

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-3-94-108

УДК 372.882

И.В. Сосновская¹, Н.П. Терентьева²

¹ Иркутский государственный университет,
664003 г. Иркутск, Российская Федерация

² Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
454085 г. Челябинск, Российская Федерация

Проблема развития эмоционального интеллекта читателя-школьника: методический аспект

Аннотация. Развитие эмоционального интеллекта – актуальный социальный, психологический тренд, проявляющий сложную многоканальную коммуникацию современного человека и социума. В статье данная проблема исследуется в методическом аспекте. Цель – разработка методического инструментария развития эмоционального интеллекта читателя-школьника, культуры соучастия. Авторы исходят из понимания чтения как интерактивного многоуровневого взаимодействия школьника с литературным произведением. Методологическим основанием для решения проблемы стали современные исследования по психологии, педагогике развития эмоционального интеллекта, а также труды российских методистов: показано, что проблема развития эмоций и чувств ребенка в процессе обучения литературе на протяжении полутора столетий была в фокусе их внимания. С одной стороны, осуществлен целесообразный отбор и «перенос» приемов развития эмоционального интеллекта из психологических практик в сферу читательской деятельности с учетом специфики художественной коммуникации. С другой стороны, на локальном материале анализа рассказов показаны возможности включения инновационных и традиционных методических приемов в процесс активизации эмоциональной отзывчивости учащихся, их самоактуализации, ценностного самоопределения. Предложенный методический инструментарий включает приемы: карта эмпатии, когнитивная эмпатия, эмпатический диалог, облако эмоций, репертуар эмоциональных реакций, словарь мыслей, действий, эмоций; эмоциональная рефлексия, дневник эмоционального настроения, психологический портрет, идентификация; «перемотка назад-вперед», «Я – режиссер», актерский комментарий, пересказ от лица героя, дневник героя, киносценарий, рефрейминг.

© Сосновская И.В., Терентьева Н.П., 2024

Ключевые слова: литературное образование, приемы работы с текстом, эмоциональный интеллект школьника, технология эмоционального развития детей, инструментарий развития эмоциональной сферы ребенка, культура соучастия

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сосновская И.В., Терентьева Н.П. Проблема развития эмоционального интеллекта читателя-школьника: методический аспект // Литература в школе. 2024. № 3. С. 94–108. DOI: 10.31862/0130-3414-2024-3-94-108

DOI: 10.31862/0130-3414-2024-3-94-108

I.V. Sosnovskaya¹, N.P. Terentyeva²

¹ Irkutsk State University,
Irkutsk, 664003, Russian Federation

² South Ural State University of Humanities and Education,
Chelyabinsk, 454085, Russian Federation

The problem of developing the emotional intelligence of a student reader: A methodological aspect

Abstract. The development of emotional intelligence is an acute social and psychological trend that manifests a complex multi-channel communication between modern man and society. In the article, this problem is investigated in a methodological aspect. The purpose is to develop methodological tools for the development of the emotional intelligence of the student reader, a culture of participation. The authors proceed from the understanding of reading as an interactive multilevel interaction of a student with a literary work. The methodological basis for solving the problem is modern research in psychology, pedagogy of the development of emotional intelligence, as well as the works of Russian methodologists: it is shown that the problem of developing a child's emotions and feelings in the process of teaching literature has been the focus of their attention for a century and a half. On the one hand, an expedient selection and "transfer" of techniques for the development of emotional intelligence from psychological practices to the field of reading activity has been carried out taking into account the specifics of the artistic communication. On the other hand, based on the local material of the analysis of stories, the possibilities of including innovative and traditional methodological techniques in the process of activating the emotional responsiveness of students, their self-actualization, and value self-determination are shown. The proposed methodological tools include the following techniques: the empathy map, cognitive empathy,

an empathic dialogue, cloud of emotions, the repertoire of emotional reactions, a word-list of thoughts, actions and emotions; the emotional reflection, the diary of emotional mood, a psychological portrait, identification; “rewind-forward”, “I am a director”, an actor’s commentary, retelling from the hero’s person, the hero’s diary, a screenplay, reframing.

Key words: literary education, techniques for working with the text, a schooler’s emotional intelligence, technology for the children’s emotional development, tools for developing a child’s emotional sphere, culture of participation

CITATION: Sosnovskaya I.V, Terentyeva N.P. The problem of developing the emotional intelligence of a student reader: A methodological aspect. *Literature at School*. 2024. No. 3. Pp. 94–108. (In Rus.). DOI: 10.31862/0130-3414-2024-3-94-108

Одной из ключевых характеристик современного образования является его технологическая составляющая. Это связано, прежде всего, с современной трансмедийной ситуацией, изменившей образ жизни, восприятие, эмоциональный мир и мышление ребенка. Трансмедийность предполагает многоканальную среду общения, в которой пассивное восприятие уже невозможно: только интерактивное многоуровневое взаимодействие, что явно противоречит монологическому обучению и создает атмосферу «коллективного сотворчества», «соучастия» и «вовлечения». По словам А.Н. Архангельского, «цифровой мир сам провоцирует инструментальный подход» и предполагает «инструментальный результат» [1, с. 7]. Выстраивая многоканальную коммуникацию, современный ребенок испытывает разные воздействия сетевой среды. Его мир сегодня – это мир эмоциональных реакций, которые стали важнейшим элементом современной культуры.

