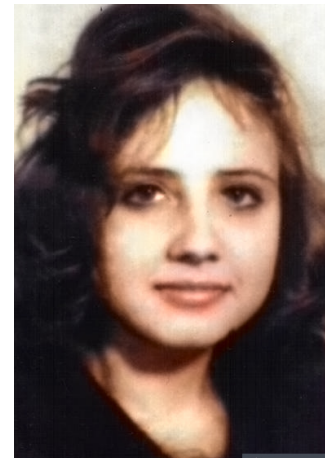
УДК 372.882

ИСКУССТВО КАК ИНСТРУМЕНТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭМПАТИИ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ



Ольга Викторовна Гальчук,
кандидат педагогических наук,
член редакционной коллегии
по направлению «Театр
и школа»
научно-методического журнала
«Искусство в школе»,
г. Москва, Россия
E-mail: olgagalchuk@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается один из актуальных вопросов современной научно-образовательной повестки, в центре пристального внимания которой находятся вопросы личностного и творческого развития подрастающего поколения, — диалог искусств в литературном образовании. Автор на примере литературы как искусства слова и театра как синкретического искусства раскрывает потенциал русской классики в духовно-нравственном воспитании и развитии эмоционально-ценностной сферы школьников на основе высоких этических идеалов. Особое внимание уделено методическим приемам, способствующим развитию эмпатии на уроках литературы: работе с «картой эмпатии» персонажа и «эмоциональным словарем», ведению «календаря эмоций», театрализации и созданию литературно-творческих интерпретаций.

Ключевые слова: искусство, литература, театр, урок литературы, школьное литературное образование, диалог искусств, эмоциональный интеллект, эмпатия.

Введение. Современное научно-образовательное пространство, рассматривая «вопрос повышения качества обучения, социализации и развития коммуникатив-

Как цитировать статью: Гальчук О. В. Искусство как инструмент эмоционального интеллекта и эмпатии в современном школьном литературном образовании // Образ действия. 2026. Вып. 4 «Искусство и туризм как средство личностного развития школьника». С. 52–60.

ных качеств» [1, с. 281] подрастающего поколения, все отчетливее смещает фокус с исключительно когнитивного освоения знаний на формирование целостной, гармонично развитой и социально ответственной личности. В этом контексте особую значимость приобретают задачи развития эмоционального интеллекта и эмпатических способностей учащихся — они становятся не дополнением к учебному процессу, а его неотъемлемой составляющей, поскольку, как отмечают исследователи, «каждого из нас природа наградила эмоционально-чувственной сферой, умением слушать и слышать, умением видеть и замечать красивое и необычное, у нас с рождения работают две формы мышления — образное и логическое, которые не всегда в школьной практике развиваются равноценно» [6, с. 68]. Актуальность темы также обусловлена рядом социально-педагогических вызовов: в условиях роста информационной нагрузки, цифровой коммуникации и снижения глубины межличностного взаимодействия у подростков нередко наблюдаются трудности в эмоциональной регуляции, понимании чувств других людей и построении конструктивных отношений. При этом искусство сохраняет способность формировать «эмоциональный словарь» школьника, развивать рефлексию и нравственную чуткость — качества, критически важные для успешной социальной адаптации.

Цель данной статьи — раскрыть потенциал школьного литературного образования как инструмента развития эмоционального интеллекта и эмпатии, а также предложить систему методических приемов, позволяющих целенаправленно формировать эти социально-эмоциональные компетенции на уроках словесности в контексте диалога искусств, в частности литературы и театра.

Литература как искусство слова обладает уникальной способностью погружать читателя в многомерную систему человеческих переживаний, театр как синкретическое искусство объединяет слово, пластику, звук и визуальные образы, усиливая эмоциональное воздействие и позволяя не только осмыслить, но и «телесно прожить» состояние героя. Через художественные тексты школьники сталкиваются с широким спектром эмоций, нравственных дилемм и моделей поведения, а театральная интерпретация этих текстов актуализирует полихудожественный подход, раскрывая смысловые и эмоциональные пласты изучаемого произведения с разных сторон. В диалоге литературы и театра формируется более глубокое понимание мотивов персонажей: вербально зафиксированные переживания из текста обретают сценическую выразительность, а зрительская позиция дополняет читательскую, расширяя репертуар эмпатических реакций. В методическом плане такой диалог позволяет выстраивать уроки как пространство художественно-синтетической деятельности, где анализ текста органично соединяется с творческой реализацией, а рефлексия — с пониманием культурно-исторического и этического контекста.

