

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

«Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Исторический факультет

Горевой Владимир Михайлович

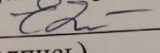
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: «Развитие эмоционального интеллекта на уроках истории в 6 классах»

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы «Политическая
история и политическая культура»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:


Заведующая кафедрой
канд. ист. наук, доцент Зберовская Е.Л.

16.06.2026 
(дата и подпись)

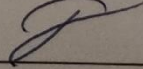
Руководитель магистерской программы:
д-р пед. наук, проф. С.Н. Ценюга

(дата и подпись)

Научный руководитель:
канд. ист. наук, доцент Григорьев Д.В.

16.06.2026 
(дата и подпись)

Обучающийся
Горевой В. М

16.06.2026 
(дата и подпись)

Оценка _____

Красноярск 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы развития эмоционального интеллекта у подростков	10
1.1. Понятие, структура и компоненты эмоционального интеллекта в психолого-педагогической литературе.....	10
1.2. Психолого-возрастные особенности развития эмоциональной сферы учащихся 6-х классов.....	15
1.3. Роль гуманитарных дисциплин (на примере истории) в формировании эмоционального интеллекта школьников.....	25
Глава 2. Анализ учебно-методических комплексов по истории для 6 класса с точки зрения развития эмоционального интеллекта.....	42
2.1. Анализ содержания действующих УМК по истории для 6 класса на предмет наличия заданий, направленных на развитие эмоционального интеллекта.....	42
2.2. Сравнительная характеристика возможностей различных УМК по организации работы, способствующей развитию эмпатии, саморегуляции и социального интеллекта.....	80
2.3. Выводы по сравнительной характеристике УМК.....	85
Глава 3. Разработка и апробация методики развития эмоционального интеллекта на уроках истории в 6 классе	92
3.1. Описание разработанных форм и приёмов самостоятельной и групповой работы, направленных на развитие эмоционального интеллекта	92
3.2. Возможности применения проработанных заданий на уроках истории и во внеурочной деятельности.....	98
3.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию эмоционального интеллекта у обучающихся.....	120
Заключение.....	127
Библиографический список	129
Приложение	133

Введение

Актуальность

Современное образование ориентировано не только на формирование предметных знаний, но и на развитие личностных качеств обучающихся, среди которых особое место занимает эмоциональный интеллект. Способность понимать собственные эмоции, сопереживать другим, регулировать своё поведение становится одной из ключевых компетенций XXI века. Подростковый возраст, и в особенности период обучения в 6 классе, является сенситивным для формирования эмоциональной сферы. Учебный предмет «История» обладает значительным, но недостаточно реализованным потенциалом для развития эмпатии, саморегуляции и социального интеллекта школьников через работу с историческими личностями, событиями и источниками. Это и определяет актуальность нашего исследования.

Степень изученности

Анализ научной литературы показывает, что вопросы развития эмоционального интеллекта рассматриваются преимущественно в рамках психологической науки (труды Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо, Д. Гоулмана, Д. В. Люсина) и общей педагогики. Однако методические возможности учебного предмета «История» в развитии эмоционального интеллекта младших подростков изучены фрагментарно: большинство имеющихся работ посвящено внеурочной деятельности и не раскрывает в полной мере потенциал именно урока истории. Отсутствует системное описание педагогических условий и технологий, обеспечивающих целенаправленное развитие эмоционального интеллекта средствами исторического содержания, а также недостаточно разработан диагностический инструментарий, позволяющий отслеживать динамику данного процесса в рамках предметного обучения. Это подтверждает актуальность настоящего исследования.

Цель исследования — теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность комплекса методических приёмов развития эмоционального интеллекта обучающихся 6 класса на уроках истории.

Объект исследования — процесс развития эмоционального интеллекта обучающихся 6 класса в ходе изучения истории.

Предмет исследования — методические приёмы и педагогические условия, способствующие развитию эмоционального интеллекта шестиклассников на уроках истории.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что развитие эмоционального интеллекта обучающихся 6 класса на уроках истории будет осуществляться более эффективно, если:

1. эмоциогенный потенциал исторического материала станет предметом целенаправленной учебной работы, а не останется стихийно действующим фоном познавательной деятельности;
2. в образовательный процесс будет внедрён комплекс методических приёмов, адресно ориентированных на каждый структурный компонент эмоционального интеллекта, с приоритетным восполнением дефицитных зон — саморегуляции и социально-коммуникативного взаимодействия;
3. вербально-рефлексивные приёмы самостоятельной работы будут сочетаться с телесно-кооперативной методикой групповой работы («Живая картина»), обеспечивающей переход от аффективной эмпатии к эмпатии когнитивной через механизм телесного проживания исторического события;
4. реконструкция эмоционального мира человека прошлого будет осуществляться с соблюдением принципа исторической корректности эмпатии, опирающейся на контекст эпохи, а не на проекцию современных представлений.

Задачи исследования

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме развития эмоционального интеллекта применительно к младшему подростковому возрасту;

2. Выявить возрастные психолого-педагогические особенности обучающихся 6 класса, значимые для развития их эмоциональной сферы в процессе обучения истории;

3. Определить дидактический потенциал школьного курса истории 6 класса для развития эмоционального интеллекта школьников;

4. Разработать комплекс методических приёмов и педагогических условий, направленных на развитие эмоционального интеллекта шестиклассников на уроках истории;

5. Подобрать диагностический инструментарий и экспериментально проверить эффективность разработанного комплекса приёмов, обобщить результаты и сформулировать методические рекомендации для учителей истории.

Методологическую основу настоящего исследования составила совокупность взаимодополняющих научных подходов, обеспечивающих целостное рассмотрение проблемы развития эмоционального интеллекта обучающихся средствами исторического образования.

Философско-теоретическим фундаментом работы выступил культурно-исторический подход Л. С. Выготского, согласно которому высшие психические функции, в том числе произвольная регуляция эмоций, формируются прижизненно в процессе интериоризации культурно опосредованных форм деятельности. Принцип единства аффекта и интеллекта, сформулированный Выготским, позволил рассматривать эмоциональное проживание исторического материала не как побочный фон познания, а как необходимое условие его глубокого личностного усвоения.

В основу **понимания самого феномена эмоционального интеллекта** положена модель способностей П. Сэловея и Дж. Майера, трактующая эмоциональный интеллект как иерархически организованную систему

когнитивных способностей (восприятие, использование, понимание и управление эмоциями), а также её отечественная интерпретация в работах Д. В. Люсина, разграничивающего внутриличностный и межличностный компоненты.

Дидактическим основанием исследования послужили деятельностный и личностно ориентированный подходы, реализованные в трудах И. Я. Лернера и развитые в методике преподавания истории (А. Т. Степанищев, М. В. Короткова, Н. И. Запорожец), а также конструктивистская концепция обучения Дж. Дьюи, обосновывающая приоритет активного, опытного освоения знания. Особое значение для проектирования авторской методики имела концепция исторической эмпатии (Р. Дж. Коллингвуд, П. Ли, Р. Эшби, А. Дикинсон), задающая принцип исторической корректности реконструкции внутреннего мира человека прошлого.

Нормативно-правовую базу составили положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, закрепляющие развитие личностных и метапредметных результатов, включая эмоционально-ценностную сферу, в качестве обязательного требования.

Основные методы исследования

Достижение поставленной цели и решение исследовательских задач обеспечивалось применением комплекса теоретических и эмпирических методов.

К теоретическим методам относятся анализ и синтез психолого-педагогической, методической и историко-источниковедческой литературы по проблеме исследования; сравнение и классификация концептуальных моделей эмоционального интеллекта; обобщение и систематизация передового педагогического опыта; контент-анализ действующих учебно-методических комплексов по истории для 6 класса, проведённый по единой критериальной матрице из пяти операциональных компонентов

эмоционального интеллекта; метод моделирования, использованный при проектировании авторской системы приёмов и методики «Живая картина».

К **эмпирическим методам** относятся педагогическое наблюдение за деятельностью обучающихся в ходе уроков; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), проведённый на базе Лицея № 9 «Лидер» с выделением экспериментальной и контрольной групп; психолого-педагогическая диагностика с использованием адаптированной методики Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта; анализ продуктов деятельности обучающихся (листы эмоциональной рефлексии, дневники исторического свидетеля, эмоциональные карты параграфа, письменные монологи). Обработка полученных данных осуществлялась с помощью методов количественного и качественного анализа, включая сопоставление средних показателей по шкалам и оценку динамики прироста в обеих группах.

Научная новизна исследования заключается в следующем.

1. Впервые проведён сплошной параграфный контент-анализ трёх действующих УМК по истории России для 6 класса (В. Р. Мединского, Е. В. Пчелова — П. В. Лукина, Т. В. Черниковой) с точки зрения их потенциала для развития эмоционального интеллекта, на основе которого разработана и апробирована оригинальная пятикомпонентная критериальная матрица оценки учебных заданий.

2. Выявлена и теоретически осмыслена системная закономерность действующих учебников истории — устойчивый разрыв между высокой эмоциогенностью исторического содержания и преимущественно когнитивно-репродуктивным характером методического аппарата, в связи с чем введено и операционализировано понятие «коэффициент реализации эмоциогенного потенциала».

3. Разработана авторская система методических приёмов, объединяющая вербально-рефлексивные формы самостоятельной работы («рассказ от первого лица», «дневник исторического свидетеля»,

«эмоциональная карта параграфа», «лист эмоциональной рефлексии») и телесно-кооперативную методику групповой работы «Живая картина» (статическую инсценировку), опирающуюся на идеи театральной педагогики и конструктивизма и до настоящего времени остававшуюся на периферии методики преподавания истории.

4. Создан и экспериментально проверен банк поурочных сценариев и заданий, «закреплённых» за конкретными темами курса истории России 6 класса по принципу адресной соотнесённости приёма и эмоциогенного потенциала параграфа.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нём систематизированы и соотнесены психологические модели эмоционального интеллекта с дидактическими возможностями исторического образования; обоснован механизм перевода аффективной эмпатии в когнитивную средствами учебной работы с историческим материалом; уточнено содержание понятия «историческая эмпатия» применительно к младшему подростковому возрасту; расширены представления о роли телесно ориентированных и рефлексивных приёмов в развитии эмоциональной сферы обучающихся. Полученные результаты вносят вклад в теорию исторического образования и в методику преподавания истории, обогащая представления о воспитательном и развивающем потенциале предмета.

Практическая значимость исследования определяется тем, что разработанные методические приёмы, банк заданий и поурочные сценарии методики «Живая картина» готовы к непосредственному использованию в школьной практике преподавания истории России в 6 классе. Предложенный диагностический инструментарий (адаптированная методика Н. Холла, листы эмоциональной рефлексии, эмоциональные карты) позволяет учителю отслеживать динамику развития компонентов эмоционального интеллекта в рамках предметного обучения. Сформулированные методические рекомендации и принцип переносимости методики обеспечивают

возможность её освоения и применения другими учителями истории, а также адаптации к иным драматическим историческим сюжетам и темам.

Эмпирической базой исследования является школа МАОУ Лицей №9 «Лидер». Два 6-ых класса, один с экспериментальной методикой, другой с обычными методами

Апробация и внедрение результатов исследования

1. Горевой В.М. Роль учителя истории в создании эмоционально комфортной образовательной среды в основной школе // Инновационное развитие: ключевые проблемы и направления их решения: сборник статей Международной научно–практической конференции (г. Екатеринбург, РФ , 2 мая 2026г.). – Уфа: Omega science, 2026. – 196-200 С.

2. Горевой В. М. Методика «Живая картина» как инструмент развития эмоционального интеллекта на уроках истории в 6 классе (на примере тем параграфов 22-29 учебника Мединского): Сборник статей по итогам Международной научно–практической конференции (г. Самара, РФ, 9 мая 2026г.). – Стерлитамак: АМИ, 2026. – 48-58 С.

Структура диссертации: работа состоит из введения, трёх глав, девяти параграфов, заключения, приложения, списка литературы.

Глава 1. Теоретические основы развития эмоционального интеллекта у подростков

В первой главе рассматриваются теоретические основы развития эмоционального интеллекта у подростков: раскрывается понятие, структура и компоненты эмоционального интеллекта в психолого-педагогической литературе; анализируются психолого-возрастные особенности развития эмоциональной сферы учащихся 6-х классов; определяется роль гуманитарных дисциплин, в частности истории, в формировании эмоционального интеллекта школьников.

1.1. Понятие, структура и компоненты эмоционального интеллекта в психолого-педагогической литературе.

Эмоциональный интеллект – это одна из самых популярных и активно изучаемых тем в современной психологии. Если объяснить простыми словами, то эмоциональный интеллект – это умение человека понимать свои чувства и чувства других людей, а также управлять ими. Сюда входят три основных умения: распознавать эмоции (понимать, что именно человек сейчас чувствует), понимать причины их появления и сознательно управлять ими (не давать эмоциям брать верх над разумом).

Долгое время в науке считалось, что главную роль в жизни человека играет обычный «умственный» интеллект – способность логически мыслить, решать задачи, запоминать информацию. Однако со временем учёные заметили, что многие умные люди не всегда успешны в жизни, а в общении и работе часто выигрывают те, кто хорошо понимает людей и умеет ладить с ними. Именно это наблюдение и привело к появлению понятия «эмоциональный интеллект».

Сам термин «эмоциональный интеллект» ввели в науку американские психологи Джон Мейер (J. Mayer) и Питер Сэловей (P. Salovey) в начале 1990-х годов.¹ Они определили эмоциональный интеллект как способность

¹ Salovey P., Mayer J. D. Emotional Intelligence // Imagination, Cognition and Personality. — 1990. — Vol. 9, № 3. — P. 185–211.

отслеживать свои и чужие чувства, различать их между собой и использовать эту информацию для управления своим мышлением и поступками. Проще говоря, по их мнению, эмоции — это не помеха разуму, а источник важной информации, которую можно «прочитать» и использовать с пользой. Их теория получила название «модель способностей» потому что они рассматривали эмоциональный интеллект именно как набор умственных способностей, похожих на обычный интеллект, только связанных с эмоциями.

Широкую известность это понятие получило благодаря американскому психологу и журналисту Дэниелу Гоулману (D. Goleman). В 1995 году он выпустил книгу «Эмоциональный интеллект», которая стала мировым бестселлером. Гоулман понимал эмоциональный интеллект шире, чем Мейер и Сэловей: он добавил к умственным способностям ещё и личные качества человека, его мотивацию и навыки общения. Главная идея Гоулмана, которая и сделала тему такой популярной, звучит так: эмоциональный интеллект может быть даже важнее для жизненного успеха, чем обычный интеллект. По его мнению, именно умение понимать себя и других часто определяет, добьётся ли человек успеха в карьере, построит ли счастливую семью и хорошие отношения с людьми.²

В отечественной (русской) психологии тему эмоционального интеллекта подробно изучает Д. В. Люсин.³ Он понимает эмоциональный интеллект как способность понимать эмоции и управлять ими, при этом он разделяет два направления: эмоции самого человека и эмоции окружающих. Большой вклад в изучение этой темы внесли также И. Н. Андреева, Г. Г.

² Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. — New York: Bantam Books, 1995. — 352 р.

³ Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М.: Институт психологии РАН, 2004. — С. 29–36.

Гарскова (именно она одной из первых употребила сам термин в русскоязычной науке), Э. Л. Носенко,⁴ М. А. Манойлова⁵ и О. И. Власова⁶.