Огромный объем разной информации, поступающей через онлайн-ресурсы, требует расхода большого объема эмоциональных и интеллектуальных ресурсов. По замечанию

западных и отечественных психологов, «сайты формируют наше настроение» [2, с. 16]; «...нам все труднее отличить правду от вымысла» <...>, «эмоции становятся важнее фактов» [Там же]; «...расширяется диапазон рисков – от депрессии до склонности к насилию...» [Там же, с. 22]; «...мы постоянно читаем сообщения, отвечаем на них, проверяем социальные сети, сидим в интернете. Это рождает тревогу, боязнь упустить что-то важное...», а также отнимает у людей «краткие моменты наблюдения над миром и рефлексии» [Там же, с. 16]; «...мы больше не контролируем свои порывы...» [Там же]. Психологи предупреждают, что данные массового опроса родителей и преподавателей свидетельствуют о «возникшей во всем мире тенденции к усилению неблагополучия в эмоциональной сфере нынешнего поколения», в связи с чем «происходит широкомасштабный выход эмоций из-под контроля» [6, с. 16].

Подобная социокультурная ситуация побудила психологические и педагогические сообщества искать такие способы воздействия и технологии развития ребенка, которые смогли бы помочь в осознании, управлении

и руководстве своими и чужими эмоциями, в понимании эмоциональных реакций других людей, в воспитании «эмоционального ума» (Д. Гоулман). В результате во многих книгах западных психологов, в материалах тренингов и вебинаров спикеров и коучей от бизнес-школ прочно укоренилась технология эмоционального интеллекта. В то же время отечественные психологи убеждены, что «идеи эмоционального интеллекта даже больше подходят для России, чем для Запада. Мы больше связаны с нашим внутренним миром <...>, а наша система ценностей включает многие идеи, созвучные идеям эмоционального интеллекта» [17, с. 9]. Отечественная методическая наука не могла остаться в стороне от этих современных технологических поисков в сфере воспитания. Тем более, что технология развития эмоционального интеллекта вписывается и в логику системы личностно-ориентированного обучения, и в концепции «антропологических практик» Н.Л. Мишатиной, «рефлексивных читательских практик» (И.В. Сосновская), аксиологизации литературного образования (Н.П. Терентьева), и в логику разработанных ранее в методике преподавания литературы идей и концепций развития эмоциональной сферы школьников.

Начиная с конца XIX в. методическая наука по-разному решала проблему развития эмоций и чувств ребенка в процессе преподавания литературы. Уже В.П. Острогорский проявлял интерес к эмоционально-чувственному восприятию и искал «эмоциональные приемы» работы с поэтическими текстами. Эмоциональным развитием ребенка занимался и Ц.П. Балталон, полагая, что участие эмоций – «эле-

ментов удовольствия» – чрезвычайно важно в процессе обучения. Особый вклад в решение этой проблемы внесли представители психологической школы в методике преподавания литературы В.В. Данилов и И.П. Плотников. Их мысли о соотношении интеллектуальной и эмоциональной сфер в познании особенно интересны. Они настаивали на психологии эмоционально-образных процессов чтения и восприятия, развивая принципы эстетического изучения литературы. Но самые плодотворные поиски идей эмоционального развития ребенка принадлежат методистам начала XX в.: А.Д. Алферову, Н.М. Соколову. С.И. Абакумову, М.А. Рыбниковой.

Так, например, такие литературного приемы, как иллюстрирование, инсценирование, словесное рисование, пластическое иллюстрирование, музыкальное иллюстрирование, драматизация и др., разработанные методистом Н.М. Соколовым, безусловно, связаны с развитием эмоциональной сферы ребенка, хотя и названы автором приемами «творческого чтения» [16].

Особое внимание эмоциональному развитию школьника в своих трудах уделяла М.А. Рыбникова: «Сила эмоционального воздействия драгоценна, – писала методист, – поскольку она организует и бодрит человека почти биологически» [14, с. 29]. М.А. Рыбникова выделяла два этапа урока: организацию эмоционального восприятия текста и аналитическое его рассмотрение. При этом она особо указывала на усиление эмоциональной стороны урока, напоминая о необходимости поиска «эмоциональных форм воздействия»: «Наше дело – найти тот раздражитель,

который даст нужную реакцию, реакцию эмоциональную и органическую» [14, с. 267].

Объявив борьбу против «технизма на уроках литературы», методист настойчиво подчеркивала его живой, образный, эмоциональный, творческий характер: «Ученику нужны не выжимки дидактических выводов, а живые образы и сцены...» [15, с. 111]; «...говоря о стимулах работы, мы еще раз подчеркиваем необходимость исходных живых впечатлений» [Там же, с. 292]; «...нужны толчки, которые будят воображение» [Там же]; «...разумно поданные и достаточно эмоциональные зарядки будят творческие силы всех ребят без исключения» [Там же, с. 293]. Наконец, одно из дидактических правил урока литературы, сформулированное М.А. Рыбниковой («Обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся, на различные органы чувств и на разные сферы сознания» [Там же, с. 22]), является прямым прообразом «мультисенсорного урока» в технологии развития эмоционального интеллекта.