Основная часть. В педагогике и психологии сегодня ***эмоциональный интеллект*** (способность понимать свои и чужие мотивы поведения) и ***эмпатия*** (способность считывать эмоциональное состояние собеседника) рассматриваются как «гибкие навыки» (soft skills), помогающие детям «справляться со стрессовыми ситуациями, улучшить межличностное взаимодействие и готовиться к будущим профессиональным вызовам» [3].

В пространстве урока литературы развитие эмоционального интеллекта и эмпатии происходит не изолированно, а в неразрывной связи с читательской деятельностью [5]. Федеральные государственные образовательные стандарты школьного филологического образования фиксируют необходимость «целостного восприятия и понимания художественного произведения, его анализ и интерпретацию… при соответствующей эмоционально-эстетической реакции читателя» [9, с. 5], «развитии ценностно-смысловой сферы личности на основе высоких этических идеалов» [10, с. 4]. В частности, в число ключевых задач входит формирование у школьников этических чувств, доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости и способности к сопереживанию, что напрямую соотносится с воспитательным потенциалом уроков литературы [4; 7]. Ключевыми психологическими механизмами, обеспечивающими достижение этих задач, выступают: ***идентификация*** — школьник отождествляет себя с персонажем, особенно с близким по возрасту или ситуации (через *«я бы на его месте…»* он рассматривает разные модели поведения и эмоциональные реакции); ***эмоциональная децентрация*** — по мере усложнения восприятия школьник учится выходить за пределы собственной позиции, учится видеть ситуацию с точки зрения разных героев, в том числе тех, чьи поступки вызывают нравственное осуждение, — это важнейший шаг к зрелой эмпатии, поскольку предполагает не только сочувствие, а понимание мотивов и ценностных установок «другого», даже если они противоречат собственным представлениям учащегося; ***эмоциональная рефлексия*** — обсуждение чувств персонажей стимулирует школьника вербализовать и осмыслить собственные переживания, формируя «эмоциональный словарь» — набор точных слов для описания сложных состояний (не просто *«грустно», а «тоскливо», «горько», «смутно тревожно»*); ***моделирование последствий*** — изучаемое на уроке художественное произведение наглядно показывает связь между эмоцией, решением и результатом: наблюдая за развитием сюжета, школьник учится прогнозировать, как импульсивные или, наоборот, сдержанные реакции влияют на судьбу героя и окружающих.

Эффективное формирование эмоционального интеллекта требует учета возрастных особенностей восприятия художественного текста.

В начальной школе «приоритетная цель обучения литературному чтению — становление грамотного читателя», не только «мотивированного к использованию читательской деятельности как средства самообразования

и саморазвития», но и «эмоционально откликающегося на прослушанное или прочитанное произведение» [8, с. 5]. Восприятие литературы, будь то сказка фольклорная (народная) или литературная (авторская), носит преимущественно эмоционально-образный характер. Дети остро реагируют на яркие детали, интонацию, ритм, но еще затрудняются в анализе мотивов, и здесь особенно продуктивны методические приемы, опирающиеся на наглядность и действие: рисование настроения эпизода, подбор цвета к чувствам героя, разыгрывание коротких диалогов. Произведения с четким противопоставлением добра и зла (сказки, рассказы о дружбе и взаимопомощи) дают понятный эмоциональный ориентир, а простые вопросы «*Что почувствовал герой?*», «*А ты бы что почувствовал?*» запускают механизм сопоставления опыта.

В подростковом возрасте (5–9-е классы) на первый план выходит поиск собственной идентичности — подростки склонны к максимализму и полярным оценкам, поэтому литература может стать безопасным пространством для исследования «серых зон» морали. Художественные тексты, где герой совершает ошибку, сомневается или испытывает внутренний конфликт, позволяют обсуждать сложность человеческих чувств без прямого давления на личность ученика. Эффективны методические приемы с дискуссионными вопросами (например, «*Можно ли оправдать поступок героя?*»), работа с противоречивыми отзывами литературных и театральных критиков, сопоставление театральных интерпретаций одного и того же литературного героя в разных театральных постановках — они побуждают учащихся к эмоциональному вживанию в позицию другого и осмыслению множественности нравственных оценок.

