображения от понимания значений всех слов, составляющих текст, была сформирована еще одна группа, в которую вошли только учащиеся IV–VI классов. В результате мы получили две группы испытуемых: 1) те, которым значения устаревших слов не объяснялись (I этап, 139 человек), и те, которые во время инструкции получали информацию о значении потенциально незнакомых слов (II этап, 135 человек). Толкования значений давались в устной форме в адаптированном виде таким образом, чтобы они не содержали подсказок на время года, например: «*Бразды* — устаревшая форма слова *борозды* (вспомните чередование *-ра-* — *оро-*); это слово употребляется в разных значениях, основное из них — продольные углубления, оставляемые чем-либо на поверхности. *Кибитка* — старинный экипаж, крытая повозка, т. е. повозка с верхом» и т. д. Помимо этого экспериментатор обращал внимание детей на то, что в художественном тексте слова могут употребляться не только в прямом, но и в переносном значении, что они «сцепляются» с другими словами и могут приобретать новые значения и новые оттенки значений. После этого давалась та же инструкция, что и в первом эксперименте.

Ввиду ограниченности объема статьи мы не имеем возможности проанализировать весь полученный материал. Остановимся только на самых важных результатах.

Сопоставление данных I и II этапов показывает, что количество испытуемых с *высоким уровнем* воссоздающего воображения (те, кто нарисовал объективные, полные и детализированные картины) в среднем увеличилось в 2,3 раза (с 12,2 до 22,8 %); с *низким уровнем* уменьшилось в 1,9 раз (с 57,7 % до 30,5 %), но все равно оставалось достаточно высоким. Это те, кто нарисовал необъективные картины вследствие непонимания текста или немотивированного фантазирования. В целом результаты второго этапа демонстрируют более высокие показатели, однако по-прежнему остается много испытуемых, рисующих полностью неадекватные картины (30,5 %) или частично неадекватные (46,7 %).

Приведем несколько примеров неадекватного восприятия: «Я увидел ямщика в черной шляпе и белой рубашке... Осень, листопад» (V кл.); «Представил себе картину ночного неба, полного звезд. По заснеженной дороге едет кибитка, на которой сидит краснолицый ямщик, напевая песню» (VI кл.). Приведенные ответы очень разные, но есть то общее, что их объединяет: по этим описаниям невозможно представить картину, созданную Пушкиным. Отметим, что речь идет не о единичных случаях, а о типичных недостатках работы воссоздающего воображения: среди испытуемых IV–VI классов таких около трети (30,5 %) – и это после семантизации слов.

Итак, второй этап исследования показал, что понимание смысла каждого из слов, составляющих текст, – **необходимое, но недостаточное условие понимания текста в целом и работы воссоздающего воображения**. Причинами неадекватного восприятия является в первую очередь непонимание природы художественного текста (игнорирование многозначности, переносных значений слов, образности, семантических связей между словами).

В ходе **третьего этапа** эксперимента до предъявления текста и рисования картин со школьниками проводилась небольшая беседа (5–7 мин.) – своеобразный экскурс в пушкинскую эпоху. Рассказ экспериментатора включал не только сведения о том, на чем ездили в первой четверти XIX в., но и семантизацию слов, подобную той, что давалась на втором этапе эксперимента. Приведем начало рассказа для учащихся III–V классов⁵:

В далекие времена, когда еще не было ни железных дорог, ни автомобилей, ни самолетов, конные экипажи на колесах или полозьях (*полозья* – это скользящая часть саней или лыж) представляли собой единственное средство передвижения на дальние расстояния. На чем же ездили чаще всего 200 лет назад, в начале позапрошлого века?

Вы, конечно, без труда можете представить себе карету, но кареты были очень дороги, не всякому по карману. Более простыми

и дешевыми экипажами были коляски, тарантасы, дрожки, линейки... Вы узнаете об этих экипажах, когда будете читать произведения Пушкина, Лермонтова, Гоголя и других классиков. А сейчас познакомимся поближе с кибиткой. *Кибитка* – это любая полукрытая, т. е. с отверстием спереди, летняя или зимняя повозка...

Далее экспериментатор (в классе – учитель) кратко рассказывает, как устроена кибитка, кто такой ямщик и т. п. Рассказ сопровождается показом иллюстраций, для того чтобы ученики получили наглядный образ называемых предметов и реалий. Сказанное имеет прямое отношение к формированию воссоздающего воображения, ибо для того чтобы представлять себе описанные в художественном произведении образы и картины, вначале нужно иметь определенные знания. Если знания недостаточны, то и образы читательского воображения могут быть искаженными, как это и показал проведенный нами эксперимент.