К идеям эмоционального развития ребенка на уроках литературы методическая наука вернется в 1960-е гг., причем вернется во многом по-новому.

Мысль о связи эмоций с интеллектом, которая является концептуальной для технологии развития эмоционального интеллекта, высказал в своих трудах В.В. Голубков: «Специфика словесно-образного мышления писателя состоит в том, это мышление всегда эмоционально, что оно действует не только на воображение и интеллект читателя, но и на его <...> эстетические чувства [5, с. 14]. В этом контексте для нас интерес-

ны методические идеи ученого о применении разных видов наглядности на уроках литературы, воздействующих, с одной стороны, на эмоции и впечатления школьников (зрительная и слуховая наглядность), а с другой – развивающих логическое мышление, способность к абстрагированию и систематизации знаний («чертеж», «схемы», «диаграммы») [Там же, с. 192–193]. Среди проблем, существенных для преподавания литературы, ученый выделял и «роль эмоций <...> в чтении и в изучении произведения» [Там же, с. 21–22]. С этой точки зрения ученый считал важным нахождение в тексте «эмоционально окрашенных слов», передающих «душевные переживания героев» [Там же, с. 97].

Впоследствии этот аспект анализа подробно опишет в своей работе Н.Я. Мещерякова [11]. Она предлагала находить и выделять в художественном тексте разные эмоциональные проявления чувств и действий героев: эмоциональные ситуации, душевные состояния героев, эмоциональные поступки, внешние признаки эмоционального поведения (жесты, мимика, костюм), слова и выражения, раскрывающие чувства и переживания героев (язык чувств), знаки эмоционального отношения автора к своим героям (ремарки, эмоциональные оценки). Все эти художественные акценты анализа чрезвычайно важны для формирования таких личностных результатов школьников, как умение понимать свои чувства и эмоции, а также переживания и состояния других людей. Все эти результаты также являются концептуальными идеями технологии развития эмоционального интеллекта.

В трудах В.Г. Маранцмана решение проблемы развития эмоциональной восприимчивости школьника приобретает более расширенный спектр методических идей. Ученый-методист рассматривал эмоциональное освоение художественного текста в синтезе с понятийным, разделив приемы школьного литературного анализа на две группы, исходя из двух плановых задач анализа: пережить и понять [9, с. 83]. Выделяя показатели читательского восприятия, он также указывает и на «силу эмоциональной реакции», и на «верность понятийного освоения» [Там же, с. 22]. Ученый пишет: «Эмоциональная реакция – самый чуткий и сильный элемент восприятия <...>. Это реактивный элемент восприятия» [Там же, с. 24], но при этом необходима «сопричастность интеллектуального» [Там же, с. 27], что, в сущности, означает «расширение сферы наблюдений над текстом» [Там же, с. 28].

«Эмоции выполняют необходимую роль разведчика, прокладывающего пути сложным интеллектуальным действиям. При этом сами эмоции постепенно <...> становятся близки мысли» [10, с. 30]. Нельзя сказать, что в учении В.Г. Маранцмана была разработана именно технология развития эмоционального интеллекта. Он рассматривал проблему эмоционально-интеллектуального развития школьника в аспекте школьного литературного анализа и был убежден в том, что «способность чувством отзываться на текст – это ключи, которые открывают читателю мир художественной литературы» [8, с. 199]. Общее впечатление от текста, считал ученый, происходит на уровне эмоционального освоения. Далее, в процессе анализа, необходимо искать

пути, способы эмоционального влияния на читателя с целью того, чтобы он осознал свои эмоции и чувства. А это значит – осознать причины, следствия, связи в тексте, что является интеллектуальными операциями мышления.

В.Г. Маранцман был убежден, что связь эмоций и интеллекта является законом художественного мышления, что должна учитывать современная методика обучения литературе в школе. Эти мысли ученого-методиста напрямую соотносятся с идеями известного живописца, педагога Б.М. Неменского, разработавшего эмоционально-эстетическую концепцию преподавания искусства в школе: «...человеческое мышление изначально двусторонне: его составляют рационально-логическая и эмоционально-образная сторона как равноправные части» [13, с. 9]. И далее: «В мышлении принимает участие целостный человек – со всеми его нерациональными чувствами и ощущениями...» [Там же, с. 10]. Ученый писал: «Над эмоциональным содержанием и над эмоциональными связями необходимо надстраивать связи, осознанные с языком, с жизнью, знаниями – <...> важнейшими человеческими категориями (труд, любовь, семья, память, традиции и т.д.)» [12, с. 187].

Эти мысли являются методологически важными с точки зрения понимания не только очевидности связей эмоций и интеллекта, но и в понимании инструментария технологии развития эмоционального интеллекта применительно к обучению литературе. Эти идеи также выводят концепцию технологии развития эмоционального интеллекта из сугубо психологического контекста в контекст образовательный,

конкретно – в контекст литературного образования школьников.