Важно понимать, что у российской науки есть свой прочный теоретический фундамент для изучения этой темы. Ещё задолго до появления самого термина «эмоциональный интеллект» выдающийся психолог Л. С. Выготский высказал идею о единстве аффекта и интеллекта.⁷ Это значит, что эмоции и мышление не существуют отдельно друг от друга, а тесно связаны и постоянно влияют друг на друга. Эту же мысль развивал и С. Л. Рубинштейн, который писал о взаимосвязи эмоциональных и познавательных процессов.⁸ Таким образом, идея о том, что чувства и разум работают вместе, появилась в нашей науке очень давно и стала теоретической основой для современного понимания эмоционального интеллекта.

В науке нет единого мнения о том, из чего именно состоит эмоциональный интеллект. Поэтому разные учёные предложили разные модели — то есть схемы, которые объясняют его строение. Рассмотрим основные из них.

Модель эмоционального интеллекта Майера и Саловея считает эмоциональный интеллект набором умственных способностей.⁹ Авторы выделили четыре компонента (их ещё называют «ветвями»), которые расположены по порядку — от самых простых к самым сложным:

1. Восприятие и распознавание эмоций – умение замечать и определять, какие эмоции человек испытывает сам и какие эмоции испытывают другие люди (например, по выражению лица, голосу, поведению).

⁴ Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Эмоциональный интеллект: концептуализация феномена, основные функции. — Киев: Вища школа, 2003. — 126 с.

⁵ Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. — Псков: ПГПИ, 2004. — 60 с.

⁶ Власова О. И. Психологическая структура и факторы развития социальных способностей: дис. ... д-ра психол. наук. — Киев, 2006. — 425 с.

⁷ Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.

⁸ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.

⁹ Mayer J. D., Salovey P. What is Emotional Intelligence? // Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications / ed. by P. Salovey, D. Sluyter. — New York: Basic Books, 1997. — P. 3–31.

2. Использование эмоций для мышления – умение направлять свои эмоции так, чтобы они помогали думать и действовать эффективнее. Например, хорошее настроение помогает придумывать новые идеи, а собранность – выполнять точную работу.

3. Понимание и анализ эмоций – умение разбираться, почему возникла та или иная эмоция, как одно чувство переходит в другое, какие последствия это может иметь.

4. Управление (регуляция) эмоциями – самое сложное умение: сознательно управлять своими и чужими эмоциями для достижения нужных целей.

Особенность этой модели в том, что компоненты выстроены в виде лестницы: чтобы научиться управлять эмоциями, нужно сначала научиться их распознавать и понимать.

Гоулман объединил в своей модели и умственные способности, и личные качества человека (поэтому модель и называется «смешанной»)¹⁰ Он выделил пять компонентов:

1. Самосознание — понимание своих собственных эмоций, умение честно ответить себе на вопрос «что я сейчас чувствую и почему».

2. Саморегуляция — умение управлять своими эмоциями, сдерживать порывы, не поддаваться панике или гневу.

3. Мотивация — умение использовать эмоции, чтобы ставить цели и идти к ним, не сдаваясь при трудностях.

4. Эмпатия — способность понимать и чувствовать эмоции других людей, ставить себя на их место.

5. Социальные навыки — умение строить отношения с людьми, договариваться, работать в команде, влиять на других.

Психолог Реувен Бар-Он ввёл в науку специальный показатель — коэффициент эмоциональности по аналогии с известным коэффициентом

¹⁰ Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. — М.: АСТ, 2009. — 478 с.

интеллекта. Его модель называют некогнитивной, потому что он делает упор не на умственные способности, а на личные качества и черты характера.¹¹ Бар-Он описал эмоциональный интеллект через пять основных сфер: внутриличностную (понимание себя), межличностную (отношения с людьми), адаптивность (умение приспосабливаться к новым условиям), управление стрессом и общее настроение (способность сохранять оптимизм и радоваться жизни).

Российский учёный Д. В. Люсин предложил более простую и понятную схему, разделив эмоциональный интеллект всего на две части¹²:

1. Внутриличностный эмоциональный интеллект — это умение понимать свои собственные эмоции и управлять ими.

2. Межличностный эмоциональный интеллект — это умение понимать эмоции других людей и влиять на них.

Преимущество этой модели в её простоте и логичности: она чётко показывает, что человек направляет своё внимание либо «внутри себя», либо «на других».

Если объединить все рассмотренные теории и модели, можно выделить четыре главных компонента, из которых складывается эмоциональный интеллект. Эти компоненты тесно связаны между собой и работают вместе.

Когнитивный компонент (от слова «когниция» — познание) — это способность распознавать и понимать эмоции, разбираться в их причинах и последствиях, а также называть свои чувства словами. Без этого умения человек не может даже осознать, что с ним происходит.

Регулятивный (поведенческий) компонент — это умение управлять своими эмоциями: сохранять спокойствие в сложных ситуациях, сдерживать импульсы (резкие порывы), не поддаваться гневу или страху, а также при необходимости влиять на настроение окружающих.

¹¹ Bar-On R. The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence. — Toronto: Multi-Health Systems, 1997. — 250 p.

¹² Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3–22.

Эмпатийный (межличностный) компонент — это способность сопереживать другим людям, чувствовать их эмоциональное состояние и на основе этого строить добрые, конструктивные отношения.

Мотивационно-ценностный компонент — это умение использовать эмоции как источник энергии и силы: ставить перед собой цели, сохранять желание двигаться вперёд и не сдаваться перед трудностями.

В педагогике эмоциональный интеллект рассматривается с двух сторон. Во-первых, это важное профессиональное качество педагога: учитель, который хорошо понимает эмоции детей и умеет управлять своими, способен создать доброжелательную атмосферу на уроке, найти подход к каждому ученику и избежать конфликтов. Во-вторых, это важный личностный ресурс самого ученика, который помогает ему успешно влиться в коллектив (социализироваться), приспособиться к новым условиям (адаптироваться) и легко общаться со сверстниками и взрослыми.

Развитие эмоционального интеллекта считается одним из главных условий формирования эмоциональной компетентности (то есть умения грамотно обращаться с эмоциями в жизни) и психологического благополучия личности — состояния, при котором человек чувствует себя уверенно, спокойно и удовлетворён своей жизнью. Именно поэтому сегодня в школах и других учебных заведениях всё больше внимания уделяют не только обучению знаниям, но и развитию у детей умения понимать себя и других людей.

1.2. Психолого-возрастные особенности развития эмоциональной сферы учащихся 6-х классов.

Учащиеся 6-х классов находятся в возрасте 11–12 лет, что в отечественной и зарубежной возрастной психологии соответствует периоду младшего подросткового возраста, или раннего отрочества. Этот этап традиционно рассматривается как один из наиболее сложных, противоречивых и одновременно значимых в онтогенезе человека, поскольку он знаменует собой переход от относительно стабильного и предсказуемого

младшего школьного детства к динамичному и кризисному подростковому периоду. Если младший школьник в большинстве случаев эмоционально открыт, доверчив по отношению к взрослым и ориентирован прежде всего на оценку учителя, то шестиклассник уже начинает выстраивать собственную систему ценностей, в которой ключевую роль играют отношения со сверстниками и формирующееся представление о самом себе.

Важно понимать, что граница между детством и подростковым возрастом не является резкой и одномоментной. В шестом классе ребёнок словно балансирует между двумя возрастными мирами: в одних ситуациях он по-прежнему ведёт себя как ребёнок (нуждается в защите, ласке, опеке, легко обижается и быстро отвлекается), а в других — уже демонстрирует подростковые черты (стремление к самостоятельности, критичность по отношению к взрослым, обострённое чувство собственного достоинства). Эта двойственность и составляет суть переходного характера данного возраста, и именно она во многом определяет особенности эмоциональной жизни шестиклассника.

Согласно периодизации психического развития Д. Б. Эльконина, в этом возрасте происходит принципиально важная смена ведущей деятельности: учебная деятельность, которая была главной в начальной школе, постепенно уступает место интимно-личностному общению со сверстниками. Это не означает, что учёба перестаёт быть важной, — она сохраняет своё значение, однако центр эмоциональной жизни смещается в сферу человеческих отношений. То, как подростка принимают одноклассники, есть ли у него друзья, уважают ли его, замечает ли его симпатичный ему сверстник, — все эти вопросы напрямую отражаются на содержании и динамике эмоциональных переживаний ребёнка¹³. Иными словами, именно эмоциональная значимость общения, признание группой, переживание принятия или отвержения становятся центральными аффективными

¹³ Эльконин Д. Б. «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте», 1971)

факторами развития. Неудача в учёбе теперь может переживаться менее остро, чем ссора с другом или насмешка одноклассников.

Л. С. Выготский в своих работах о возрастных кризисах подчёркивал, что подростковый период связан с глубокой перестройкой всей системы переживаний человека. Он ввёл важнейшее понятие «обобщения переживаний»: если у ребёнка эмоции ситуативны и быстро проходят, то у подростка отдельные переживания начинают складываться в устойчивые чувства и обобщённые представления о себе. Например, повторяющиеся неудачи могут обобщиться в чувство собственной неполноценности, а успехи — в устойчивую уверенность в себе.¹⁴ Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, эмоции в этом возрасте начинают опосредоваться знаком, словом и рефлексией, то есть постепенно интеллектуализируются. Проще говоря, подросток уже не просто переживает эмоцию, но и начинает её осмысливать, называть словами, размышлять о её причинах. Это качественно новый этап эмоционального развития, отличающий его от дошкольника и младшего школьника.

Эмоциональная неустойчивость шестиклассников имеет под собой вполне объективную биологическую основу, и понимание этого крайне важно для педагогов и родителей, так как помогает воспринимать «трудное» поведение не как капризы или дурной характер, а как закономерный этап развития. В возрасте 11–12 лет начинается препубертатный и ранний пубертатный период, сопровождающийся масштабной гормональной перестройкой организма и активизацией деятельности эндокринной системы. Усиливается выработка половых гормонов, перестраивается работа гипоталамо-гипофизарной системы, что сказывается не только на физическом облике ребёнка (резкий рост, изменение пропорций тела, появление вторичных половых признаков), но и на его эмоциональном состоянии. Гормональные колебания напрямую влияют на настроение, делая его неустойчивым и трудно предсказуемым.

¹⁴ Выготский Л. С. «Педология подростка», собр. соч., т. 4

Современные нейробиологические исследования существенно углубили понимание этих процессов. В частности, работы Л. Стайнберга, а также многочисленные исследования по созреванию мозга с применением методов нейровизуализации показывают, что различные отделы мозга созревают неравномерно. Лимбическая система, отвечающая за эмоциональные реакции, переживание удовольствия, поиск новых впечатлений и быстрое реагирование на значимые стимулы, созревает значительно раньше, чем префронтальная кора, которая обеспечивает контроль импульсов, планирование, оценку последствий и регуляцию поведения. Префронтальная кора, по данным исследований, окончательно созревает лишь к 20–25 годам. Этот своеобразный «разрыв» в темпах созревания двух важнейших систем мозга и объясняет характерную для младших подростков картину: повышенную эмоциональную реактивность, импульсивность и склонность к рискованному поведению при ещё недостаточно развитой способности к саморегуляции. Образно говоря, у подростка уже включился мощный «двигатель» эмоций, но «тормозная система» ещё только формируется.

Стайнберг предложил так называемую модель «двойных систем», согласно которой подростковое поведение определяется балансом между рано созревающей системой социально-эмоционального реагирования и медленно созревающей системой когнитивного контроля. Именно поэтому шестиклассник способен прекрасно понимать, «как надо себя вести», и при этом не сумеет сдержать эмоциональную вспышку в реальной ситуации. Это не лицемерие и не упрямство, а отражение незрелости нейрофизиологических механизмов регуляции.

В отечественной науке физиологическую основу подростковых эмоциональных проявлений раскрывал И. С. Кон, отмечавший, что неуравновешенность нервных процессов, а именно преобладание процессов возбуждения над процессами торможения, определяет такие характерные черты, как вспыльчивость, резкая смена настроений, повышенная

утомляемость и общая аффективная возбудимость.¹⁵ Кроме того, в этот период нередко наблюдается временное ухудшение работоспособности, повышенная утомляемость и даже снижение успеваемости, что также имеет физиологические корни: организм тратит огромные ресурсы на интенсивный рост и перестройку. Понимание этого позволяет взрослым не предъявлять к подростку завышенных требований и относиться с пониманием к периодам его «энергетического спада».

Эмоциональная лабильность и амбивалентность. Для данного возраста чрезвычайно характерна резкая, порой кажущаяся беспричинной смена настроений. Подъём активности, бодрости и оптимизма может в считанные минуты смениться упадком сил, апатией, грустью или раздражительностью, причём без видимых внешних причин. Подросток может утром быть весёлым и общительным, а к обеду — замкнутым и угрюмым. Не менее показательна и амбивалентность чувств, то есть одновременное переживание противоположных эмоций по отношению к одному и тому же объекту: ребёнок может одновременно любить и злиться на родителей, дорожить дружбой и ревновать друга, стремиться к самостоятельности и при этом нуждаться в поддержке. Эта противоречивость переживаний нередко ставит в тупик и самого подростка, и окружающих его взрослых.

Л. И. Божович в своей фундаментальной работе «Личность и её формирование в детском возрасте» (1968)¹⁶ убедительно показала, что эмоциональная неустойчивость подростка тесно связана с формированием нового, более высокого уровня самосознания и с обострённой потребностью в самоутверждении. Эта потребность часто фрустрируется, то есть не находит удовлетворения, в условиях семьи и школы, где подростка продолжают воспринимать как ребёнка. Именно столкновение растущих внутренних притязаний с внешними ограничениями порождает эмоциональное напряжение. Божович подчёркивала, что в основе многих

¹⁵ Кон И. С. «Психология ранней юности», 1989

¹⁶ Личность и её формирование в детском возрасте» (1968)

негативных эмоциональных реакций лежит не «испорченность» ребёнка, а неудовлетворённость его важнейших возрастных потребностей.

Повышенная тревожность является одной из наиболее значимых характеристик эмоциональной сферы именно шестиклассников. Фундаментальные исследования А. М. Прихожан¹⁷ убедительно демонстрируют, что переход из начальной школы в среднее звено (5–6 классы) закономерно сопровождается заметным ростом школьной тревожности. Причин для этого несколько, и они объективны. Во-первых, кардинально меняется сама система обучения: вместо одного-двух учителей появляется множество педагогов, каждый со своим характером, требованиями и стилем преподавания. Во-вторых, исчезает привычная стабильность — вводится кабинетная система, когда нужно постоянно перемещаться по школе, ориентироваться в расписании, ничего не забывать. В-третьих, существенно возрастает учебная нагрузка, увеличивается объём материала, появляются новые сложные предметы. В-четвёртых, усиливается оценочная зависимость, и страх получить плохую оценку или не оправдать ожиданий становится источником постоянного беспокойства.

Особую опасность представляет то, что тревожность в этом возрасте может приобретать устойчивый характер и постепенно закрепляться как личностная черта. Если ситуативная тревога — это нормальная реакция на трудную ситуацию, то превращение её в устойчивое свойство личности (личностную тревожность) способно негативно сказаться на всём дальнейшем развитии, снижая познавательную активность, веру в себя и качество общения. Прихожан показала, что тревожный подросток часто попадает в замкнутый круг: тревога мешает ему успешно действовать, неудачи усиливают тревогу, а это, в свою очередь, ведёт к новым неудачам. Разорвать этот круг — важная задача педагогов и психологов.