После необходимого экскурса в пушкинскую эпоху и подробного толкования слов в ходе третьего этапа эксперимента количество испытуемых, нарисовавших неадекватные картины, даже в IV классах составило не более 5 %. Воссозданные образы стали более зримыми, а главное – точными и правильными.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило гипотезу о связи воссоздающего воображения с пониманием текста. Мы получили доказательства того, что понимание и воссоздающее воображение при восприятии художественного текста – это слитный процесс, в котором одно не существует без другого: **чем лучше работает воссоздающее воображение, тем лучше ученик понимает текст, и наоборот**.

Вместе с тем первоначальная гипотеза о том, что если значения устаревших слов учащимся будут известны, то восприятие текста станет более адекватным, подтвердилась лишь частично. Большая доля испытуемых (около трети), неадекватно воспринявших отрывок из романа А. С. Пушкина во втором эксперименте, свидетельствует о том, что одного лишь знания значений слов для понимания текста недостаточно. Причины неадекватного восприятия художественного текста кроются в самой природе художественного слова, в первую очередь

⁵ Рассказ составлен на основе книги Ю. А. Федосюка «Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века», глава 12 «На чем передвигались» (М., 2002. – С. 196–213).

многозначности и образности. Полного «понимающего воображения» можно достичь при условии погружения в историко-культурный контекст, наличия у читателя фоновых знаний, без чего восприятие художественного текста часто затруднено или даже невозможно.

Имея в виду практическую значимость проведенного исследования, отметим, что его этапы соответствуют трем моделям работы с трудным поэтическим текстом: 1) условно «плохой», при которой текст на уроке вообще не комментируется учителем, а вся работа ложится на учащихся; 2) условно «хорошей», когда словесник до начала работы с текстом дает, как ему кажется, необходимый лингвистический комментарий (объясняет слова); 3) «высокой», требующей немалых временных и интеллектуальных усилий (филологический и историко-культурный комментарий, работа по активизации воображения, медленное чтение и т. п.), результатом чего становится иной, более высокий уровень восприятия и понимания текста.

Последняя модель подразумевает выполнение специальных заданий по развитию воссоздающего читательского воображения. Основным приемом является **прием «Включите воображение»**. В общем виде, вне конкретного текста, задание формулируется следующим образом: «Представьте, что все, о чем читаете, вы видите на своем „мысленном экране“. Включайте его при каждой встрече с текстом». Кроме этого, важно соблюдение следующего условия — медленное и даже замедленное чтение текста. Чем медленнее, тем лучше, это необходимо для того, чтобы образы воображения смогли и успели возникнуть в сознании читателя [Борисенко 2019: 79–80].

Чтобы облегчить учащимся работу, можно дать зрительную опору. Например, в процессе слушания текста попросить постепенно заполнять таблицу описанием возникающих картин и образов. Задание формулируется следующим образом: «Запишите, что вы слышите, видите и чувствуете. Во время чтения текста представьте, что... (вы бродите вместе с героем по лесу и видите сырожку (к известному тексту М. Пришвина), лягушку в луже под водосточной трубой (к тексту К. Паустовского) и т. д.» Таблица включает графы, соответствующие образам

разных модальностей — зрительных, слуховых, кинестетических: «Вижу», «Слышу», «Чувствую/ощущаю» и др.

В заключение несколько простых рекомендаций, которым может следовать учитель, поставивший перед собой задачу развития воссоздающего воображения на уроках русского языка:

1) задание «Включите воображение» можно давать только к таким текстам, которые позволяют его включить (т. е. содержат те или иные образы);

2) начинать работу нужно с 1–2 предложений, при этом предложения должны содержать не больше 2–3 элементов, которые можно вообразить: «На кустах и елочках блестели паутинки. На каждой паутинке сияли крошечные водяные жемчужины» (В. Бианки);

3) вначале в текстах должны быть представлены только зрительные образы, затем подключать слуховые, обонятельные и др.;

4) проводить работу нужно в системе, а не эпизодически — только тогда можно надеяться на существенные результаты;

5) и, наконец, следует помнить о том, что до предъявления текста должны быть разъяснены все незнакомые, потенциально трудные слова, иначе учитель рискует получить то, что получили мы в своем эксперименте.

ЛИТЕРАТУРА

Борисенко Н. А. Изучение воссоздающего воображения в контексте проблем чтения // Человек читающий: Homo legens — 9 / под ред. М. В. Белоколенко. — М., 2017. — С. 91–103.

Борисенко Н. А. Система структурных компонентов учебника нового типа по русскому языку, направленных на развитие воссоздающего воображения // Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. науч. ст. — М., 2019. — С. 75–85.

Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Как учить работать с книгой. — М., 1995.

Граник Г. Г., Борисенко Н. А. Развитие воссоздающего воображения на уроках русского языка // Русский язык в школе. — 2006. — № 6. — С. 3–10.

Динер Е. В., Мосунова Л. А. Развитие воображения в процессе чтения электронной книги // Вестник Новосибир. гос. пед. ун-в. — 2017. — Т. 7. — № 2. — С. 34–48.