Поистине технологический прорыв в решении проблемы эмоционального развития школьника сыграли труды известного методиста Р.Ф. Брандесова, который писал: «Эмоциональность – основная специфическая доминанта искусства, очевидная его функция» [3, с. 9]. Однако «эмоциональное воздействие текста подразумевается само собой» [Там же, с. 8]. Поэтому «назрела необходимость в разработке <...> путей сознательного и целенаправленного воздействия учителя на воспитание эмоциональной сферы учащихся» [Там же, с. 9]. Ученый подошел к решению этой проблемы комплексно, разработав ее на пересечении психологических, литературоведческих, эстетических и методических аспектов. Ценность концепции Р.Ф. Брандесова в том, что он предложил словеснику свой инструментарий решения проблемы развития эмоциональной восприимчивости школьника на всех этапах изучения художественного произведения и оснастил этот инструментарий своей терминологией: «эмоциональная партитура урока литературы», «эмоциональный тон урока», «эмоциональный фон урока», «эмоциональный резонанс» урока, установка.

Все это, несомненно, актуально для нас и сегодня, потому что определяет специфику урока литературы как урока искусства, урока эстетического цикла, и все это может называться авторской технологией Р. Брандесова. Сам ученый впервые употребил термин «технология» в своих работах применительно к преподаванию литературы. Наряду с эмоциональным инструментарием, опреде-

ляющим «монтаж» урока, он считал одинаково важными приемы, развивающие продуктивное мышление: сравнение, сопоставление, постановку проблемных задачи и др. Можно сказать, что именно Р.Ф. Брандесов с точки зрения общей методологии и технологического инструментария ближе всех стоял к современной технологии развития эмоционального интеллекта.

Подробный анализ исторического контекста проблемы развития эмоционально-интеллектуальной сферы школьника доказывает, что эта концепция не является принципиально новой для отечественного литературного образования. Методической наукой и практикой она разрабатывалась в разных аспектах на протяжении XX в. Вместе с тем, признаем, что внимание к сфере эмоций читателя-школьника было недостаточным в последние два десятилетия, когда центр внимания методики сместился в большей мере в сферу образовательных технологий. Да и кризисные проявления в области смыслового чтения способствовали тому.

Следует отметить, что современная технология развития эмоционального интеллекта, представленная западной психологией и бизнесом, задала иной вектор эмоционально-интеллектуального развития с точки зрения формирования эмоциональной компетенции как базового навыка XXI в. с целью более успешной адаптации ребенка в жизни и в социуме. Эта технология предлагает нам разнообразный спектр приемов развития эмоций и чувств, большинство из которых основаны на психологической и графической природе, учитывают визуальный характер восприятия современного ребенка: «колесо

Р. Плутчика», «карта эмпатии», «дневник чувств и настроений», «календарь эмоций», «коробочка счастья», «кардиограмма эмоций», «словарь эмоций» и др. Современная методическая наука и практика в поисках новых эффективных методов и приемов обучения откликнулась на этот новый технологический вызов.

Обратимся к методике развития эмоционального интеллекта школьников в процессе чтения и интерпретации литературного произведения на уроках внеклассного чтения.

Рассказ Н. Дашевской «Наушники» может быть прочитан на уроке в 8 классе по теме «Человек в ситуации нравственного выбора». Рассказ небольшой по объему, поэтому будем читать и анализировать его прямо на уроке, используя стратегию «чтение с остановками». Именно в процессе такой работы можно наглядно показать, как могут работать разные приемы технологии развития эмоционального интеллекта.

После чтения первого эпизода, в котором мы знакомимся с героями рассказа, важно, чтобы учащиеся «увидели» героя-повествователя, выделили характерные черты его эмоционального мира и по возможности назвали их. Для этого используем прием «карта эмпатии» в авторском варианте (рис. 1).

Одна группа учащихся выделяет важные для понимания героя фразы: «Меня вообще не замечают...»; «Мне все равно...»; «...У меня вот дурацкое имя...»; «...У меня никогда не было друга...»; «Что уж такого во мне интересного...»; «Я вдруг обиделся...» [7, с. 3–4]. Другая группа учащихся параллельно может сделать подобную работу – знакомство с другим героем рассказа – Никитой, выделяя

важные для его понимания фразы: «...прилепил мышью жвачкой к потолку...»; «Играет на ударнике...»; «Только заходит в класс, и сразу видите его...»; «Выходит к доске на руках...»; «Миллион друзей...» и др. [Там же]. Пусть учащиеся попробуют, используя одно слово, дать характеристику тому и другому герою.



Рис. 1. «Карта эмпатии»

Вывод: почему автор доверяет рассказать эту историю герою, неуверенному себе, одинокому в классе, аутсайдеру?

Читаем второй эпизод до слов «так у меня появился друг». Во время чтения школьники могут составлять «словарик мыслей, действий, эмоций» героя с выходом на «портрет» его внутреннего мира, мира чувств и мыслей о себе. «Портрет героя» могут составить следующие эмоциональные состояния: удивление, сомнение, недоверие, страх, стыд, заниженная самооценка.

Вывод: мы вместе с учащимися выделили внутренние проблемы, характерные для героя: комплекс неполноценности, заниженная самооценка, стремление к одиночеству, недоверие к окружающим. Причинами этого являются такие чувства, как

постоянный страх и стыд. Используем эмоциональную рефлексию:

- Чувствовал ли я что-либо подобное в себе?
- В чем мысли и чувства героя близки моим и в чем отличаются?
- Что в его мыслях и чувствах предсказуемо? Что меня удивило?
- Удавалось ли мне выйти из подобного состояния?