Центральным психологическим новообразованием подросткового возраста, по Д. Б. Эльконину и Т. В. Драгуновой, выступает так называемое

¹⁷ Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика» (2000)

«чувство взрослости» — субъективное переживание подростком себя как взрослого человека и настойчивое стремление к признанию этого нового статуса окружающими. Подросток начинает претендовать на то, чтобы с ним считались, советовались, уважали его мнение, предоставляли ему больше прав и свободы. Он стремится подражать внешним атрибутам взрослости — в манере поведения, речи, одежде, интересах. При этом реальная социальная и психологическая зрелость ещё отсутствует, что и создаёт противоречие.

Расхождение между растущими притязаниями подростка и сохраняющимся «детским» отношением к нему со стороны взрослых неизбежно порождает аффективные конфликты, обиды, протестные реакции, упрямство и негативизм.¹⁸ Негативизм проявляется в немотивированном на первый взгляд сопротивлении любым требованиям, в стремлении делать всё наоборот, в демонстративном отрицании авторитета взрослых. Важно понимать, что за этими внешне неприятными проявлениями скрывается здоровая потребность в развитии — потребность стать самостоятельной, автономной личностью. Мудрая позиция взрослого состоит не в подавлении чувства взрослости, а в том, чтобы найти ему конструктивный выход, предоставляя подростку посильную самостоятельность и зоны ответственности.

Эмоциональное благополучие шестиклассника во всё большей степени определяется его положением в группе сверстников. Если для младшего школьника главным судьёй был учитель, то для подростка важнейшим источником самооценки становится мнение ровесников. Переживания, связанные с дружбой, симпатией, влюблённостью, принятием или, наоборот, отвержением группой, становятся источником как самых ярких положительных эмоций (радость общения, чувство принадлежности, гордость за признание), так и самых острых отрицательных переживаний (одиночество, отверженность, унижение от насмешек). Положение «изгоя» в классе может стать причиной глубокой и длительной эмоциональной травмы.

¹⁸ Драгунова Т. В. «Подросток», 1976

Эту важнейшую закономерность подробно анализировали И. С. Кон и А. В. Мудрик. Они показали, что общение со сверстниками выполняет для подростка ряд незаменимых функций: это и канал информации, недоступной от взрослых, и школа социальных отношений, где отрабатываются навыки взаимодействия, и, наконец, особый вид эмоционального контакта, дающий чувство солидарности и эмоционального благополучия. Именно в группе сверстников подросток учится строить отношения на равных, разрешать конфликты, отстаивать своё мнение. Поэтому стремление подростка проводить время с друзьями — не блажь, а жизненная необходимость для его нормального развития.

Несмотря на всю описанную выше эмоциональную лабильность, именно в этом возрасте закладываются важнейшие основы произвольной регуляции эмоций. Это период, когда у ребёнка появляется способность не просто переживать, но и наблюдать за своими переживаниями, анализировать их, понимать их причины. К. Изард¹⁹, а в отечественной традиции²⁰ и другие исследователи отмечают, что подросток постепенно учится осознавать свои эмоциональные состояния, различать близкие по своей природе чувства (например, отличать обиду от злости, тревогу от страха), а также выражать их словами, то есть вербализировать. Развитие рефлексии — способности обращать внимание внутрь себя, анализировать собственные мысли и чувства — является одним из ключевых достижений этого возраста.

Однако крайне важно подчеркнуть, что этот процесс протекает чрезвычайно неравномерно. Способность к саморегуляции ещё только формируется, поэтому периоды осознанного и зрелого поведения могут чередоваться с импульсивными, чисто детскими реакциями. Подросток может прекрасно рассуждать о том, как важно сохранять спокойствие, и тут же вспылить из-за пустяка. Эта неравномерность совершенно нормальна и не

¹⁹ Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард ; перевод с английского А. Татлыбаевой. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 464 с. — (Серия «Мастера психологии»). — ISBN 978-5-314-00067-0.

²⁰ Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб. : Питер, 2001. — 752 с.

должна вызывать у взрослых разочарования. Напротив, именно потому, что навыки саморегуляции находятся в стадии активного становления, целенаправленная помощь со стороны взрослых в их развитии оказывается особенно эффективной.

В современных психологических исследованиях особое внимание уделяется становлению эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, и это направление приобретает всё большую практическую значимость для образования. Согласно влиятельной модели Дж. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо (J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso), эмоциональный интеллект представляет собой совокупность взаимосвязанных способностей: способности к точному восприятию эмоций (распознавать чувства по выражению лица, интонации, поведению — как у себя, так и у других), способности к использованию эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности, способности к пониманию эмоций (осознавать причины их возникновения, прослеживать, как одна эмоция переходит в другую) и, наконец, способности к управлению эмоциями (регулировать собственные эмоциональные состояния и влиять на эмоции окружающих). Эти четыре компонента образуют иерархию — от простого восприятия до сложного осознанного управления.

В отечественной психологии проблему эмоционального интеллекта плодотворно разрабатывали Д. В. Люсин, создавший широко применяемый опросник для измерения эмоционального интеллекта, и И. Н. Андреева, обобщившая теоретические и эмпирические исследования в этой области.²¹ Люсин предложил разделять эмоциональный интеллект на внутриличностный (понимание и управление собственными эмоциями) и межличностный (понимание эмоций других людей и воздействие на них), что особенно важно для понимания подросткового возраста с его обострённым интересом к отношениям.

²¹ Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. — Новополюцк : ПГУ, 2011. — 388 с.

Исследования этих авторов показывают, что возраст 11–12 лет можно рассматривать как сензитивный, то есть наиболее благоприятный, период для целенаправленного развития компонентов эмоционального интеллекта. Это связано с тем, что именно в данный период активно формируются механизмы осознанной регуляции поведения и развивается эмпатия — способность сопереживать, понимать эмоциональное состояние другого человека и эмоционально откликаться на него. Развитая эмпатия, в свою очередь, служит основой для построения гармоничных отношений со сверстниками, профилактики конфликтов и буллинга, формирования нравственных чувств. Таким образом, вкладывая усилия в развитие эмоционального интеллекта шестиклассников, школа решает сразу несколько важных задач: помогает детям лучше справляться с собственными переживаниями, улучшает психологический климат в коллективе и закладывает фундамент успешной социальной адаптации в будущем.

Совокупность всех рассмотренных особенностей со всей очевидностью определяет необходимость особого, бережного внимания к эмоциональной сфере шестиклассников в образовательном процессе. Повышенная эмоциональная уязвимость, склонность к тревожности и острая потребность в признании требуют от педагога целенаправленных усилий по созданию психологически безопасной образовательной среды. Под такой средой понимается атмосфера, в которой ребёнок не боится ошибиться, не подвергается унижению и насмешкам, чувствует себя принятым и защищённым. Именно ощущение безопасности высвобождает познавательную активность и позволяет подростку нормально развиваться.

Практическая работа педагога с эмоциональной сферой шестиклассников может опираться на несколько ключевых принципов. Прежде всего, это опора на положительные эмоции в обучении: создание ситуаций успеха, поощрение даже небольших достижений, использование интереса и удивления как двигателей познания. Известно, что материал, окрашенный положительными эмоциями, усваивается прочнее, а сама

учебная деятельность при этом не превращается в источник постоянного стресса. Не менее важно учитывать обострённую чувствительность подростка к оценке: критика должна быть тактичной, конструктивной и направленной на конкретное действие, а не на личность ребёнка.

Особое значение приобретает развитие у учащихся навыков эмоциональной саморегуляции и расширение их «эмоционального словаря» — умения называть и различать собственные чувства. Этому способствуют специально организованные классные часы, тренинговые занятия, обсуждение литературных произведений и жизненных ситуаций с точки зрения переживаний героев. Поскольку ведущей деятельностью становится общение, продуктивными оказываются групповые формы работы, проекты, совместная деятельность, в которой подросток может реализовать потребность в общении и самоутверждении социально приемлемым путём. Важна и грамотная организация взаимодействия с семьёй, разъяснение родителям закономерностей возраста, чтобы дома подросток также встречал понимание и поддержку, а не только давление и контроль.

Все эти положения полностью согласуются с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), где в числе личностных результатов освоения программы прямо указываются развитие эмоционального интеллекта, формирование способности понимать собственные эмоции и эмоции других людей, а также способности к управлению собственными эмоциональными состояниями. Тем самым внимание к эмоциональному развитию шестиклассников является не только психологически обоснованным, но и нормативно закреплённым требованием современного российского образования, что выводит данную проблему из разряда частных методических вопросов в ранг приоритетных образовательных задач.

1.3. Роль гуманитарных дисциплин (на примере истории) в формировании эмоционального интеллекта школьников.

Современная парадигма образования характеризуется постепенным, но всё более отчётливым смещением фокуса с исключительно когнитивно-предметных результатов обучения в сторону формирования целостной личности обучающегося, обладающей развитой эмоциональной, социальной и нравственной сферой. Если индустриальная модель школы была преимущественно ориентирована на трансляцию суммы знаний и выработку репродуктивных умений, то постиндустриальное, информационное общество предъявляет к выпускнику принципиально иные требования. В условиях, когда система знаний становится всё более доступной благодаря цифровизации и тотальному распространению информационно-коммуникационных технологий, само по себе обладание фактической информацией утрачивает прежнюю ценность, а на первый план выходят так называемые «гибкие навыки» (soft skills) — метапредметные, надпрофессиональные компетенции, обеспечивающие успешность человека в динамично меняющемся мире. Среди этих компетенций ключевое положение занимает эмоциональный интеллект.

Концепция эмоционального интеллекта, введённая в научный оборот П. Сэловеем и Дж. Майером в 1990 году и впоследствии популяризированная Д. Гоулманом, определяется как совокупность способностей к восприятию, пониманию, выражению и регуляции эмоций — как собственных, так и эмоциональных состояний других людей.²² Именно эта способность во многом определяет успешность социальной адаптации, академической мотивации и психологического благополучия школьника. Многочисленные лонгитюдные исследования последних десятилетий свидетельствуют о том, что уровень развития эмоционального интеллекта в ряде случаев оказывается более надёжным предиктором жизненного успеха, профессиональной самореализации и удовлетворённости жизнью, нежели традиционно измеряемый коэффициент интеллекта. Это обстоятельство придаёт проблеме

²² Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications / ed. by P. Salovey, D. J. Sluyter. — New York : Basic Books, 1997. — P. 3–31.

целенаправленного развития эмоциональной компетентности обучающихся не только теоретическую, но и насущную практическую значимость.

Особую значимость в контексте развития эмоционального интеллекта приобретают гуманитарные дисциплины, и в первую очередь — история, которая по самой своей природе обращена к человеку, его переживаниям, мотивам, нравственному выбору и драматическим коллизиям прошлого. В то время как образовательная политика многих стран в последние годы тяготеет к приоритетному развитию дисциплин естественнонаучного и технологического циклов (так называемое STEM-образование), потенциал гуманитарного знания в становлении эмоциональной и нравственной сферы личности нередко недооценивается, а порой и вовсе остаётся за пределами внимания методистов и практиков. Настоящий фрагмент исследования посвящён теоретическому обоснованию и анализу механизмов, посредством которых преподавание истории способствует становлению эмоционального интеллекта обучающихся среднего и старшего школьного возраста — то есть того возрастного периода, который в психологии развития традиционно связывается с интенсивным формированием самосознания, ценностных ориентаций и эмоциональной саморегуляции.

Прежде чем перейти к анализу образовательного потенциала истории, необходимо уточнить содержание самого понятия эмоционального интеллекта. В отечественной и зарубежной психологии сложилось несколько концептуальных моделей данного феномена, которые принято разделять на модели способностей, трактующие эмоциональный интеллект как разновидность когнитивных способностей, и смешанные модели, включающие в его структуру наряду с собственно способностями также личностные черты, мотивы и установки. Наиболее операциональной для педагогического анализа представляется модель способностей П. Сэловея и Дж. Майера, выделяющая четыре иерархически организованных компонента: восприятие эмоций (способность идентифицировать эмоциональные состояния по лицевой экспрессии, интонации, поведению), использование

эмоций для стимулирования мышления, понимание эмоций (осознание причинно-следственных связей между событиями и эмоциональными реакциями) и управление эмоциями²³. Иерархичность данной модели имеет принципиальное значение для педагогики: она указывает на то, что развитие высших компонентов (понимания и управления) невозможно без предварительного формирования базовых (восприятия и использования), а следовательно, образовательный процесс должен выстраиваться с учётом этой последовательности.

В отечественной науке значительный вклад в разработку проблемы внёс Д. В. Люсин, предложивший рассматривать эмоциональный интеллект как совокупность внутриличностного (направленного на собственные эмоции) и межличностного (направленного на эмоции окружающих) компонентов.²⁴ Принципиально важным для нашего исследования является то, что Д. В. Люсин подчёркивает социокультурную обусловленность эмоционального интеллекта и возможность его целенаправленного развития в процессе обучения и воспитания. Этот тезис имеет фундаментальное значение для педагогики, поскольку утверждает принципиальную воспитуемость, формируемость эмоциональной компетентности — в противоположность представлениям о её исключительно врождённом, неизменном характере. Данное положение коррелирует с фундаментальными идеями Л. С. Выготского о социальной природе высших психических функций и о ведущей роли обучения в развитии личности (Выготский, 1983). Согласно культурно-исторической концепции, эмоции, будучи изначально натуральными психическими процессами, в ходе онтогенеза опосредуются культурными знаками и значениями, превращаясь в высшие, осознанные и произвольно регулируемые формы переживания. Иными словами, эмоциональное развитие ребёнка есть процесс присвоения культурно

²³ Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? // *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* / ed. by P. Salovey, D. J. Sluyter. New York : Basic Books, 1997. P. 3–31.

²⁴ Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М.: Институт психологии РАН, 2004. — С. 29–36.

выработанных способов переживания и эмоционального реагирования, и школа как институт культурной трансляции призвана играть в этом процессе одну из ведущих ролей.

Существенным теоретическим основанием выступает положение о единстве аффекта и интеллекта, сформулированное Л. С. Выготским и развитое в трудах С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Согласно этому принципу, мышление человека неотделимо от его эмоциональных и мотивационных процессов; познание всегда сопровождается переживанием, а переживание, в свою очередь, осмысливается и категоризируется при помощи интеллектуальных средств ²⁵ Выготский резко критиковал господствовавшую в психологии его времени тенденцию к отрыву интеллектуальных процессов от аффективных, указывая, что подобное разделение делает невозможным объяснение самих причин и движущих сил мышления. Мысль, оторванная от чувства и потребности, по выражению учёного, оказывается бессильной что-либо изменить в жизненном поведении человека.

Данный принцип имеет прямое отношение к преподаванию истории: усвоение исторического материала не сводится к механическому запоминанию дат и фактов, но предполагает эмоциональное проживание событий прошлого, сопереживание историческим персонажам, нравственную оценку их поступков. Историческое знание, лишённое эмоциональной составляющей, оказывается мёртвым грузом сведений, не способным затронуть личность учащегося и стать частью его внутреннего опыта. Напротив, эмоционально пережитое и осмысленное историческое событие приобретает для школьника личностный смысл, встраивается в его систему ценностей и способно повлиять на его мировоззрение и поведение. Именно в этом единстве рационального анализа и эмоционального отклика и кроется уникальный развивающий потенциал исторического образования,

²⁵ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М.: Учпедгиз, 1946. — 704 с.; Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.