В старших классах (10–11-е) школьники демонстрируют более высокий уровень когнитивно-эмоционального развития, что позволяет им осуществлять углубленный психологический анализ художественных текстов и рефлексировать над собственной системой ценностей в соотнесении с культурно-историческим контекстом эпохи, отраженной в изучаемом произведении. Именно на этом этапе литература выступает не просто как учебный предмет, а как значимый инструмент нравственного самоопределения старшеклассников, побуждая их к осмыслению этических дилемм и формированию личной мировоззренческой позиции. Анализ внутренних монологов, подтекстовых смыслов и художественной символики дает школьникам возможность раскрыть многослойность эмоциональных состояний персонажей, а также обнаружить скрытые связи между индивидуальным переживанием и общечеловеческими ценностными ориентирами.

Для системной работы по развитию эмоционального интеллекта и эмпатии целесообразно использовать ряд методических приемов, сочетающих аналитическую и творческую деятельность в работе над художественным текстом, что будет способствовать развитию у учащихся способности к де-

центрации, то есть к выходу за пределы собственной позиции ради понимания иных точек зрения:

1) **«карта эмпатии» персонажа** — ученики заполняют схему, отвечая на следующие вопросы: «*Что герой видит/слышит?*», «*Что он говорит и делает?*», «*О чем думает и мечтает?*», «*Что чувствует?*». Этот прием помогает структурировать наблюдения и увидеть литературного героя как целостную личность, а не как набор поступков;

2) **театрализация** литературного произведения (или его фрагментов) — интонация, паузы, мимика при исполнении роли требуют от ученика точного понимания эмоционального состояния персонажа, что помогает ему прожить проблемную ситуацию и заметить нюансы, ускользающие при пассивном чтении;

3) **«календарь эмоций»** — в ходе чтения литературного произведения школьники фиксируют ключевые эмоциональные состояния героя на временной шкале, отмечая поворотные моменты сюжета и их причины, что позволяет формировать понимание динамики его переживаний и связи событий с внутренними изменениями;

4) **литературно-творческие интерпретации от лица героя** — написание дневниковой записи или письма от имени персонажа заставляет школьника встать на его точку зрения, подобрать лексику, соответствующую характеру и ситуации, и тем самым глубже проникнуть в мотивацию поступков;

5) **работа с «эмоциональным словарем»** — при изучении художественного произведения на каждом уроке можно вводить два-три точных слова для описания чувств (например, «смущение», «гордость», «досада», «облегчение») и просить учеников находить в тексте ситуации, где эти состояния проявляются, — это позволит учащимся развивать языковую чувствительность и способность дифференцировать оттенки эмоций.

Рассмотрим, как предложенные методы могут быть реализованы на материале произведений, традиционно входящих в школьную программу.

При изучении рассказа И. С. Тургенева «Муму» в 5-м классе работа с «картой эмпатии персонажа» позволяет увидеть не только физическую силу главного героя Герасима, но и его внутреннюю уязвимость, одиночество, потребность в привязанности. Выразительное чтение сцены прощания с Муму помогает детям прочувствовать трагедию этого безмолвного героя и осознать, как социальное неравенство разрушает человеческую личность.

Формат урока — театральной инсценировки по роману А. С. Пушкина «Дубровский» в 6-м классе, методически акцентированный на развитии умений художественного анализа текста и сценической интерпретации литературного произведения с учетом историко-культурного контекста, позволяет выбрать сцены с яркой конфликтной ситуацией и понятными для подростка эмоциями: 1) ссора помещиков Кирила Петровича Троекурова и Андрея Гавриловича Дубровского — четкие противоположные позиции,

обида, гордость; 2) суд и потеря А. Г. Дубровским имения Кистеневки — несправедливость, бессилие, трагедия; 3) последняя ночь Владимира Дубровского в родном доме и пожар — горечь, решимость, переломный момент; 4) сцена с медведем — невероятное мужество и самообладание, напряжение, барская жестокость; 5) попытка спасения Маши — глубокий драматизм, конфликт долга и сила искреннего чувства. Заключительным этапом урока-театрализации желательно провести рефлексию в устном или письменном формате, в рамках которой учащиеся-актеры должны ответить на вопросы, направленные на понимание и выражение разных эмоций, помогающих раскрыть образ литературного героя, например: «*Какие чувства вы испытывали, играя сцену ссоры помещиков?*», «*Изменилось ли ваше отношение к герою, которого вы играли на импровизированной сцене у классной доски?*», «*Какие собственные эмоции вы испытывали к своему герою? Что было самым трудным в передаче на сцене эмоций этого героя?*» и др.