- Анализирую ли я, почему это со мной происходит (с другими людьми)?

Читая рассказ дальше до эпизода «ссора героев», обращаем внимание учащихся на то, как меняется герой в процессе общения с новым другом. Учащиеся могут заполнить небольшой «дневник эмоционального настроения» героя (табл. 1).

Таблица 1

«Дневник эмоционального настроения» героя

Действия героя	Мысли – эмоции
«...оказался с ним везде-везде...»	«...обнаружил, что мне с людьми хорошо...»
«...был уверен: наша дружба на 3 дня»	«Что уж такого во мне интересного...»
«...научился играть на гитаре»	«Самому нравится»
«...музыку к нашим песням писал он...»	«Здорово так»
«Оказалось, к моим стихам можно писать музыку...»	«...долго боялся, думал, он смеяться будет...»
«Не могу на него обижаться...»	«Сумасшедше здорово!»

Выход: почему подростки, котрым отец героя давал характеристику «лед и пламень», становятся друзьями? Есть ли у них общее пространство? Какое? При каких условиях разные люди могут сблизиться? Что является сильной стороной характера героя, а что слабой?

Анализируя свои «странички дневников» и размышляя над вопросами, учащиеся приходят к выводу, что наш рассказчик совсем не такой, каким он себе кажется: он много читает, пишет стихи, играет на виолончели, легко научился играть на гитаре. Он талантлив, но несовершенен.

Выходим на прием «перемотка назад – вперед» (Барисо Джастин).

- **Каковы бывают или могут быть последствия отношений к таким**

подросткам в классе? Как качества характера героя, о которых мы узнали, могут впоследствии повлиять на его судьбу?

Итак, нашему герою непросто с самим собой. Он талантлив, но недоверчив, мнителен, обидчив. И если всего этого в человеке много, то ему трудно избежать конфликтов из-за непонимания других людей. Автор неслучайно ставит своего героя в сложную ситуацию нравственного выбора и испытания дружбы. Эпизод конфликта, на почве которого возникла обида со стороны героя на Никиту, самый сильный в эмоциональном отношении. Во время чтения этого эпизода предложим учащимся выполнить задания в табл. 2 «Репертуар эмоциональных реакций» (Д. Гоулман).

Таблица 2

Репертуар эмоциональных реакций

Реакция на унижение другого	Реакция на унижение себя
«...все внутри опустилось...»	«...подогнулись колени...»
«...холодно стало мне внутри...»	«...кончился воздух...»
«...мне руки надо беречь...»	«...перестал думать...»
«...что-то внутри у меня ухало вниз...»	«...и мысли кончились...»
«...отполз тихонько в сторону...»	

Предложим учащимся описать состояние героя одним словом, ориентируясь на ключевые «знаки чувств и эмоций» в тексте: страх? испуг? боль? обида? Как вы относитесь к его состоянию? Используем прием «*когнитивная эмпатия*» (Барисо Джастин):

- Каково мне было бы на его месте?
- В чем его чувства отличаются от моих?
- В чем я его понимаю (не понимаю)?

Вместо приема «репертуара эмоциональных реакций» можно использовать творческий прием «я – режиссер».

- **Представь, что ты режиссер-оператор и снимаешь героя в этих сложных для него ситуациях. Что ты будешь требовать от актера? На что обратишь его внимание в тексте?**

Расскажем учащимся, что в тексте могут быть невербальные эмоциональные сигналы, которые передают эмоциональное состояние героя в определенных ситуациях: поза, мимика, жесты, звучание голоса, интонации. Покажем, как работать с этим материалом.

Вывод: неуверенность человека в своих силах и способностях, боязнь, что его не поймут, обиды, стремление отгородиться, недоверие к людям – все это может привести человека

к неспособности защитить себя и другого, и все это делает человека слабым при встрече с теми, кто может обидеть и унижить.

Неслучайно Н. Дашевская показывает зеркальную ситуацию в тексте: не смог защитить одноклассника – не смог защитить себя. Это только одна из проблем, которая ставится в рассказе. Еще одна проблема – предательство друга, которая разрешается автором неожиданно счастливо. Н. Дашевская – мастер интригующей развязки.

Анализируя последний эпизод рассказа – эмоциональную рефлексию героя, его переживания, ставим перед учащимися вопросы:

- Что конкретно обидело героя?
- Почему в тексте появляется имя Сент-Экзюпери?
- Какую смысловую нагрузку выполняет художественная деталь – наушники?
- Это рассказ о недоразумении или о чем-то еще? О чем?
- Как можно иначе назвать этот рассказ?
- В чем изменится герой после этого случая? Или не изменится?

Предложим учащимся прием «*рефрейминга*» (С. Шабанов) – выход за рамки собственных стереотипов.

- **Вспомните неприятную ситуацию в своей жизни. Подумайте, что хорошего в том, что эта ситуация произошла с вами? В чем она вас изменила?**

Пусть учащиеся заглянут за границы собственного опыта и попробуют понять себя, разобраться в себе. Возможно, это поможет понять чувства других и найти способ сопереживать другим.