отличающий его от дисциплин, оперирующих преимущественно абстрактными, эмоционально нейтральными содержаниями.

История занимает особое место в системе школьных предметов, в отличие от естественнонаучных дисциплин, оперирующих преимущественно объективными закономерностями и количественными данными, история имеет дело с человеческими судьбами, мотивами, ценностями и смыслами. Объектом исторического познания выступает прошлое человечества во всей его сложности, противоречивости и драматизме. Как отмечал выдающийся французский историк школы «Анналов» М. Блок, история есть «наука о людях во времени», и подлинное историческое понимание невозможно без способности проникнуть в духовный мир человека иной эпохи.²⁶ Историческое познание, таким образом, представляет собой не просто констатацию внешних фактов, но герменевтическое усилие, направленное на постижение смыслов, которыми руководствовались люди прошлого, на расшифровку их мотивов, страхов, надежд и устремлений.

Эта антропоцентрическая ориентация истории делает её исключительно благоприятной средой для развития эмоционального интеллекта. Изучая исторические события, школьник неизбежно сталкивается с проявлениями всего спектра человеческих эмоций — от героического самопожертвования до трагедии утрат, от радости созидания до отчаяния поражений. Историческое повествование по своей структуре нарративно, оно строится вокруг человеческих коллизий, конфликтов интересов, нравственного выбора, что создаёт естественную почву для эмоционального вовлечения учащихся. Нарративная природа истории сближает её с искусством, в частности с литературой, и позволяет задействовать те же психологические механизмы идентификации с героем и эмоционального соучастия, которые лежат в основе воздействия художественного произведения на читателя. Однако, в отличие от

²⁶ Блок М. Апология истории, или Ремесло историка / пер. с фр. Е. М. Лысенко; примеч. А. Я. Гуревича. — 2-е изд., доп. — М.: Наука, 1986. — 256 с.

художественного вымысла, исторический нарратив обладает дополнительным измерением подлинности: учащийся осознаёт, что описываемые события действительно происходили, а изучаемые люди реально жили, страдали и боролись, что многократно усиливает эмоциональный резонанс.

Отечественный методист истории А. Т. Степанищев подчёркивал, что эмоциональное восприятие исторического материала является не побочным эффектом, а необходимым условием его глубокого усвоения и формирования личностного отношения к прошлому.²⁷ Без эмоционального компонента историческое знание остаётся отчуждённым, формальным, не затрагивающим внутренний мир ученика и потому быстро забываемым. Эмоция в данном случае выступает не только как сопровождающий фон познавательной деятельности, но и как мощный мнемонический фактор: психологические исследования убедительно демонстрируют, что эмоционально окрашенная информация запоминается значительно прочнее и воспроизводится точнее, нежели эмоционально нейтральная. Тем самым эмоциональное проживание исторического материала служит одновременно и средством воспитания, и условием эффективности обучения.

Одним из центральных механизмов влияния истории на эмоциональный интеллект выступает развитие эмпатии — способности к сопереживанию, к мысленному перемещению в эмоциональное и ситуативное положение другого человека. Историческое познание по самой своей сути требует от учащегося так называемого исторического воображения — способности реконструировать в сознании условия жизни, мировоззрение и переживания людей прошлого. Британский философ истории Р. Дж. Коллингвуд развивал концепцию «реэнактмента» (re-enactment), согласно которой подлинное понимание прошлого достигается путём мысленного воспроизведения, «переживания заново» мыслей и чувств

²⁷ Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории: в 2 ч. — М.: ВЛАДОС, 2002. — Ч. 1. — 304 с.

исторических деятелей.²⁸ Согласно Коллингвуду, историк не может ограничиться внешним описанием событий — он обязан проникнуть «внутри» исторического действия, реконструировать ту мысль, которая стояла за поступком, и в известном смысле помыслить её заново в собственном сознании. Перенесённый в плоскость школьного образования, этот принцип означает, что подлинное изучение истории есть постоянное упражнение в децентрации — в выходе за пределы собственной точки зрения.

Когда школьник изучает, например, повседневную жизнь людей в условиях исторических катаклизмов, или анализирует причины поступков исторической личности, он вынужден выйти за пределы собственного эмоционального опыта и попытаться понять иную логику чувств и ценностей. Особую сложность и одновременно особую развивающую ценность представляет необходимость понять мотивы и переживания людей, чьи ценностные установки кардинально отличаются от современных; такое понимание требует от учащегося отказа от поспешного осуждения и анахронистического перенесения нынешних представлений на иную эпоху. Это упражнение в перспективном мышлении (*perspective-taking*) напрямую развивает межличностный компонент эмоционального интеллекта в терминологии Д. В. Люсина. Постоянная практика «вхождения» в эмоциональный мир людей разных эпох и культур формирует у учащегося гибкость эмоционального восприятия, познавательную и эмоциональную децентрацию, а также толерантность к иному, к непохожему, к чужому опыту — качество, приобретающее особую актуальность в условиях современного поликультурного общества.

Важнейшим аспектом эмоционального интеллекта является способность к дифференцированному распознаванию и вербализации эмоций. Многочисленные психологические исследования свидетельствуют,

²⁸ Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева. — М.: Наука, 1980. — 485 с.

что богатство эмоционального словаря напрямую коррелирует с уровнем эмоциональной компетентности: чем точнее человек способен назвать своё переживание, тем эффективнее он им управляет (это явление в психологии обозначается термином «эмоциональная гранулярность», введённым Л. Ф. Барретт).²⁹ Согласно теории конструирования эмоций Барретт, эмоции не являются заранее «встроенными» универсальными реакциями, но конструируются мозгом на основе предшествующего опыта и усвоенных понятий; следовательно, чем более развит и дифференцирован понятийный аппарат человека для обозначения эмоциональных состояний, тем более тонко и точно он способен переживать, различать и регулировать собственные чувства. История как дисциплина оперирует богатейшим арсеналом эмоционально насыщенной лексики — при описании человеческих переживаний, общественных настроений, нравственных конфликтов учащийся осваивает разветвлённую систему понятий для обозначения сложных эмоциональных состояний, многие из которых (например, чувство долга, благоговение, гражданское негодование, патриотический подъём, экзистенциальное отчаяние) едва ли могут быть освоены в рамках обыденного бытового опыта подростка.

Анализ исторических источников — мемуаров, писем, дневников, публицистики — погружает школьника в живую ткань человеческих переживаний, выраженных средствами языка соответствующей эпохи. Работа с такими документами требует не только понимания фактического содержания, но и распознавания эмоционального подтекста, авторской позиции, скрытых мотивов. Чтение личного письма или дневниковой записи человека отдалённой эпохи ставит учащегося перед задачей расшифровки не только прямо высказанного, но и подразумеваемого, недосказанного, скрытого за условностями языка и этикета своего времени. Тем самым развивается способность к тонкому восприятию эмоциональных нюансов, к

²⁹ Barrett L. F. How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain. — Boston; New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2017. — 425 p. (рус. изд.: Барретт Л. Ф. Как рождаются эмоции. Революция в понимании мозга и управлении эмоциями / пер. с англ. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 432 с.)

чению «между строк», что составляет основу первого компонента модели Сэловея–Майера — восприятия и идентификации эмоций.

История неразрывно связана с нравственной проблематикой. Изучение деятельности исторических личностей, анализ последствий тех или иных решений, осмысление трагических страниц прошлого формируют у учащихся систему ценностных ориентаций и способность к моральной рефлексии. Как отмечает И. Я. Лернер, разрабатывавший проблемы развивающего обучения истории, формирование оценочных суждений и личностного отношения к историческим событиям является одной из важнейших задач исторического образования³⁰. История предоставляет уникальный материал для рассмотрения моральных дилемм во всей их сложности — ситуаций, в которых не существует однозначно правильного решения, в которых сталкиваются конкурирующие ценности и где любой выбор сопряжён с издержками и нравственной ответственностью.

Нравственно-оценочная деятельность тесно переплетается с эмоциональным интеллектом, поскольку моральные суждения всегда эмоционально окрашены и опираются на способность к сопереживанию. Современные исследования в области нейронауки морали (Дж. Хайдт, А. Дамасио)³¹ убедительно показывают, что моральные решения принимаются не на основе чисто рациональных вычислений, а с непременным участием эмоциональных интуиций. А. Дамасио на материале клинических наблюдений за пациентами с повреждениями определённых отделов мозга продемонстрировал, что нарушение эмоциональной сферы влечёт за собой и резкое снижение способности к принятию адекватных социальных и нравственных решений, — тем самым эмпирически подтвердив принципиальную неотделимость рационального от аффективного в сфере морали. Изучая историю, школьник учится соотносить рациональный анализ

³⁰ Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1982. — 191 с

³¹ Haidt J. *The Righteous Mind: Why Good People Are Divided by Politics and Religion*. — New York: Pantheon Books, 2012. — 419 p.; Damasio A. *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. — New York: G. P. Putnam's Sons, 1994. — 312 p.

событий с их эмоционально-нравственной оценкой, что способствует интеграции когнитивной и аффективной сфер личности и формированию того, что можно назвать нравственным чувством — способностью эмоционально откликаться на проявления добра и зла, справедливости и несправедливости в человеческой истории.

Высший компонент эмоционального интеллекта — управление эмоциями — также получает развитие в процессе исторического образования, хотя и более опосредованно. Знакомство с примерами того, как люди прошлого преодолевали трудности, справлялись с потерями, сохраняли достоинство в тяжелейших обстоятельствах, предоставляет учащимся своеобразные модели эмоциональной регуляции и совладающего поведения. Биографии выдающихся деятелей, преодолевавших невзгоды, болезни, поражения и непонимание современников, выступают для подростка наглядными образцами стойкости и психологической устойчивости, а также материалом для формирования собственных стратегий совладания с жизненными трудностями.

Историческое знание формирует у школьника более широкую временную перспективу, позволяющую относиться к собственным переживаниям с большей зрелостью и пониманием их преходящего характера. Осознание масштаба исторического времени, изменчивости обстоятельств, преодолимости, казалось бы, безвыходных ситуаций помогает подростку выработать более взвешенное, дистанцированное отношение к собственным сиюминутным трудностям и эмоциональным бурям, столь характерным для этого возрастного периода. Тем самым история способствует развитию того, что в современной психологии обозначается понятием когнитивной переоценки — одной из наиболее эффективных и психологически здоровых стратегий регуляции эмоций.

Следует подчеркнуть, что описанный развивающий потенциал истории не реализуется автоматически. При репродуктивном, фактологическом преподавании, ориентированном исключительно на запоминание дат и

событий, эмоционально-развивающие возможности предмета остаются нераскрытыми. Более того, формализованное, отчуждённое преподавание истории способно дать прямо противоположный эффект, породив у учащихся скуку, равнодушие и стойкое неприятие предмета как набора бессмысленных и не имеющих отношения к их жизни сведений. Для актуализации потенциала истории в формировании эмоционального интеллекта необходимо соблюдение ряда педагогических условий.

Прежде всего, требуется применение активных и интерактивных методов обучения — таких как ролевые игры, исторические реконструкции, дискуссии, анализ исторических дилемм, работа с эго-документами (письмами, дневниками, мемуарами). Подобные методы создают условия для эмоционального вовлечения и проживания исторического материала, превращая учащегося из пассивного реципиента информации в активного участника познавательного процесса, эмоционально соучаствующего в воссоздании прошлого. Как показывают исследования М. В. Коротковой, использование игровых и драматизированных форм на уроках истории существенно повышает эмоциональную включённость учащихся и способствует формированию их личностного отношения к прошлому.³² Особым потенциалом обладает метод драматизации, при котором учащиеся, перевоплощаясь в исторических персонажей, не просто узнают об их переживаниях, но проживают их «изнутри», что обеспечивает наиболее глубокий уровень эмоционального освоения материала.

Кроме того, необходима специальная организация рефлексивной деятельности, в ходе которой учащиеся осмысливают не только содержание исторических событий, но и собственные эмоциональные реакции на них. Постановка вопросов типа «Что чувствовали участники событий?», «Какие эмоции вызывает у вас эта историческая ситуация?», «Как бы вы поступили на месте исторического деятеля и почему?» направляет внимание учащихся

³² Короткова М. В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 1999. — 256 с.

на эмоциональную составляющую исторического познания и развивает навыки эмоциональной рефлексии. Именно рефлексивный компонент превращает стихийное эмоциональное переживание в осознанный опыт, доступный анализу и произвольной регуляции, — то есть переводит эмоцию из натуральной формы в высшую, культурно опосредованную, в полном соответствии с логикой культурно-исторической концепции Выготского.

Существенную роль играет также личность самого учителя истории, его эмоциональная культура и способность к эмпатическому преподаванию. Эмоционально насыщенное, выразительное повествование педагога, его собственная вовлечённость в излагаемый материал становятся образцом эмоциональной экспрессии и заражают учащихся соответствующими переживаниями, что соответствует механизму эмоционального заражения, описанному в социальной психологии. Учитель, безразличный к преподаваемому предмету, излагающий драматические события прошлого монотонно и формально, не способен пробудить эмоциональный отклик у учащихся, какими бы совершенными методиками он ни владел. Напротив, педагог, искренне переживающий и ценящий историю, личным примером демонстрирующий культуру чувств и способность к сопереживанию, оказывает на эмоциональное развитие учеников воздействие, превосходящее по силе любые специальные приёмы и техники.

Таким образом, можно говорить о значительном, но недостаточно реализуемом на практике потенциале гуманитарных дисциплин, и в особенности истории, в формировании эмоционального интеллекта школьников. Антропоцентрическая природа исторического знания, его нарративность, насыщенность нравственными коллизиями и эмоционально окрашенным содержанием создают уникальную образовательную среду для развития всех структурных компонентов эмоционального интеллекта — от восприятия и понимания эмоций до их регуляции. История развивает эмпатию через механизм исторической реконструкции и перспективного мышления, обогащает эмоциональный словарь и способность к

дифференциации переживаний, формирует нравственно-оценочную сферу и предоставляет модели эмоциональной саморегуляции. При этом каждый из рассмотренных механизмов опирается на прочные теоретические основания — от культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и принципа единства аффекта и интеллекта до современных нейронаучных представлений о природе эмоций и морали.

Вместе с тем реализация данного потенциала требует целенаправленной методической работы, отказа от исключительно репродуктивного подхода и применения активных, рефлексивных и эмоционально вовлекающих методов обучения. Принципиальное значение имеет также соответствующая подготовка педагогических кадров, развитие эмоциональной культуры и эмпатической компетентности самих учителей истории, без которых самые продуманные методические разработки рискуют остаться нереализованными. Дальнейшее эмпирическое исследование данной проблематики представляется перспективным направлением, способным обогатить как теорию исторического образования, так и практику развития эмоциональной компетентности обучающихся. Особый интерес в этом отношении могли бы представлять экспериментальные работы, направленные на разработку и апробацию конкретных диагностических методик и педагогических технологий, позволяющих измерить и целенаправленно стимулировать вклад исторического образования в становление эмоционального интеллекта школьников.