Ведение читательского дневника и написание письма от имени персонажа — это творческие ученические интерпретации изучаемого в школе художественного произведения, побуждающие учащихся встать на позицию литературного героя и прочувствовать предлагаемые обстоятельства, в которых тот оказывается — особенно это методически значимо при анализе сцен, в которых каждый из центральных персонажей оказывается перед нравственным выбором. Так, например, при изучении в 7-м классе повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» учащиеся, создавая дневниковые записи от лица Андрия, осмысливают противоречивость его поведения, внутренний конфликт и накаленную эмоциональную атмосферу, в которой существует персонаж — пылкую влюбленность в прекрасную полячку и ощущение предательства к казацкому братству. При написании письма от имени Остапа школьники обращают внимание не только на его преданность долгу и внутреннюю стойкость перед лицом испытаний, но и на значимую черту его характера — сдержанность, лишенную излишней эмоциональности. Работа над письмом Тараса Бульбы через лексику, насыщенную убежденностью, бескомпромиссностью и категоричностью, позволит учащимся отразить не только факт жесткой нравственной позиции заглавного героя в отношении своего младшего сына, но и понимание ситуации, когда отцовская любовь не отменяет безусловной верности казацкому долгу и товариществу — «один из тех характеров, — как отмечал автор, — которые могли возникнуть только в грубый XV век, и притом на полукочующем Востоке Европы» [2].

Театрализация комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» в 9-м классе позволяет школьникам в активной форме осмыслить конфликт «века нынешнего» и «века минувшего», поскольку сценическое воплощение реплик делает историческую дистанцию ощутимой и личностно значимой. Работая над ролью Чацкого, учащиеся подбирают интонационные акценты для са-

тирических монологов, продумывают мимику и жесты, выражающие одновременно горечь и обличительный пафос, — так они постигают сложность позиции «лишнего человека» в консервативном обществе. При интерпретации образа Молчалина школьники учатся передавать сдержанность и расчетливость через едва уловимые невербальные сигналы — легкие поклоны, уклончивые взгляды, приглушенную интонацию, — что помогает раскрыть механизм социальной маски и соотнести его с формулой «угождать всем людям без изъятья». Сценическое разыгрывание сцены бала дает возможность наглядно увидеть, как молва и общественное мнение в фамусовском кругу становятся действенной силой: коллективные реакции, паузы и перешептывания учеников-актеров материализуют механизм распространения слуха о «безумии» Чацкого. Таким образом, театрализация превращает анализ комедии из абстрактного разбора текста в эмоционально и интеллектуально насыщенный творческий опыт, формируя у девятиклассников способность видеть связь художественных средств с социально-нравственной проблематикой произведения и развивать навыки полимодального анализа (словесного, пластического, интонационного).

Постановка ученического спектакля и (или) моноспектакля по социально-психологическому роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» в 10-м классе в рамках междисциплинарного учебного проекта в контексте диалога искусств, усиливающего межпредметные и внутрипредметные связи курса литературы, методически направлена прежде всего на глубокое исследование внутреннего мира и траектории духовно-нравственных поисков героев произведения, позволяя учащимся соединить литературоведческий анализ художественного текста с формированием гуманистического мировоззрения, расширением эстетического кругозора, обогащением духовно-нравственного опыта и развитием навыков эмоционального понимания.

Работа с «эмоциональным словарем» при изучении повести В. Г. Распутина «Живи и помни» в 11-м классе, приоритетно целенаправленное на совершенствование умений анализа и интерпретации литературного произведения как художественного целого, позволяет старшеклассникам уделить особое внимание освоению более точной эмоциональной лексики (например, подбирая разные синонимы, в том числе малоупотребительные в повседневной речи, к бытовым обозначениям чувств типа «грустно» и «плохо»), способствуя тем самым развитию умений и навыков владения стилистически окрашенной русской речью. На первом этапе ученики выписывают из текста слова и обороты, передающие внутреннее состояние Настены и Андрея Гуськовых, а затем классифицируют их по смысловым группам (чувство вины, стыд, отчаяние, надежда, ожесточение), формируя таким образом индивидуальный «эмоциональный словарь» — этот методический прием развивает способность учащихся к вербальной актуализации