Рассказ Н. Дашевской не только о недоразумениях в отношениях между подростками. Параллельно с проблемой непонимания автор ставит и другие, более сложные нравственные проблемы: буллинга, национальных разногласий в школьном коллективе. Нам же важно было показать, как можно работать на уроке с пониманием внутреннего мира героя, его поступков, которые трудно, но необходимо научиться оценивать адекватно, учиться понимать себя и своих сверстников.

Спектр приемов актуализации и стимулирования эмоциональной отзывчивости читателя-подростка через восприятие и понимание эмоций героев, автора и своих собственных может быть расширен при обращении на уроке внеклассного чтения к популярному рассказу М. Гелприна «Устаревшая модель, одна штука» [4]. Являясь свидетелями и участниками дискуссий о возможностях и рисках искусственного интеллекта, включая этическую составляющую проблемы, мы оказываемся, благодаря фантастике, в ситуации недалекого будущего, когда умные роботы смогут заменить человека в различных сферах жизни. Один из героев рассказа – робот Пит, который несколько лет был гувернером двенадцатилетней Насти, занимаясь ее воспитанием

в условиях семьи, технически устарел и подлежит замене.

Если мы предложим ученикам в начале урока собрать ассоциативное облако к слову «воспитатель», очевидно, в него, помимо синонимов, «гувернер», «наставник», войдут «ум», «знание» и «умение его передать ученику», «гуманное отношение к воспитаннику», «понимание», «любовь», «сочувствие», «соучастие», «забота», «защита» и другие качества, окрашенные эмоциями, человечностью. Сможет ли робот быть воспитателем, гувернером? Вопрос, который вызовет дискуссию и предвосхитит интригу урока, если мы изберем стратегию медленного чтения с остановками. Если же рассказ предварительно прочитан к уроку, то положительный ответ будет мотивирован обращением к необычному герою.

Чем же необычен робот Пит? Рассказ написан от его лица, это исповедальный (насколько это возможно) монолог-воспоминание, в котором звучит признание, что он наделен эмоциональным блоком и способен распознавать эмоции и реагировать на них: «Но у меня есть устройство, улавливающее исходящие от вас биотоки. И программа, которая их преобразовывает. Она, правда, настроена на детские эмоции, но распознать, когда человек нервничает, я могу независимо от возраста. И когда ему плохо – тоже» [Там же]. Таким образом, сюжет и система образов рассказа позволяют сделать фокусом сосредоточенного внимания эмоции героев, взаимодействующих с роботом Питом в ситуации, когда решается его судьба.

Работая в группах с текстом рассказа, читатели выделяют черты *психологического портрета* Пита в эпизодах предельного напряжения его

чувств, когда он ощущает ограниченность своих эмоциональных возможностей и их проявлений. В эпизодах рассказа четырежды рефреном повторяются слова:

- Если бы я умел **дрожать**, то, наверное, **вздрыгнул бы**.
- Если бы я умел **завидовать**, то наверняка сейчас **исходил бы слюной от зависти**.
- Если бы я умел **плакать**, то, наверное, **заревел бы ...**
- Если бы я умел **плакать**, я бы...

В какой ситуации звучит признание? Опишите чувство, которое вбирает это признание. Помогите Питу выразить его. Какие чувства вы испытываете по отношению к старому Питу?

Задание направлено на развитие умения распознавать эмоции и переживать, проявлять эмпатию. Таким образом, ученики вступают в *эмпатический диалог* с героем (О.И. Иншакова). Предлагаем выявить спектр чувств, эмоциональных возможностей гувернера и его восприятия людей в эпизоде диагностики через составление словаря – *облака эмоций* (добрая, лучезарная улыбка, несуразная гримаса, раздражение, растерянность, «усатый нервничал», «мне очень не хотелось умирать», «трудно не волноваться» и др.).

Мы смотрим глазами старого Пита на нового робота, которого доставили в семью. Новый Пит великолепен. «Фактически, это уже не гувернер, это универсальный домашний агрегат или, если угодно, комбайн. Он умеет практически все» [4], – характеризует его техник («индивид»). Он обладает совершенной системой самосохранения. Примечательно, что в характеристике не упоминается наличие эмоционального блока. Случайно ли это? Почему «это уже не гувернер»?

Как антитеза проявляется в характеристике нового Пита (читатели выделяют обилие технической терминологии, здесь «агрегат», «комбайн»)? Что значит оказаться во власти машины, робота? Признаки технократии проявляются в действиях и суждениях диагностов – «индивидов» в одинаковых оранжевых жилетах. В отличие от старого робота, новый «способен на ложь, если того требуют интересы ребенка. Ложь во спасение...» [Там же].