Елачич Е. А. Основные задачи детского чтения // Русская школа за рубежом. — 1923. —

№ 2–3. — С. 130–138 [Электронный ресурс]. — URL: https://studme.org/179371/literatura/elachich_osnovnye_zadachi_detskogo_chteniya (дата обращения: 24.02.2020).

Жинкин Н. И. Изучение детского отношения к кинематографической картине // *Жинкин Н. И. Язык — речь — творчество: избр. труды.* — М., 1998. — С. 170–182.

Клычкова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. — 2-е изд., испр. — М., 1983.

Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. — М., 1972.

Теплов Б. М. Психология: учебник для средней школы. — М., 1953.

Сильченкова Л. С., Страдова А. И. Воссоздающее воображение как познавательный процесс и читательская компетенция // *Начальная школа.* — 2019. — № 3. — С. 19–24.

Соболева О. В. Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст. — М., 2009.

Страдова А. И. Формирование у младших школьников воссоздающего воображения как читательской компетенции // *Школа будущего.* — 2017. — № 1. — С. 71–75.

Borisenko N. Criteria of estimation of school students' reconstructive imagination // 6th international conference on education. 29 June 2017 — 01 July 2017. University of Zagreb. Zagreb — Croatia: Abstracts book. 2017. — P. 45.

REFERENCES

Borisenko N. A. The study of reconstructive imagination in the context of reading issues. In *Chelovek chitayushchii: Homo legens—9* [Reading man. Homo legens—9]. Ed. M. V. Belokonenko. Moscow, 2017, pp. 91–103. (In Rus.)

Borisenko N. A. The system of structural components of a new type of textbook on the Russian language, aimed at the development of reconstructive imagination. In *Psichodidaktika sovremennogo uchebnika: preemstvennost' traditsii i vektory razvitiya: sb. nauch. st.* [Psychodidactics of a modern textbook: continuity of traditions and development vectors]. Moscow, 2019, pp. 75–85. (In Rus.)

Granik G. G., Bondarenko S. M., Kontsevaya L. A. How to teach to work with a book. Moscow, 1995. (In Rus.)

Granik G. G., Borisenko N. A. The development of reconstructive imagination in the lessons of the Russian language. In *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2006, No. 6, pp. 3–10. (In Rus.)

Diner E. V., Mosunova L. A. Imagination development in the process of reading e-books. In *Vestnik Novosib. gos. ped. univ.* [Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin]. 2017, No. 2, pp. 34–48.

Elachich E. A. The main tasks of children's reading. In *Russkaya shkola za rubezhom* [Russian school abroad]. 1923, No. 2–3, pp. 130–138 [Electronic resource]. URL: https://studme.org/179371/literatura/elachich_osnovnye_zadachi_detskogo_chteniya. (In Rus.)

Zhinkin N. I. The study of children's attitudes to the cinema picture. In *Zhinkin N. I. Language — Speech — Creativity.* Moscow, 1998, pp. 170–182. (In Rus.)

Klychnikova Z. I. Psychological features of teaching reading in a foreign language. Teacher manual. 2nd ed., corr. Moscow, 1983. (In Rus.)

Nikiforova O. I. Psychology of perception of fiction. Moscow, 1972. (In Rus.)

Teplov B. M. Psychology: textbook for high school. Moscow, 1953. (In Rus.)

Silchenkova L. S., Stradova A. I. Recreating imagination as a cognitive process and reading competence. In *Nachal'naya shkola* [Primary School]. 2019, No. 3, pp. 19–24. (In Rus.)

Soboleva O. V. Conversations about reading, or How to teach children to understand the text. Moscow, 2009. (In Rus.)

Stradova A. I. The formation of reconstructive imagination as a reading competency in younger schoolchildren. In *Shkola budushchego* [School of the Future]. 2017, No. 1, pp. 71–75. (In Rus.)

Borisenko N. Criteria of estimation of school students' reconstructive imagination. In 6th international conference on education. 29 June 2017 — 01 July 2017. University of Zagreb. Zagreb — Croatia: Abstracts book. 2017, p. 45.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT AUTHORS

Наталья Анатольевна Борисенко, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт, Российская академия образования; ул. Моховая, д. 9/4, г. Москва, 125009, Россия

Генриетта Григорьевна Граник, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, главный научный сотрудник, Психологический институт, Российская академия образования; ул. Моховая, д. 9/4, г. Москва, 125009, Россия

Natalia A. Borisenko, Cand. of Sci. (Philol.), Leading Researcher, Psychological Institute, Russian Academy of Education; 9/4 Mokhovaya str., Moscow, 125009, Russia

Genrietta G. Granik, Dr. of Sci. (Psych.), Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Chief Scientific Researcher, Psychological Institute, Russian Academy of Education; 9/4 Mokhovaya str., Moscow, 125009, Russia