эмоций и делает читательскую рефлексию более осознанной. Значительный обучающий эффект дает сопоставление лексических рядов, относящихся к разным героям: например, лексика, характеризующая внутреннее напряжение и загнанность Андрея, контрастирует с лексикой тихой самоотверженности и сострадания, сопровождающей образ Настены, — в результате учащиеся видят несовпадение эмоциональных миров персонажей и осознают драматизм их нравственных позиций. Включение в работу дискуссионных вопросов («Можно ли подобрать одно слово, которое точнее всего передает состояние героя в этом эпизоде?», «Почему автор избегает прямых обозначений эмоций, предпочитая косвенные детали?») стимулирует аналитическое мышление и побуждает школьников искать в тексте тонкие смысловые оттенки, выходя за рамки однозначных оценок поступков героев.

Рассмотренные выше методические приемы, основанные на разных видах деятельности, — воспроизводить содержание текста, анализировать и интерпретировать изучаемое произведение, используя сведения по истории и теории литературы, культурологии, искусствознания, театроведения — направлены на достижение целей изучения литературы, которые постепенно усложняются от класса к классу. Усиление межпредметных и внутрипредметных связей курса, включающих диалог искусств — в частности, литературы и театра, позволяет учителю решать задачу формирования общеучебных умений и навыков учащихся, оказывая позитивное влияние на их познавательную, коммуникативную, практическую, творческую деятельность.

Заключение. Изучение в школьном курсе литературы художественных произведений, входящих в золотой фонд русской классики, наделяет учебный процесс особым потенциалом в духовно-нравственном воспитании подрастающей личности, развитии ее моральных качеств и формировании эмоционально-ценностного отношения к миру. Работа учащихся с художественным текстом — распознавание и интерпретация эмоций персонажей, осмысление мотивации их поступков и соотнесение чужого опыта с собственным — последовательно реализуются через систему методических приемов. Так, «карта эмпатии» и «эмоциональный словарь» обеспечивают вербальную фиксацию эмоциональных состояний, «календарь эмоций» позволяет проследить динамику переживаний героя, а театрализация и литературно-творческие интерпретации создают условия для их личностного проживания.

Обобщая вышесказанное, подчеркнем, что интеграция литературы и театра в учебном процессе позволяет системно решать задачи развития эмоционального интеллекта и эмпатии подрастающего поколения: приемы, предложенные в статье, дают педагогу эффективный инструментарий, который не только сохраняет эстетическую ценность произведения, но и одновременно обеспечивает достижение личностных, предметных и мета-

предметных результатов, обозначенных в современных образовательных стандартах.

Список литературы

1. *Аверенкова И. Г.* Развитие эмоционального интеллекта как один из ключевых факторов успешного обучения // В сб.: Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования. Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2023. С. 281–287.

2. *Гоголь Н. В.* Тарас Бульба [Электронный ресурс]. URL: https://antique-lit.niv.ru/lit/text/32/73880/Gogol/taras-bulba-redakciya.htm html (дата обращения: 23.07.2026).

3. *Дмитриева С. В.* Эмоциональный интеллект школьников: ключевые аспекты развития и влияние на успешность // Мир педагогики и психологии. 2025. № 3 (104) [Электронный ресурс]. URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/emotsionalnyj-intellekt-shkolnikov-klyuchevye-aspekty-razvitiya-i-vliyanie-na-uspeshnost.html (дата обращения: 21.07.2026).

4. *Ежова О. А.* Развитие эмоционального интеллекта обучающихся на уроках литературы // Мастерская педагога. 2024. № 4. С. 14–25.

5. *Сосновская И. В., Терентьева Н. П.* Проблема развития эмоционального интеллекта читателя-школьника: методический аспект // Литература в школе. 2024. № 3. С. 94–108.

6. *Савенкова Л. Г.* Искусство в школе — условие развития эмоциональной сферы и творческого потенциала обучающихся // Известия Российской академии образования. 2024. № 3 (67). С. 64–73.

7. *Уминова Н. В.* Развитие эмоционального интеллекта на уроках литературы // Воропановские чтения. Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2023. С. 113–116.

8. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Литературное чтение» (для 1–4 классов образовательных организаций). М.: Минпросвещения России, ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», 2025. 204 с.

9. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Литература» (для 5–9 классов образовательных организаций). М.: Минпросвещения России, ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», 2025. 193 с.

10. Федеральная рабочая программа среднего общего образования «Литература» (базовый уровень, для 10–11 классов образовательных организаций). М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 95 с.