Люди (а значит, и роботы) могут говорить неправду, для того чтобы обмануть чувства, не заставляя зря расстраиваться и переживать. Техники обещают найти Питу применение, говоря о программах реабилитации и обманывая родителей Насти, попытавшихся проявить заботу о роботе. Родители обманывают Настю, пообещав, что Пит вернется после реабилитации и встретит ее из школы. Вред от такой неправды очевиден: Насте не позволяют самостоятельно сделать выбор между старым роботом, к которому она привязана, и новым. Родители, все понимая, не считаются с ее чувствами. Читатель исподволь тоже оказывается в ситуации выбора. Чем сложен этот выбор? Можно ли догадаться, какого робота выбрала бы Настя? Попробуйте встать на ее место. Какого робота выбрали бы вы сами? Какие чувства противоборствуют в вас, когда вы делаете этот выбор? *Прием идентификации*, активно включая читателей в художественную коммуникацию, побуждает их разобраться в своих переживаниях, ценностях, развивая «культуру соучастия».

Поворотным в сюжете рассказа является диалог техника Олега и старого Пита, проявляющий стремление

героев понять друг друга, сочувствие, внимание к переживаниям и мыслям другого, стремление найти спасительный исход. Диалог сопровождаются психологически акцентированные ремарки. Используем прием *актерского комментария* из театрального арсенала. Даем установку: вам предстоит сыграть роль героя (на выбор) в диалогическом эпизоде. Какие чувства переживают герои? Как им дается решение? Что обнаруживает их чувства? Выделите ключевые слова в ремарках. Как их передать (интонация, жест, мимика)?

Пит волнуется, но замечает, что черноволосый нервничает не меньше, причем он не только успокаивает техника, но и переживает эмпатию: «Я не чувствую боли. Вам надо будет попросту отключить аккумуляторы – после этого я вообще перестану чувствовать, и вам будет легко со мной» [4]. Он замечает, что мужчина *замаялся, выпалил*, подбадривает его и готов помочь советом. Возникает парадоксальная ситуация взаимодействия традиционных в литературе «живого» и «неживого»: «Привыкнуть к тому, что говорящее и кое-как мыслящее существо может быть неживым, некоторым людям нелегко» [Там же]. Олег понимает робота потому, что относится к нему как к живому, представляет себя на его месте. Отказ от такого миропонимания может обернуться утратой духовного мира, деградацией человека. Ученики убеждаются, что результат психологического взаимодействия, взаимопонимания поведенческий: взаимное чувство ответственности и доверие порождают решение Олега ввести старого Пита в свою семью в качестве гувернера сына.

Кульминация рассказа не лишена радостных и драматичных собы-

тий. С одной стороны, в жизни Петра, сына Олега, появляется настоящий наставник, друг, открывающий ему мир научных знаний, мировой литературы. Петр и Настя становятся друзьями – хороший повод для *пересказа от лица героя* или написания *страниц из его дневника*: что изменилось в жизни Петра и в нем самом после встречи с Питом. Такой опыт личностной рефлексии позволяет сделать предметом внимания и самоанализа и события, и психологические состояния подростка.

С другой стороны, старый Пит понимает, что, несмотря на усилия Олега, он не может технически соответствовать достижениям современных IT, что он стал единственным уцелевшим, незарегистрированным и официально утилизированным, и решает «перестать существовать». Он просит сначала Олега отвезти его на свалку после принятия закона об уголовной ответственности за изготовление или сокрытие домашних роботов, заботясь о его безопасности, а потом обращается с такой же просьбой к Петру и Насте, считая себя ненужным выросшим детям: «Я больше не функционален, а значит, не нужен, как всякая отработавшая вещь». И слышит в ответ от своего воспитанника: «Ты не вещь. И я не смогу тебя умертвить» [Там же]. Переживания героев и читателей выводят к проявлению авторской позиции: какое чувство автор стремится вызвать у читателя в финале рассказа? Удастся ли это ему? С каким чувством вы завершали чтение?

Финал рассказа обращен к эмоциональной и ценностной сфере читателей. Переживание – это одно из условий ценностного выбора. Это рассказ о человечности и гуманности,

о тех, кто нас воспитывает, «выводит в люди», о тех, кого мы «приручили». О том, что людям свойственно зачастую списывать их со счетов, когда они становятся нам не нужны, перестают нас в чем-либо понимать и кажутся обузой. Фантастически счастливый финал рассказа можно передать в форме фрагмента *киносценария*, где в эмоциональном синтезе соединятся разные способы интер-

претации авторской идеи: композиция, мимика, жесты героев, цвет, свет, музыка.

Мы считаем своевременным применение инструментария технологии развития эмоционального интеллекта в практике анализа и интерпретации художественных произведений на уроках литературы с опорой на традиции отечественной методики и очевидные инновации.