Общий вывод по главе

Проведённый теоретический анализ позволяет сформулировать ряд обобщающих положений, касающихся сущности эмоционального интеллекта, возрастных особенностей его развития у младших подростков и роли исторического образования в этом процессе.

Во-первых, эмоциональный интеллект представляет собой совокупность способностей человека к восприятию, пониманию, использованию и регуляции эмоций — как собственных, так и эмоций других

людей. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в науке не сложилось единого подхода к трактовке этого феномена: в зарубежной психологии выделяются модель способностей (Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо), рассматривающая эмоциональный интеллект как иерархию умственных способностей, смешанная модель (Д. Гоулман), включающая наряду со способностями личностные качества и навыки, а также некогнитивная модель (Р. Бар-Он). В отечественной науке (Д. В. Люсин, И. Н. Андреева и др.) эмоциональный интеллект принято разделять на внутриличностный и межличностный компоненты, при этом фундаментом для его изучения служат классические идеи Л. С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта и работы С. Л. Рубинштейна о взаимосвязи эмоциональных и познавательных процессов. Обобщение существующих моделей позволяет выделить четыре ключевых компонента эмоционального интеллекта: когнитивный, регулятивный (поведенческий), эмпатийный (межличностный) и мотивационно-ценностный. Принципиально важным для педагогики является признание того, что эмоциональный интеллект не является исключительно врождённым качеством, а поддаётся целенаправленному развитию в процессе обучения и воспитания.

Во-вторых, возраст учащихся 6-х классов (11–12 лет), соответствующий периоду младшего подросткового возраста, характеризуется глубокой перестройкой эмоциональной сферы, обусловленной как биологическими (гормональная перестройка, неравномерное созревание лимбической системы и префронтальной коры), так и психологическими и социальными факторами. Смена ведущей деятельности с учебной на интимно-личностное общение со сверстниками (Д. Б. Эльконин), формирование «чувства взрослости», повышенная эмоциональная лабильность и амбивалентность чувств, рост тревожности при переходе в среднее звено (А. М. Прихожан) — всё это определяет особую уязвимость и одновременно высокую пластичность эмоциональной сферы шестиклассника. Существенно, что именно этот возраст является

сензитивным периодом для целенаправленного развития компонентов эмоционального интеллекта, поскольку в нём активно формируются механизмы осознанной саморегуляции и эмпатия. Это обстоятельство, подкреплённое требованиями ФГОС ООО, прямо включающего развитие эмоционального интеллекта в число личностных результатов освоения программы, делает работу с эмоциональной сферой подростков не частной методической задачей, а приоритетным направлением современного образования.

В-третьих, особым потенциалом в формировании эмоционального интеллекта обладают гуманитарные дисциплины, и в первую очередь история. В силу своей антропоцентрической природы, нарративности и насыщенности нравственными коллизиями история создаёт уникальную образовательную среду для развития всех структурных компонентов эмоционального интеллекта. Она развивает эмпатию через механизм исторической реконструкции и перспективного мышления (Р. Дж. Коллингвуд), обогащает эмоциональный словарь и способность к дифференциации переживаний, формирует нравственно-оценочную сферу через анализ моральных дилемм прошлого и предоставляет учащимся модели эмоциональной саморегуляции и совладающего поведения. При этом каждый из этих механизмов опирается на прочные теоретические основания — от культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и принципа единства аффекта и интеллекта до современных нейронаучных представлений о природе эмоций и морали.

Вместе с тем теоретический анализ показал, что развивающий потенциал истории не реализуется автоматически: при репродуктивном, фактологическом преподавании он остаётся нераскрытым. Актуализация этого потенциала требует соблюдения ряда педагогических условий — применения активных и интерактивных методов (ролевые игры, исторические реконструкции, дискуссии, работа с эго-документами, драматизация), специальной организации рефлексивной деятельности,

направленной на осмысление эмоциональных реакций учащихся, а также высокой эмоциональной культуры и эмпатической компетентности самого учителя истории.

Таким образом, проведённое теоретическое исследование подтверждает, что развитие эмоционального интеллекта учащихся 6-х классов является психологически обоснованной и нормативно закреплённой задачей, а уроки истории при условии целенаправленной методической организации могут стать эффективным средством её решения. Сформулированные теоретические положения создают необходимую основу для последующей разработки и экспериментальной проверки конкретных педагогических технологий развития эмоционального интеллекта подростков средствами исторического образования.

Глава 2. Анализ учебно-методических комплексов по истории для 6 класса с точки зрения развития эмоционального интеллекта

Во второй главе проводится анализ учебно-методических комплексов по истории для 6 класса с точки зрения развития эмоционального интеллекта. Исследуется содержание действующих УМК на предмет наличия заданий, направленных на развитие эмоционального интеллекта, даётся сравнительная характеристика возможностей различных УМК по организации работы, способствующей развитию эмпатии, саморегуляции и социального интеллекта, и формулируются выводы по результатам сравнительного анализа.

2.1. Анализ содержания действующих УМК по истории для 6 класса на предмет наличия заданий, направленных на развитие эмоционального интеллекта.

Прежде чем перейти к параграфному разбору, целесообразно зафиксировать теоретическую рамку, в которой проводится анализ, поскольку именно она определяет критерии отнесения того или иного задания к категории «развивающих эмоциональный интеллект» (далее — ЭИ).

Под эмоциональным интеллектом в работе понимается совокупность способностей, связанных с распознаванием, пониманием, использованием и регуляцией эмоций — как собственных, так и эмоций других людей. Опираясь на классические модели Дж. Мейера и П. Сэловея, а также Д. Гоулмана, для целей дидактического анализа выделим пять операциональных компонентов, которые можно «опознать» в структуре учебных заданий:

1. Идентификация эмоций — задания, требующие назвать, распознать эмоциональное состояние (свое или исторического персонажа, автора источника, изображённых на иллюстрации людей).

2. Эмпатия и принятие перспективы — задания, побуждающие встать на точку зрения человека прошлого, реконструировать его переживания, мотивы, внутренний мир.

3. Саморегуляция и рефлексия эмоций — задания, направленные на осознание собственного эмоционального отклика и работу с ним.

4. Социально-коммуникативные навыки — задания дискуссионного и кооперативного характера, требующие учёта чужой позиции, разрешения противоречий.

5. Ценностно-смысловое использование эмоций (моральная рефлексия, мотивация) — задания на оценку нравственных качеств, моральный выбор, соотнесение ценностей прошлого с настоящим, формирование личностного отношения.

Важно методологически разграничить собственно задания на ЭИ (где работа с эмоцией является целью) и эмоционально насыщенный учебный материал (драматичные иллюстрации, экспрессивные тексты источников), который создаёт лишь потенциал для эмоционального отклика, но не сопровождается соответствующим заданием. В диссертационном тексте это различие принципиально: первое свидетельствует о целенаправленном проектировании развития ЭИ, второе — лишь о косвенной, нереализованной возможности.

В качестве материала анализа были взяты три действующих УМК по истории России для 6 класса: учебник под авторством В. Р. Мединского, учебник Е. В. Пчелова и П. В. Лукина «История России с древнейших времён до начала XVI века», а также учебник Т. В. Черниковой «История России с древнейших времён до начала XVI века».

Учебники Е. В. Пчелова — П. В. Лукина и Т. В. Черниковой включены в анализ ввиду того, что они регламентированы для подготовки к ЕГЭ по истории, и именно поэтому подвергнуты подробному параграфному разбору наряду с учебником В. Р. Мединского за 6 класс. Ниже приводится сплошной анализ всех параграфов каждого из трёх УМК.

I. Учебник В. Р. Мединского (§ 1–43)

Глава I. Великое переселение народов. Государство Русь

§ 1. Великое переселение народов. Восточная Европа и Северная Азия в 1-м тыс. н. э.

Заглавная иллюстрация «Нашествие гуннов» сопровождается экспрессивным описанием («своим грозным видом и свирепыми криками они сеяли панику, обращая противника в бегство»). Текст обладает выраженным эмоциональным потенциалом — апелляцией к страху, панике, — однако не сопровождается заданием, которое побуждало бы ученика распознать или проанализировать это эмоциональное содержание. Таким образом, потенциал остаётся методически нереализованным.

Аппарат заданий параграфа носит преимущественно когнитивно-репродуктивный и причинно-следственный характер: вопросы о причинах переселения, о скорости передвижения кочевников, о завершении эпохи Античности, о государствах-каганатах. Формулировки «Как вы думаете, почему...» активизируют рефлексивное, но не эмоциональное мышление. Работа с источником (Прокопий Кесарийский) ориентирована на извлечение фактической информации об обществе склавинов и антов.

Вывод по § 1: заданий, прямо нацеленных на развитие ЭИ, не выявлено. Эмоциогенный материал присутствует, но дидактически не «обслужен».

§ 2–3. Восточные славяне и их соседи

Здесь появляются первые слабые элементы эмпатийной направленности. Рубрика «Точка зрения» (В. Сиповский «Родная старина») сопровождается вопросом: «Какие трудности приходилось преодолевать нашим далёким предкам? Как они обустроивали свои дома?». Вопрос имплицитно предполагает мысленное «вживание» в условия жизни предков (компонент 2 — эмпатия/принятие перспективы), хотя акцент сделан на бытовой реконструкции, а не на переживаниях.

Работа с источником о домовом («Почему славяне почитали домового? Чему помогали и чем были недовольны... домовые?») затрагивает сферу верований и эмоционально окрашенных представлений человека прошлого о мире, что косвенно работает на понимание чужой картины мира.

Остальной аппарат (хозяйство, неравенство, верования, отношения с хазарами) — когнитивный.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; присутствуют единичные задания со слабым эмпатийным компонентом.

§ 4. Начало династии Рюриковичей

Параграф методически выстроен вокруг государствообразующих процессов и хронологии. Вопросы к иллюстрации В. Васнецова «Призвание варягов» и задания (о факте образования государства, о дискуссии норманистов и антинорманистов, о становлении Киева столицей, о полюдьё) носят аналитический и репродуктивный характер. Введение таблицы «Деятельность русских князей» ориентировано на систематизацию фактов.

Вывод: задания, направленные на развитие ЭИ, отсутствуют.

§ 5–6. Русь при Игоре, Ольге, Святославе

Параграф содержит более значимый потенциал. Появляется рубрика «Исторический портрет» (княгиня Ольга) с прямой апелляцией к нравственно-личностной характеристике («Предание нарекло Ольгу Хитрою, церковь Святою, история Мудрою»). Сопутствующий вопрос («Какие преобразования провела княгиня Ольга?») сам по себе фактологичен, однако вопрос из блока заданий — «Какие решения характеризуют Ольгу как мудрую правительницу?» — относится к компоненту 5 (оценка личностных качеств), что является элементом социального познания, смежного с ЭИ.

Работа с источником (Лев Диакон, описание Святослава) сопровождается вопросом: «Какой образ князя создаёт византийский историк?» — это задание на реконструкцию восприятия личности, что граничит с распознаванием эмоционально-оценочного отношения автора к персонажу (компоненты 1 и 5).

Речь Святослава («мёртвые сраму не имут... будет нам стыд») — эмоционально и ценностно насыщенный фрагмент (категории стыда, чести), однако вопросы к нему («Какие цели ставил Святослав... Как эти цели изменились?») переводят анализ в рациональное русло, оставляя эмоциональную составляющую без проработки.

Вывод: появляются задания на оценку личностных качеств правителей (косвенный выход на ЭИ), но прямой работы с эмоциями нет.

§ 7–8. Русь при Владимире Святом

Один из наиболее насыщенных в плане ЭИ параграфов первой главы. Рубрика «Точка зрения» (М. Погодин «Древняя русская история») описывает нравственное преображение князя Владимира после крещения. Сопровождающие вопросы являются прямыми заданиями ценностно-эмоциональной рефлексии: «В чём была причина перерождения князя? Как изменилось его мнение о ценности человеческой жизни?». Здесь актуализируются категории милосердия, ценности человеческой жизни, нравственной трансформации (компонент 5).

Основной текст также вводит важные эмоционально-этические смыслы: христианство «смягчило нравы», люди стали видеть «во всяком человеке "божью душу"», на убийство стали смотреть как на грех.

Задание № 6 («Обсудите в классе, как принятие христианства отразилось на представлениях и образе жизни населения Руси») активизирует социально-коммуникативный компонент (4) — коллективное обсуждение, обмен позициями.

Вопрос к заглавной иллюстрации («Опишите обряд крещения») носит описательный характер.

Вывод: выявлены задания, работающие с моральной рефлексией и ценностью человеческой жизни, а также дискуссионное задание — это уже целенаправленный, хотя и не маркированный авторами как «эмоциональный», выход на ЭИ.

§ 9. Расцвет Руси при Ярославе Мудром

Сюжет о Борисе и Глебе вводит тему христианского непротivления и жертвенности. Вопрос «Почему Бориса можно назвать истинным христианином?» предполагает осмысление нравственно-эмоционального выбора героя (компонент 5).

Рубрика «Точка зрения» (Д. Володихин) акцентирует личностную эволюцию Ярослава («смолоду жестокий воитель... под старость обернулся крепко верующим христианином»), а задание просит привести подтверждающие примеры — это анализ изменения личности, смежный с социальным познанием.

Задание № 5 («Составьте характеристику князя Ярослава. Почему он заслужил прозвище Мудрый?») — оценка личностных качеств. Обсуждение ограничения кровной мести затрагивает нравственно-правовую сферу, но прорабатывается рационально.

Вывод: доминируют задания на оценку личности (косвенный ЭИ-компонент); прямой работы с эмоциями нет.

§ 10–11. Наследники Ярослава Мудрого

Содержит одно из наиболее показательных для всей главы заданий. Работа с источником («Повесть временных лет», завещание Ярослава сыновьям: «имейте любовь между собой... живите мирно, слушаясь брат брата») сопровождается тремя вопросами, последний из которых — «Можно ли сказать, что слова Ярослава, обращённые к сыновьям, актуальны и по сей день?» — представляет собой прямое задание ценностно-смысловой рефлексии (компонент 5): ученик соотносит этические нормы прошлого (любовь, согласие, недопустимость вражды между близкими) с собственным жизненным опытом и современностью.

Кроме того, материал о социальной структуре (смерды, закупы, рядовичи, холопы) и о «вире» создаёт основу для понимания неравенства и человеческого положения, но задания здесь когнитивно-понятийные.

Вывод: выявлено отчётливое задание на соотнесение нравственно-эмоциональных ценностей прошлого и настоящего.

§ 12. Русь при Владимире Мономахе

Параграф обладает высоким ЭИ-потенциалом за счёт «Поучения детям» Владимира Мономаха — текста, насыщенного императивами эмпатии и милосердия: «напоите и накормите нищего», «больного навестите, покойника проводите», «не пропустите человека, не поприветствовав его, и доброе слово ему молвите».

Задание к источнику — «выделите несколько качеств Владимира Мономаха, которые вы считаете наиболее важными для государственного деятеля» — сочетает оценку личностных качеств (компонент 5) с формированием личностного отношения («которые вы считаете»), что предполагает осознание собственной ценностной позиции.

Вопрос к иллюстрации Васнецова («Как художник подчеркнул силу и величие князя?») развивает навык «чтения» визуально-эмоциональных средств.

Вывод: выявлено задание, прямо работающее с моральными качествами и личностной позицией ученика на материале эмпатийно насыщенного источника.

Глава II. Русские земли в середине XII — начале XIII в.

§ 13. Распад государства Русь

Вопрос к иллюстрации И. Билибина «Съезд князей» («Как вели себя князья на съезде? Можно ли утверждать, что съезд проходил мирно?») предполагает интерпретацию поведения и, имплицитно, эмоциональной атмосферы изображённого (слабый элемент компонента 1). Рубрика «Исторический портрет» Евфросинии Полоцкой характеризует её личность (ум, образованность, миротворчество — «примиряла враждовавших князей»), но не сопровождается заданием на эмоциональный анализ.

Основной аппарат посвящён причинам и последствиям раздробленности — это аналитические задания.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; присутствует слабый интерпретативный элемент в вопросе к иллюстрации.

§ 14–15. Владимиро-Суздальская земля

Параграф содержит драматичные сюжеты (гибель Андрея Боголюбского в результате заговора, предание о переносе столицы, икона «Богоматерь Знамение»), однако задания фокусируются на политических процессах: укреплении княжеской власти, отношениях князей и бояр, причинах усобиц. Вопрос «Как вы думаете, почему правление Андрея закончилось его гибелью?» — причинно-аналитический, без выхода на эмоциональную сферу.

Вывод: целенаправленных заданий на ЭИ не выявлено.

§ 16–17. Новгородская земля

Параграф ориентирован на изучение политико-правового устройства республики (вече, посадник, тысяцкий, архиепископ). Задания носят систематизирующий и сравнительный характер (сравнение с европейскими городами, составление схем). Берестяные грамоты и фигура мальчика-писаря потенциально сближают ученика с повседневностью прошлого, но соответствующих заданий на эмпатию здесь нет.

Вывод: заданий на ЭИ не выявлено.

§ 18. Юго-Западная Русь

Содержит ярко эмоциогенный материал: трагический сюжет с сожжением боярами Настасьи, заточение и драматичный побег князя Владимира. Иллюстрация «Галицкие бояре тащат на костёр Настасью» обладает высоким аффективным зарядом.

Дидактически реализован прежде всего компонент оценки личности: задание «Какие черты характера отличали князя Ярослава Осмомысла? В каких поступках они проявлялись?» (компонент 5). Драматический потенциал сюжета о Настасье и побеге Владимира заданиями не «обслужен» — здесь снова наблюдается разрыв между эмоциональностью материала и рациональностью вопросов.

Вывод: есть задание на анализ черт характера; собственно эмоциональная проработка драматических эпизодов отсутствует.

§ 19–20. Культура и повседневность Руси в IX—XIII вв.

Параграф богат материалом, сближающим ученика с человеком прошлого. Фигура новгородского мальчика Онфима персонализирует историю; задание «Составьте рассказ о том, как учился новгородский мальчик Онфим» предполагает мягкое принятие перспективы сверстника из прошлого (компонент 2, в нарративной форме).

Работа с «Изборником» Святослава 1076 г. (о пользе чтения) сопровождается вопросом «Какие слова из "Изборника" важны и сегодня?» — задание ценностно-смысловой рефлексии и соотнесения с настоящим (компонент 5).

Значительная часть параграфа посвящена эстетическому восприятию (фрески, мозаики, иконы, зодчество). Задания типа «Какое из произведений архитектуры... кажется вам наиболее выразительным? Попробуйте объяснить свой выбор» развивают осознание собственного эстетического отклика — это смежная с ЭИ область рефлексии личных впечатлений.

Вывод: выявлены задания с нарративной эмпатией, ценностной рефлексией и осознанием собственного эстетического переживания.

§ 21. Чингисхан и его империя

Заглавный материал параграфа обладает значительным эмоциональным потенциалом: летопись фиксирует, как книжник, услышав о татарах, «ужаснулся», вспомнив пророчество о народах, которые «пленают всю землю»; рубрика «Подробнее» о детстве Темучина насыщена драматическими подробностями (отравление отца, месть, казнь пленников «ростом выше колеса телеги»). Однако этот эмоциогенный пласт текста не сопровождается заданиями, обращёнными к его эмоциональному содержанию.

В то же время именно здесь впервые в анализируемом блоке появляется прямое задание на ЭИ. Работа с источником ан-Насави

сопровождается вопросом: «Какие чувства переполняли автора?». Это задание непосредственно нацелено на идентификацию эмоций (компонент 1): ученик должен распознать и назвать эмоциональное состояние автора источника (ужас, скорбь, потрясение масштабом бедствия), опираясь на экспрессию текста. Здесь работа с эмоцией выступает целью задания, а не побочным эффектом.

Остальной аппарат (причины создания государства, причины военных успехов, таблица «Последствия правления Чингисхана», сравнение систем управления) носит когнитивно-аналитический характер. Вопрос «Какие выводы могли сделать князья русских земель после битвы на Калке?» содержит слабый элемент принятия перспективы, но смещён в сторону рационального прогнозирования, а не реконструкции переживаний.

Вывод по § 21: выявлено одно прямое задание на ЭИ — на идентификацию эмоций автора источника (компонент 1). Эмоциогенный нарратив о Чингисхане методически не «обслужен».

§ 22–23. Натиск на русские земли с востока

Параграф насыщен драматическим материалом: заглавная иллюстрация «Штурм монголами Владимира», сюжеты о героической обороне Козельска, разорении Северо-Восточной Руси. Этот материал создаёт выраженный потенциал эмоционального отклика, однако аппарат заданий выстроен исключительно вокруг когнитивных и хронологических операций: вопрос к изображению Батыя («Какие детали изображения подчёркивают знатное происхождение?») является описательно-аналитическим; вопрос «Как вы думаете, почему Батыю пришлось потратить несколько лет на полное подчинение половцев?» активизирует причинно-следственное мышление. Хронологическая таблица, работа с источником Р. Почекаева и понятийная работа («улус Джучи») также когнитивны.

Вывод по § 22–23: прямых заданий на развитие ЭИ не выявлено. Эмоциогенный материал (оборона городов, разорение) присутствует, но дидактически не реализован.

§ 24–25. Отражение агрессии с запада

Параграф содержит мощный эмоционально-ценностный пласт: фрагменты Жития Александра Невского с описанием подвигов (Сбыслав Якунович, «бился одним топором, не имея страха в душе своей»; гибель Ратмира), батальные иллюстрации. Этот материал апеллирует к чувствам мужества, самопожертвования, патриотической гордости.

Часть заданий приближается к зоне ЭИ. Вопрос «Опишите иллюстрацию... Удалось ли художнику передать момент духовного единения народа в минуту опасности, нависшей над русскими землями?» обращён к восприятию эмоционально-смыслового содержания образа и потому несёт слабый элемент рефлексии эстетико-эмоционального впечатления, хотя сформулирован преимущественно как оценка мастерства художника. Вопрос «Какие качества отличали князя Александра Ярославича как государственного деятеля?» содержит элемент ценностной оценки личности (компонент 5 в ослабленном виде). Работа с источником В. Кирпичникова («Согласны ли вы с мнением историка?») имеет слабый дискуссионный потенциал.

Вывод по § 24–25: прямых заданий на ЭИ нет; присутствуют отдельные задания с ослабленным ценностно-оценочным и эмоционально-перцептивным компонентом. Богатый эмоциогенный материал остаётся в значительной степени методически нереализованным.

§ 26–27. Русские земли и Золотая Орда

В этом параграфе обнаруживается одно из наиболее отчётливых заданий на ЭИ во всём блоке. Заглавная иллюстрация «Баскаки» (С. Иванов) сопровождается вопросом: «Какие чувства вызывает у вас сцена, изображённая художником?». Это задание прямо направлено на осознание собственного эмоционального отклика ученика (компонент 3 — саморегуляция и рефлексия эмоций): работа с эмоцией здесь является целью, а изображение выступает стимулом для интроспекции.

Кроме того, задание «Дайте характеристику государственной деятельности Александра Невского в условиях ордынского владычества. Почему его действия вызывают споры среди учёных?» сочетает ценностно-смысловую оценку (компонент 5) с дискуссионным потенциалом, побуждая учитывать неоднозначность моральной оценки исторического деятеля. Дискуссионную направленность имеет и задание о положительных сторонах зависимости от Орды («как они аргументируют свою точку зрения?»).

Работа с источником Дж. Плано Карпини о «хороших» и «дурных» нравах татар построена на источниковедческом анализе (определение времени и круга общения автора), однако опосредованно знакомит ученика с эмоционально-оценочными характеристиками чужого народа.

Вывод по § 26–27: выявлено прямое задание на рефлексию собственного эмоционального отклика (компонент 3), а также задание с ценностно-оценочным и дискуссионным компонентом (компоненты 5 и 4). Это один из наиболее «насыщенных» с точки зрения ЭИ параграфов главы.

§ 28–29. Русь и Великое княжество Литовское

Параграф содержит эмоционально окрашенную характеристику настроений эпохи: «Русские люди испытывали перед ордынцами великий страх и скрытую злобу», переплетавшиеся с религиозной трактовкой ига как «Господнего наказания». Этот фрагмент сам по себе описывает эмоциональный мир человека прошлого, однако сопровождающие задания («Подтвердите точку зрения историка фактами», вопросы о причинах сближения Литвы и Руси, о федеративном строе, об эволюции титула правителей) носят строго когнитивно-аналитический характер. Работа с источниками (М. Бычкова, С. Думин) ориентирована на извлечение и аргументацию фактов.

Вывод по § 28–29: прямых заданий на ЭИ не выявлено. Эмоциональный портрет эпохи присутствует в авторском тексте, но не становится предметом специального задания.

§ 30. Северо-Восточная Русь в конце XIII — начале XIV в.

Параграф насыщен драматическими сюжетами междоусобной борьбы Москвы и Твери (гибель Михаила Тверского, расправа Дмитрия Грозные Очи, иллюстрация «Смерть Михаила Тверского» П. Орлова). Материал обладает эмоциональным потенциалом, однако аппарат заданий остаётся в когнитивной плоскости: описание памятников князьям, хронологическая таблица обладателей ярлыка, вопросы о природно-географических предпосылках возвышения. Задание «Какие качества отличали московских князей? Назовите их цели» содержит ослабленный элемент оценки личностных качеств (компонент 5), но направлено скорее на рациональную реконструкцию целенаправленной политики, чем на нравственную или эмоциональную рефлексию. Работа с источником В. Ключевского сугубо аналитична.

Вывод по § 30: прямых заданий на ЭИ нет; присутствует единичное задание со слабым ценностно-оценочным компонентом.

§ 31. Возвышение Москвы

Параграф методически выстроен вокруг процессов политического и экономического возвышения Москвы при Иване Калите. Все задания (об обстоятельствах переноса резиденции митрополита, об использовании восстания в Твери, об эпидемии чумы, об изменении облика Москвы по картине А. Васнецова) носят когнитивно-репродуктивный и причинно-следственный характер. Работа с источником и понятийная работа («митрополия») также когнитивны.

Вывод по § 31: задания, направленные на развитие ЭИ, отсутствуют.

§ 32–33. Победа на Куликовом поле

Параграф обладает максимальной для главы эмоциональной насыщенностью: исторический портрет Евдокии Дмитриевны (кроткий нрав, «необыкновенная сила духа», молитва в дни битвы), рубрика «Честь и слава отечества» с прощальной речью Дмитрия из «Сказания о Мамаевом побоище», героика засадного полка. Этот материал апеллирует к чувствам сопереживания, гордости, скорби.

Ключевым с точки зрения ЭИ является задание к иллюстрации «Оборона Москвы от хана Тохтамыша»: «Составьте рассказ от имени одного из участников события, изображённого на картине». Это задание прямо реализует компонент 2 (эмпатия и принятие перспективы): ученик должен встать на точку зрения человека прошлого, реконструировать его восприятие и переживания осады. Здесь работа с внутренним миром исторического персонажа выступает целью задания.

Задания «Подготовьте сообщение об одном из героев Куликовской битвы» и «Дайте оценку государственной деятельности Дмитрия Донского» содержат ослабленный ценностно-смысловой компонент (компонент 5), однако ориентированы преимущественно на фактологию и итоговую оценку, а не на нравственную рефлексию.

Вывод по § 32–33: выявлено прямое задание на эмпатию и принятие перспективы (компонент 2) посредством приёма «рассказ от первого лица». Высокий эмоциогенный потенциал остального материала реализован лишь частично.

§ 34–35. Московское княжество в конце XIV — первой половине XV в.

Заглавная иллюстрация (Софья Витовтовна срывает пояс с Василия Косого) изображает острый конфликт, послуживший поводом к усобице. Задание к ней — «Соберите информацию о конфликте... Была ли вспыхнувшая ссора основной причиной продолжения борьбы за московский престол?» — направлено на причинно-следственный анализ, а не на эмоциональную реконструкцию. Остальные задания (о политике Василия I, распаде Орды, автокефалии, хронологическая таблица) когнитивны. Работа с источником В. Ключевского ориентирована на атрибуцию правителя и доказательство успешности политики.

Вывод по § 34–35: прямых заданий на ЭИ не выявлено; конфликтный, потенциально эмоциогенный сюжет «обслужен» исключительно аналитическим заданием.

§ 36–37. Иван III — государь всея Руси

Параграф содержит эмоционально окрашенный портрет Ивана III (современники «теряли дар речи», женщины «падали в обморок») и драматический сюжет крушения новгородской независимости (отправка Марфы Посадницы и вечевого колокола). Задание «С помощью иллюстрации и текста составьте рассказ о противостоянии Новгорода и Москвы» предполагает построение нарратива, но без установки на принятие чьей-либо перспективы или работу с переживаниями. Прочие задания (таблица «Политика Ивана III», значение Стояния на Угре, роль Софьи Палеолог, происхождение герба) носят когнитивно-систематизирующий характер. Работа с источником Н. Карамзина аналитична.

Вывод по § 36–37: прямых заданий на ЭИ нет. Эмоциональный портрет правителя и драма падения Новгорода остаются методически нереализованными.

§ 38–39. Российское государство и общество во второй половине XV в.

Среди преимущественно когнитивного аппарата (система управления, местничество, Судебник, сословия, работа со статьёй 57 Судебника) выделяется одно задание с отчётливой ЭИ-направленностью: «Создайте в классе две группы — „нестяжателей“ и „иосифлян“. Подготовьтесь к проведению дискуссии... о пути развития церкви, долге духовенства, отношении к церковному землевладению». Это задание прямо реализует компонент 4 (социально-коммуникативные навыки): оно носит кооперативно-дискуссионный характер, требует отстаивания позиции, учёта и оспаривания чужой точки зрения, разрешения ценностного противоречия. Косвенно оно затрагивает и ценностно-смысловой компонент (понятие «долга духовенства»).

Понятийная работа о кормлении («почему жители были часто недовольны действиями бояр-кормленщиков?») обращена к эмоциям прошлого, но в аналитическом ключе.

Вывод по § 38–39: выявлено прямое задание на развитие социально-коммуникативных навыков (компонент 4) в форме учебной дискуссии с распределением ролей.

§ 40–41. Правление Василия III

Параграф содержит эмоционально насыщенные сюжеты (двадцатилетняя бездетность, развод с Соломонией Сабуровой и её насильственный постриг), однако они остаются фоном авторского повествования. Все задания (теория «Москва — Третий Рим», таблица внешней политики, значение Смоленска, присоединение Рязани, отличие российского пути от западноевропейского) выстроены в когнитивной логике. Задания к иллюстрациям (битва под Оршей, приём послов Максимилианом I) направлены на извлечение фактической информации о военном деле и дипломатии. Работа с источниками (Н. Костомаров, Лицевой свод) аналитична.