Библиографический список

1. *Архангельский А.Н., Новикова А.А.* Педагогика трансмедийного творчества: школьный литературный канон в контексте цифровизации культуры. М., 2003.
2. *Барисо Дж. Е.О.* Эмоциональный интеллект на практике. Как управлять своими эмоциями и не позволять им управлять вами / пер. А. Гардт. М., 2020.
3. *Брандесов Р.Ф.* Избранные труды / под науч. ред. Н.П. Терентьевой. Челябинск, 2017.
4. *Гелприн М.* Устаревшая модель, одна штука. URL: <https://fit4brain.com/2414?ysclid=lsbiudrc7q800387322> (дата обращения: 20.12. 2023).
5. *Голубков В.В.* Методика преподавания литературы. М., 1962.
6. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем EQ. М., 2020.
7. *Дашевская Н.С.* Около музыки: рассказы. М., 2017.
8. *Маранцман В.Г.* Избранные труды. Т. 1 / под ред. Е.К. Маранцман. СПб., 2022.
9. *Маранцман В.Г.* Приемы анализа литературного произведения в школе // Лекции по методике преподавания литературы. Вып. 1. Л., 1975. С. 83–111.
10. *Маранцман В.Г.* Эволюция читателя-школьника // Проблемы методики преподавания литературы. Л., 1976. С.20–39.
11. *Мещерякова Н.Я.* Нравственное воспитание учащихся на уроках литературы в 4–5 классах (развитие эмоциональной восприимчивости читателей-школьников). М., 1975.
12. *Неменский Б.М.* Обращаясь к разуму и к сердцу // Искусство и школа: книга для учителя / сост. А.К. Василевский. М., 1981. С. 176–188.
13. *Неменский Б.М.* Эмоционально-образное познание в развитии человека // Вопросы психологии. 1991. № 3. С. 9–16.
14. *Рыбникова М.А.* Избранные труды. М., 1958.
15. *Рыбникова М.А.* Очерки по методике литературного чтения. М., 1963.
16. *Соколов Н.М.* Изучение литературных произведений в школе. М.; Л., 1928.
17. *Шабанов С., Алешина А.* Эмоциональный интеллект. Российская практика. 7-е изд. М., 2020.

References

1. Arhangelsky A.N., Novikova A.A. Pedagogika transmedijnogo tvorchestva: shkolnyj literaturnyj kanon v kontekste cifrovizacii kultury [Pedagogy of transmedia creativity: The school literary canon in the context of digitalization of culture]. Moscow, 2003.
2. Bariso Dzhashtin. EQ. Emocionalnyj intellekt na praktike. Kak upravlyat svoimi emociyami i ne pozvolyat im upravlyat vami [EQ. Emotional intelligence in practice. How to manage your emotions and not let them control you]. Moscow, 2020.
3. Brandesov R.F. Izbrannye trudy [Selected works]. N.P. Terentyeva (ed). Chelyabinsk, 2017.

4. Gelprin M. Ustarevshaya model, odna shtuka [Outdated model, one piece]. URL: <https://fit4brain.com/2414?ysclid=lsbiudrc7q800387322>
5. Golubkov V.V. Metodika prepodavaniya literatury [Methods of teaching literature]. Moscow, 1962.
6. Goulman D. Emocionalnyj intellekt. Pochemu on mozhet znachit bolshe, chem EQ [Emotional intelligence. Why it can mean more than EQ]. Moscow, 2020.
7. Dashevskaya N.S. Okolo muzyki [Around music]. Stories. Moscow, 2017.
8. Marancman V.G. Izbrannye trudy [Selected works]. Vol. 1. E.K. Marancman (ed.). St. Petersburg, 2022.
9. Marancman V.G. Techniques for analyzing a literary work at school. *Lekcii po metodike prepodavaniya literatury*. Vol. 1. Leningrad, 1975. Pp. 83–111. (In Rus.)
10. Marancman V.G. Evolution of the student reader. *Problemy metodiki prepodavaniya literatury*. Leningrad, 1976. Pp. 20–39. (In Rus.)
11. Meshcheryakova N.Ya. Nравственное воспитание uchashchihhsya na urokah literatury v 4–5 klassah (razvitie emocionalnoj vospriimchivosti chitatelej-shkolnikov) [Moral education of students in literature lessons in grades 4–5 (development of emotional sensitivity of school readers)]. Moscow, 1975.
12. Nemensky B.M. Addressing the mind and the heart. *Iskusstvo i shkola: Kniga dlya uchitelya*. A.K. Vasilevsky (ed.). Moscow, 1981. Pp. 176–188. (In Rus.)
13. Nemensky B.M. Emotional-imaginative cognition in human development. *Voprosy psikhologii*. 1991. No. 3. Pp. 9–16. (In Rus.)
14. Rybnikova M.A. Izbrannye trudy [Selected works]. Moscow, 1958.
15. Rybnikova M.A. Ocherki po metodike literaturnogo chteniya [Essays on literary reading methods]. Moscow, 1963.
16. Sokolov N.M. Izuchenie literaturnyh proizvedenij v shkole [Studying literary works at school]. Moscow, Leningrad, 1928.
17. Shabanov S., Aleshina A. Emocionalnyj intellekt. Rossijskaya praktika [Emotional intelligence. Russian practice]. 7th ed. Moscow, 2020.

Статья поступила в редакцию 10.02.2024, принята к публикации 25.04.2024
The article was received on 10.02.2024, accepted for publication 25.04.2024

Сведения об авторах / About the authors

Сосновская Ирина Витальевна – доктор педагогических наук; профессор кафедры филологии и методики Педагогического института, Иркутский государственный университет

Irina V. Sosnovskaya – ScD in Education; Professor at the Philology and Methodology Department, Pedagogical Institute, Irkutsk State University

E-mail: sosnoirina@yandex.ru

Терентьева Нина Павловна – доктор педагогических наук; профессор кафедры литературы и методики обучения литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Nina P. Terentieva – ScD in Education; Professor at the Department of Literature and Teaching Methods of Literature, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

E-mail: terninapavl@yandex.ru