Вывод по § 40–41: задания, направленные на развитие ЭИ, отсутствуют.

§ 42–43. Культура в XIII — первой трети XVI в.

Параграф насыщен материалом, апеллирующим к эстетическим и духовным переживаниям: характеристика «плетения словес» Епифания, описание иконописи Дионисия и особой «эмоциональности» Андрея Рублёва, фрагмент И. Заволоко о «Троице», поражающей «необычайной чуткостью передачи внутренних движений человеческой души».

Наиболее близко к зоне ЭИ подходит задание: «Какое из произведений архитектуры, изображённых на иллюстрациях, кажется вам наиболее выразительным? Попробуйте объяснить свой выбор». Оно содержит элемент рефлексии собственного эстетико-эмоционального отклика (ослабленный компонент 3), хотя и направлено в большей степени на аргументацию вкусового предпочтения, чем на анализ эмоции как таковой. Прочие задания (о значении изменения отношения к игу в литературе, о различиях творческой манеры живописцев, работа с источником о Рублёве) носят

когнитивно-аналитический характер; задание «Какие особенности творчества Андрея Рублёва выделяет автор?» сводится к извлечению информации из текста, несмотря на эмоциональную насыщенность самого источника.

Вывод по § 42–43: прямых заданий на ЭИ не выявлено; присутствует единичное задание со слабым компонентом рефлексии эстетического впечатления. Значительный эмоциогенный (духовно-эстетический) потенциал культурологического материала методически почти не реализован.

Обобщение по учебнику В. Р. Мединского (блок § 21–43)

Сплошной анализ показывает, что задания, целенаправленно работающие с эмоцией, в данной части учебника единичны и распределены неравномерно. Достоверно выявляются: идентификация эмоций автора источника (§ 21), рефлексия собственного эмоционального отклика на изображение (§ 26–27), эмпатия через приём «рассказ от первого лица» (§ 32–33) и социально-коммуникативная дискуссия с распределением ролей (§ 38–39). При этом обширнейший эмоциогенный материал (батальные сцены, жития, драмы междоусобиц, духовное содержание иконописи) в подавляющем большинстве случаев остаётся дидактически «не обслуженным»: он создаёт потенциал эмоционального отклика, но не сопровождается заданием, превращающим этот отклик в предмет учебной работы. Это подтверждает сформулированный во введении тезис о преобладании косвенной, нереализованной возможности развития ЭИ над целенаправленным его проектированием.

Ниже представлен сплошной параграфный анализ учебника Е.В. Пчелова и П.В. Лукина «История России с древнейших времён до начала XVI века» (6 класс) с § 1 по § 31, выполненный по той же методике и с тем же разграничением «собственно заданий на ЭИ» и «эмоциогенного материала без дидактического сопровождения».

Раздел I. Древние жители нашей Родины

§ 1. Первобытная эпоха

Параграф насыщен археологическим и описательным материалом (стоянка Сунгирь, Капова пещера, петроглифы Беломорья, фигурки из бивня мамонта). Иллюстрации орудий и предметов искусства обладают познавательным, но не эмоциогенным потенциалом. Аппарат заданий целиком когнитивно-репродуктивен: показать на карте места стоянок, объяснить, что находят археологи, охарактеризовать земледельческие и скотоводческие племена по плану, раскрыть соотношение семьи, рода и племени. Рубрика «Изучаем источник» (Геродот о происхождении скифов — миф о Таргитае) при всей своей нарративной выразительности обслуживается заданиями на извлечение фактической информации.

Вывод по § 1: заданий, прямо нацеленных на развитие ЭИ, не выявлено.

§ 2. Народы и государства на территории нашей страны в древности

Материал о скифах, греческих колониях, кочевых народах подаётся в информационно-описательном ключе. Источниковедческая работа (Геродот) ориентирована на реконструкцию верований и общественного устройства, то есть имеет познавательный характер. Косвенно сведения о картине мира скифов могут работать на понимание чужого мировосприятия, однако соответствующего задания нет.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет.

§ 3. Восточная Европа в середине I тысячелетия н. э.

Рубрика «Изучаем источник» включает два эмоционально окрашенных свидетельства — Прокопия Кесарийского и императора Маврикия о славянах («Свободные, они никоим образом не склонны ни стать рабами, ни повиноваться...»; «К прибывающим к ним иноземцам добры и дружелюбны»). Эти тексты содержат ценностно-характерологические оценки (свободолюбие, гостеприимство), которые потенциально позволяют выйти на разговор о нравственных качествах человека прошлого, однако задания, как правило, нацелены на извлечение сведений об образе жизни и общественном

устройстве. Потенциал ценностной рефлексии (компонент 5) остаётся нереализованным.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; присутствует эмоциогенный/ценностно насыщенный источник без соответствующего задания.

§ 4. Восточные славяне в древности

Параграф посвящён хозяйству, быту, расселению «племён», верованиям. Иллюстрации (полуземлянка, ткачиха — реконструкции) создают условия для мысленного «вживания» в быт предков, но аппарат заданий бытово-реконструктивен и когнитивен. Слабый эмпатийный компонент (компонент 2) возможен при описании условий жизни, но он не выделен в самостоятельное задание.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; присутствует слабый, дидактически не оформленный эмпатийный потенциал.

Раздел II. Русь в IX–XII веках

§ 5–6. Образование государства Русь

Параграф выстроен вокруг проблемы возникновения государственности, норманнской дискуссии, пути «из варяг в греки». Вопрос к картине С.В. Иванова «Торг в стране восточных славян» («Кто изображён в качестве участников торга? Чем они торговали?») носит описательно-фактический характер. Задание 7* («...на Русь правители были приглашены самим населением. Предположите, как это влияло на взаимоотношения представителей новой династии и их подданных») требует реконструкции отношений и отчасти принятия перспективы, однако акцент сделан на причинно-следственном анализе, а не на переживаниях.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; задание 7* содержит слабый элемент принятия перспективы (компонент 2).

§ 7. Первые русские князья

Параграф эмоционально насыщен: рассказ о смерти вещего Олега (с отсылкой к Пушкину), о жестокой казни Игоря древлянами, о мести и

«слёзной» решимости Ольги, сжёгшей Искоростень. Иллюстрации В.М. Васнецова и К.В. Лебедева усиливают драматизм. Здесь впервые появляется задание с выраженным ЭИ-компонентом — задание 3: «Проведите обсуждение на тему "Полюдье в 945 году": ...3) дайте оценку действиям князя Игоря и древлян». Оно соединяет социально-коммуникативный (дискуссия, учёт чужой позиции — компонент 4) и ценностно-смысловой компонент (нравственная оценка действий сторон конфликта — компонент 5).

Вывод: выявлено задание, направленное на развитие ЭИ (моральная оценка в формате обсуждения — компоненты 4 и 5). Богатый эмоциогенный материал (месть Ольги, гибель Игоря) дидактически обслуживается лишь частично.

§ 8. Князь Владимир и Крещение Руси

Параграф содержит сильно эмоциогенный материал: «испытание вер», восторженный рассказ послов о византийском богослужении («не знали — на небе мы или на земле»), картина С.В. Иванова «Христиане и язычники», упоминание о том, что люди принимали крещение, но «в душе ещё долго оставались язычниками». Этот материал апеллирует к чувству восхищения, внутреннему конфликту веры, но аппарат заданий нацелен на причины и значение принятия христианства, то есть носит когнитивный характер.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; значительный эмоциогенный потенциал дидактически не «обслужен».

§ 9. Русь при Ярославе Мудром

Драматичный сюжет междоусобицы — убийство Бориса и Глеба (Борис, молящийся в шатре; зарезанный Глеб) — обладает выраженным эмоциональным зарядом, однако не сопровождается заданием на эмоциональный отклик. Работа с источником (Правда Ярослава) и большинство вопросов носят правовой и аналитический характер. Задание 7* («Составьте исторический портрет Ярослава Мудрого») предполагает оценку личных качеств правителя и потому несёт слабый ценностно-

характерологический компонент (компонент 5), но в целом ориентировано на систематизацию деятельности.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; присутствует слабый ценностный компонент в задании на исторический портрет; драматичный материал не обслужен.

§ 10. Преемники Ярослава Мудрого и борьба за киевский престол

Параграф посвящён усобицам, Любечскому съезду, Владимиру Мономаху. Задание 5* («Некоторые историки полагают, что усобицы были обычным для того времени явлением. Согласны ли вы с этим утверждением? Выскажите свою точку зрения») имеет дискуссионно-оценочный характер и активизирует формирование личностного отношения (компоненты 4 и 5), хотя работает скорее с историческим суждением, чем с эмоцией.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; задание 5* содержит слабый социально-коммуникативный и ценностный элемент.

§ 11. Древняя Русь: общество и государство

Параграф описывает устройство государства и социальную структуру (волости, посадники, смерды, закупы, бояре, дружина). Материал и аппарат полностью когнитивны.

Вывод: задания, направленные на развитие ЭИ, отсутствуют.

§ 12. Развитие городов и быт жителей Руси

Здесь обнаруживается отчётливое эмпатийное задание — 4* «Историческое путешествие»: «Составьте рассказ о поездке в древнерусский город... Определите род занятий своего героя, цель его поездки, опишите его впечатления от увиденного». Требование описать впечатления героя предполагает принятие перспективы человека прошлого и реконструкцию его эмоционального опыта (компонент 2). Это одно из немногих заданий, целенаправленно работающих с переживанием.

Вывод: выявлено задание с выраженным эмпатийным компонентом (компонент 2 — принятие перспективы, реконструкция впечатлений).

§ 13. Православная церковь в древней Руси

Рубрика «Изучаем источник» (Киево-Печерский патерик об Агапите-враче) сопровождается вопросом 3: «О каких личных качествах Агапита свидетельствует рассказанная в житии история?». Это задание прямо нацелено на нравственную характеристику личности (смирение, бескорыстие, милосердие) и относится к ценностно-смысловому компоненту (компонент 5). Вопрос 2 («Объясните, почему он отказался идти к заболевшему князю») имплицитно требует реконструкции мотивов поведения (слабый компонент 2).

Вывод: выявлено задание на ЭИ (моральная рефлексия, оценка нравственных качеств — компонент 5; элемент реконструкции мотивов — компонент 2).

§ 14. Литература древней Руси

Источник — «Слово о Законе и Благодати» Илариона, эмоционально-возвышенный панегирик князьям. Вопросы к нему («Какие князья упоминаются под именами Василий и Георгий?»; «В чём митрополит видит основные заслуги князей?») и задания после параграфа (о появлении письменности, о создании рукописной книги) носят преимущественно когнитивный характер. Вопрос о заслугах князей косвенно затрагивает ценностные оценки автора источника, но не выводит на собственную ценностную рефлексию ученика.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; ценностный потенциал источника обслужен лишь на уровне атрибуции авторской позиции.

§ 15. Искусство древней Руси

Задание 2 содержит эмпатийный поворот: «...опишите внешний вид и внутреннее убранство древнерусских храмов. Предположите, какое впечатление они производили на современников». Требование реконструировать эмоциональное впечатление человека прошлого относится к компоненту 2. Описание «одухотворённых, просветлённых ликов святых» создаёт эмоциогенный фон. Остальные задания (сравнение мозаики и фрески, объяснение техник скани, зерни, эмали) когнитивны.

Вывод: выявлен элемент ЭИ — реконструкция эмоционального впечатления современников (компонент 2, слабо выраженный).

Раздел III. Русские земли в середине XII — начале XIII века

§ 16. Образование самостоятельных русских земель

Параграф посвящён причинам и последствиям раздробленности. Задание на таблицу систематизирующее. Задание 5* («Можно ли сказать, что распад древнерусского государства был неизбежным, закономерным? Аргументируйте своё мнение») дискуссионно и формирует личностную позицию (компоненты 4 и 5), но работает с историческим суждением, а не с эмоцией.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; присутствует слабый социально-коммуникативный/ценностный элемент.

§ 17. Земли Южной Руси

Параграф содержит мощный эмоциогенный материал: картина В.М. Васнецова «После побоища Игоря Святославича с половцами» и фрагмент «Слова о полку Игореве» («Жёны русские всплакали...», «застонал... Киев печалию, Чернигов — напастию, тоска разлилась по Русской земле»). Текст прямо апеллирует к скорби, состраданию, тревоге за Родину. Однако аппарат заданий ориентирован на отношения Руси и половцев и на характеристику источника, а не на анализ эмоционального содержания «Слова...». Значительный потенциал эмпатии и идентификации эмоций (компоненты 1, 2) остаётся методически нереализованным.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; присутствует ярко выраженный, но дидактически не обслуженный эмоциогенный материал.

§ 18. Юго-Западная Русь

Источник — «Слово» Даниила Заточника с антитезой щедрого и скупого князя (образно-оценочный текст). Деятельность Даниила Галицкого, культура региона. Аппарат заданий преимущественно когнитивен; ценностное противопоставление в источнике не выведено в самостоятельное задание на нравственную рефлексию.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; ценностно насыщенный источник не обслужен соответствующим заданием.

§ 19. Новгородская земля

Рубрика «Изучаем источник» включает берестяные грамоты, в том числе эмоционально-личные (предложение руки: «Пойди за меня. Я на тебе хочу жениться, а ты тоже за меня хочешь»). Этот материал открывает живой доступ к чувствам и повседневным отношениям человека прошлого. Однако задания («кто и кому написал», «о чём рассказывают грамоты», *суждение о ценности данного вида источников) сосредоточены на атрибуции и источниковедческой оценке. Эмоциональный и эмпатийный потенциал грамот (компоненты 1, 2) методически не задействован.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; яркий эмоциогенный/личностный материал источника дидактически не «обслужен».

§ 20. Северо-Восточная Русь

Источник — «Слово» Даниила Заточника (образ щедрого господина). Материал о Юрьеве-Польском, Андрее Боголюбском, каменной резьбе. Аппарат заданий когнитивно-сравнительный (например, 6* — сравнение политического строя Новгорода и Северо-Восточной Руси). Заданий на работу с эмоцией нет.

Вывод: задания, направленные на развитие ЭИ, отсутствуют.

Раздел IV. Русь между Востоком и Западом

§ 21. Монгольское нашествие на Русь

Параграф предельно эмоциогенен: описание битвы на Калке (пленных князей «придавили досками, на которых устроили победный пир»; «И были вопль и печаль по всем городам»), диорама «Оборона Рязани», фрагмент Тверской летописи о Торжке («секли всех людей, как траву»). Этот материал апеллирует к ужасу, скорби, состраданию. Тем не менее задания (сообщение о битве на Калке и причинах поражения, таблица походов, последствия нашествия, вопрос о тактике монголов по источнику Плано Карпини) носят

аналитический и причинно-следственный характер. Эмоциональное содержание не становится предметом отдельного задания.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; чрезвычайно сильный эмоциогенный материал остаётся методически нереализованным.

§ 22. Борьба Руси с западными завоевателями (Невская битва, Ледовое побоище)

Источник — Житие Александра Невского с яркими образами шести храбрых мужей («не имея страха в сердце своём»; гибель Ратмира) и Ливонская рифмованная хроника. Текст героико-патетичен, воспекает мужество и самоотверженность. Вопросы к источнику («о каком сражении идёт речь», «почему латинянами», «кого автор хроники называет братьями») носят атрибутивно-аналитический характер. Героические качества воинов прямо в задании на нравственную оценку не выведены, хотя потенциал для этого (компонент 5) очевиден.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; ярко выраженный ценностно-героический материал не обслужен соответствующим заданием.

§ 23. Золотая Орда. Народы и государства (Крым, генуэзские колонии)

Параграф информативно-описательный (генуэзские колонии, работорговля, княжество Феодоро). Упоминание о продаже рабов потенциально эмоциогенно, но аппарат заданий ориентирован на торговые пути и политическую географию.

Вывод: задания, направленные на развитие ЭИ, отсутствуют.

§ 24. Русь и Золотая Орда

Источник — Ипатьевская летопись с эмоциональным плачем («О, злее зла честь татарская!... а ныне стоит на коленях и называет себя холопом!»). Текст выражает горечь национального унижения. Однако задания сосредоточены на политике русских князей (Даниил Романович, Андрей Ярославич) и устройстве ордынской власти, носят когнитивный характер.

Эмоциональное содержание летописного плача дидактически не задействовано.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; эмоциогенный источник не «обслужен».

§ 25. Великое княжество Литовское и русские земли

Параграф посвящён образованию Литовского государства и вхождению в его состав русских земель. Аппарат заданий когнитивно-аналитический (карта, схема управления, Грюнвальдская битва). Задание 6* (сравнительная характеристика положения русского населения в ВКЛ и Речи Посполитой) сравнительно-аналитично.

Вывод: задания, направленные на развитие ЭИ, отсутствуют.

§ 26. Северо-Восточная Русь (возвышение Москвы, Иван Калита)

Задание 7* («Составьте исторический портрет Ивана Калиты... Объясните, в чём состояло значение установившейся в его правление "великой тишины"») включает оценку личности и деятельности правителя, что несёт слабый ценностно-характерологический компонент (компонент 5). Остальные задания (борьба за владимирское княжение, категории крестьян, трёхполье, 6* — сравнение строя Новгорода и Северо-Восточной Руси) когнитивны.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; задание на исторический портрет содержит слабый ценностный компонент.

§ 27. Дмитрий Донской и борьба русских земель с Ордой

Параграф эмоционально и патриотически насыщен: картины «Утро на Куликовом поле» А.П. Бубнова, «Оборона Москвы от войск Тохтамыша» А.М. Васнецова, фрагмент Рогожского летописца (Дмитрий идёт «защитить свою отчину, святые церкви, правоверную веру... и всю Русскую землю»), тезис о рождении чувства единого народа. Большинство заданий аналитичны (ход битвы, причины победы, таблица событий). Однако задание 7* («Куликовская битва не означала окончания зависимости... Почему она сохранилась в русской истории как одно из важнейших событий? Как

увековечена память о ней в произведениях литературы и искусства?») выводит на ценностно-смысловое осмысление значимости события для исторической памяти и идентичности (компонент 5, частично). Задание 2 («почему князь Дмитрий решил вступить в борьбу») затрагивает реконструкцию мотивов (слабый компонент 2).

Вывод: выявлен элемент ЭИ — ценностно-смысловая рефлексия исторической памяти (компонент 5, в задании 7*); богатый эмоциогенный материал обслужен лишь частично.

§ 28. Русские земли в конце XIV — первой половине XV века

Параграф посвящён усилению Московского княжества при Василии I, нашествию Едигея, татарским ханствам. Материал и аппарат заданий когнитивны.

Вывод: задания, направленные на развитие ЭИ, отсутствуют.

§ 29. Конец эпохи раздробленности

Параграф об объединении земель вокруг Москвы при Иване III, присоединении Новгорода (Марфа Борецкая), Стоянии на Угре. Эпизод с новгородским вечем и драматизм утраты независимости обладают эмоциональным потенциалом, но аппарат заданий (карта, способы присоединения, хронологическая таблица, Судебник) полностью когнитивен.

Вывод: задания, направленные на развитие ЭИ, отсутствуют.

§ 30. Православная церковь в XIV–XV веках (митрополиты Пётр, Исидор, Иона; иосифляне и нестяжатели)

Параграф рассматривает роль Церкви, отвержение Флорентийской унии, становление автокефалии, спор иосифлян и нестяжателей. Материал представляет собой столкновение ценностных позиций (стяжание/нестяжание), что несёт потенциал нравственной рефлексии, однако соответствующего задания на ценностное соотнесение нет; изложение и аппарат когнитивны.

Вывод: прямых заданий на ЭИ нет; присутствует нереализованный потенциал ценностной рефлексии.

§ 31. Русская литература во второй половине XIII–XV века

Источник — Житие Михаила Черниговского (мученический выбор: отказ поклониться огню и идолам ценой жизни). Вопросы к нему прямо ориентированы на ЭИ: «О каких ситуациях в жизни героев повествуют жития?»; «Какие качества героев авторы житий считают наиболее важными?»; «На основании чего можно судить об отношении составителей житий к их героям?». Эти задания требуют идентификации авторского эмоционально-оценочного отношения (компонент 1/5) и оценки нравственных качеств персонажей (компонент 5). Задание 4 после параграфа («Какие качества героев воспевались в житиях? Приведите примеры») закрепляет ценностно-смысловую работу.

Вывод: выявлены задания, целенаправленно развивающие ЭИ (моральная рефлексия и оценка нравственных качеств — компонент 5; определение ценностного отношения автора — компоненты 1 и 5).

Обобщающее замечание по § 1–31

Анализ показывает, что аппарат учебника Пчелова и Лукина преимущественно когнитивно-репродуктивен и причинно-следственен. Целенаправленные задания на ЭИ единичны и сосредоточены в нескольких точках: моральная оценка действий сторон конфликта (§ 7), эмпатийная реконструкция впечатлений героя «исторического путешествия» (§ 12), оценка нравственных качеств персонажей житий (§ 13, § 31), реконструкция эмоционального впечатления современников от храмов (§ 15) и ценностно-смысловое осмысление исторической памяти (§ 27). При этом учебник чрезвычайно богат эмоциогенным материалом (гибель Бориса и Глеба, плач «Слова о полку Игореве», ужасы Калки и Рязани, героика Жития Александра Невского, плач Ипатьевской летописи), который в подавляющем большинстве случаев остаётся методически «не обслуженным» — то есть представляет собой нереализованную, косвенную возможность развития ЭИ, а не результат целенаправленного дидактического проектирования.

Сплошной анализ § 1–29 (Т. В. Черникова. История России с древнейших времён до начала XVI века. 6 класс)

Предварительное замечание, анализируемый учебник имеет иную параграфную нарезку, в отличие от ранее рассмотренных учебников § 3, а главы открываются темой каменного века. Поэтому нумерация и заголовки приводятся по фактическому оглавлению Черниковой. Критериальная рамка (пять операциональных компонентов ЭИ и разграничение «задания на ЭИ» / «эмоциогенный материал») сохраняется неизменной.

Глава I. Территория России в древности

§ 1. Каменный век в Северной Евразии

Заглавные иллюстрации З. Буриана («Переход к новым местам охоты», «Охотник-кроманьонец») обладают известным изобразительным потенциалом, однако сопровождающее задание («Определите, когда жили изображённые художником первобытные люди») носит сугубо хронологически-атрибутивный характер. Парное захоронение детей-подростков из Сунгиря — материал, потенциально способный вызвать эмоциональный отклик, — дидактически «обслуживается» лишь познавательным заданием (сообщение о последних открытиях учёных).

Аппарат заданий целиком когнитивно-репродуктивный: вопросы о времени и месте появления древнейших людей, об умениях, о неолитической революции, о признаках эпохи неолита на иллюстрации. Формулировка «Предположите, как природные условия влияли на выбор ими занятий» активизирует причинно-следственное, а не эмоциональное мышление.

Вывод по § 1: заданий, прямо нацеленных на развитие ЭИ, не выявлено; эмоциогенный материал (детское захоронение) методически не реализован.

§ 2. Начало обработки металлов и первые государства на территории нашей страны

Параграф выстроен вокруг скифо-сарматской истории, греческой колонизации, Боспорского царства и Дербента. Аппарат — фактологический

и причинно-следственный: «Какое наследие оставили после себя скифы? Почему они исчезли?», «Чем можно объяснить привлекательность Дербента для завоевателей?». Рубрика «Любопытные детали» о Херсонесе насыщена бытовыми подробностями, но не предполагает работы с переживаниями человека прошлого.

Вывод по § 2: задания на развитие ЭИ отсутствуют.

§ 3. Великое переселение народов. Восточная Европа и Северная Азия в 1-м тыс. н. э.

Текст содержит экспрессивный фрагмент источника (Иоанн Эфесский о славянах, которые «берут в плен, убивают, сжигают»), обладающий выраженным эмоциональным потенциалом, однако вопросы к источнику направлены на извлечение фактической информации (к какой ветви славян относится речь, какие отношения сложились с византийцами, две причины успехов славян).

Принципиально важно, что именно к материалу §§ 1–3 относится задание из «Ресурсов к главе I»: «Составьте рассказ от первого лица об одном из событий... Постарайтесь отразить перемены, происходившие в жизни людей, особенности их быта, а также чувства и переживания» (события на выбор: жизнь человека в неолите, жизнь купца в Ольвии, Великое переселение, расселение славян). Это первое в учебнике задание, прямо ориентированное на ЭИ: оно требует имитационного «вживания» в человека прошлого (компонент 2 — эмпатия/принятие перспективы) и эксплицитной реконструкции эмоционального плана («чувства и переживания» — частично компонент 1). Работа с эмоцией здесь выступает явной целью, а не побочным эффектом.

Вывод по § 3 (с учётом ресурсов главы): выявлено целенаправленное задание на ЭИ (компоненты 2 и 1) — задание на рассказ от первого лица с реконструкцией переживаний.

Глава II. Образование государства Русь

§ 4. Восточные славяне и их соседи

Иллюстрация С. В. Иванова «Жилье восточных славян» сопровождается вопросом о различиях расселения славян и германцев — задание аналитическое. Остальной аппарат (хозяйство, дань, варяги, путь «из варяг в греки», отношения с хазарами) когнитивен. Эмпатийный потенциал быта славян остаётся нереализованным.

Вывод по § 4: задания на ЭИ отсутствуют.

§ 5. Начало династии Рюриковичей

Вопрос к памятнику Рюрику и Вещему Олегу («Как вы думаете, почему Рюрик и Олег удостоились памятника? Почему он был установлен именно в Старой Ладоге?») носит историко-аналитический характер. Задания о деятельности первых князей, о договорах с Византией систематизирующие.

Вывод по § 5: прямых заданий на ЭИ нет.

§ 6. Русь при Игоре, Ольге, Святославе

Здесь впервые появляются задания ценностно-оценочного типа (компонент 5). Задание «Оцените деятельность князя Игоря. Можно ли назвать её удачной?» требует формирования личностного оценочного отношения к историческому деятелю. Задание по Карамзину («Предание нарекло Ольгу Хитрою, Церковь Святою, история Мудрою». Приведите факты...) побуждает соотнести нравственно-оценочные характеристики с фактами — слабый элемент моральной рефлексии.

Особый интерес представляет задание к иллюстрации: «Сравните изображение Святослава... с летописным описанием. Какие черты характера князя старался передать скульптор?» — оно работает с распознаванием выраженного в художественном образе характера (пограничный случай между компонентом 1 и компонентом 5). Летописный рассказ о жестокой мести Ольги древлянам — эмоциогенный материал — заданием не «обслужен».

Вывод по § 6: выявлены задания со слабым ценностно-смысловым компонентом (оценка деятельности князей); прямой работы с эмоцией как целью нет.

§ 7. Русь при Владимире Святом

Иллюстрация В. М. Васнецова «Крещение киян» сопровождается вопросом «Как кияне встретили крещение Руси?», который прямо требует от ученика распознать и реконструировать эмоциональную реакцию людей прошлого (в тексте — «плакали, глядя»). Это задание относится к компоненту 1 (идентификация эмоций исторических персонажей), хотя акцент сделан скорее на внешней реакции, чем на её анализе.

Остальной аппарат (выбор веры, религиозная реформа, последствия крещения) когнитивно-аналитичен; задание о памятниках Владимиру в Лондоне, Брисбене, Торонто требует фактической реконструкции.

Вывод по § 7: выявлен элемент идентификации эмоций (реакция киян на крещение); работа с эмоцией реализована частично.

§ 8. Расцвет Руси при Ярославе Мудром

Задание по характеристике Д. М. Володихина («Смолоду жестокий воитель, честолюбец и мятежник, в зрелом возрасте принял на себя ответственность... а под старость обернулся крепко верующим христианином» — приведите примеры) ориентировано на соотнесение нравственно-психологического портрета с фактами (компонент 5, моральная рефлексия). Иллюстрация «Чтение народу Русской Правды» сопровождается заданием на поиск социальных групп — когнитивным.

Вывод по § 8: присутствует ценностно-смысловой компонент (нравственная характеристика личности князя).

§ 9. Наследники Ярослава Мудрого

Задание «Справедливо ли утверждение, что междоусобицы на Руси были результатом жадности и завистливости князей?» обладает выраженной моральной направленностью (компонент 5): ученик должен оценить нравственные мотивы исторических деятелей. Прочие вопросы (Правда Ярославичей, очередной порядок, Любечский съезд, «Божий суд») когнитивны.

Вывод по § 9: выявлен элемент моральной рефлексии.

§ 10. Русь и Великая степь. Владимир Мономах

Аппарат преимущественно аналитический (причины поражений на Альте и Стугне, переломы в борьбе с половцами). Задание «Именем Владимира Мономаха половцы пугали своих детей... Объясните, с чем это связано» апеллирует к эмоции страха в народной памяти, но требует причинного объяснения, а не работы с переживанием. Вопрос о фигуре Святополка, «по-разному оценивавшейся», — пограничный (сопоставление оценок).

Вывод по § 10: прямых заданий на ЭИ нет; присутствует косвенно эмоциогенный материал.

Глава III. Русь в середине XII – начале XIII в.

§ 11. Распад государства Русь

Главный вопрос параграфа («Можно ли было избежать распада Руси?») и задания о причинах и последствиях раздробленности носят аналитический и дискуссионный характер. Задание «Историки по-разному оценивают последствия распада Руси. Чем это можно объяснить?» затрагивает плюрализм оценок (приближение к компоненту 4 в части учёта чужой позиции, но без кооперативной формы).

Вывод по § 11: прямых заданий на ЭИ нет.

§ 12. Галицко-Волынское княжество

Задание «Какими качествами отличался Владимир Ярославич? Подходил ли он на роль князя?» требует оценки личностных качеств исторического деятеля (компонент 5). Работа с отрывками Соловьёва (характеристики князей, «дурно жил с женою своею», сожжение «несчастной на костре») содержит эмоционально насыщенный материал, но вопросы направлены на атрибуцию (о каком князе речь) и хронологию.

Вывод по § 12: выявлен ценностно-оценочный компонент (оценка качеств личности).

§ 13. Владимиро-Суздальское княжество

Задания о Юрии Долгоруком, Андрее Боголюбском, Всеволоде преимущественно когнитивны. Задание по характеристике Карамзина об Андрее Боголюбском («Насколько справедлива такая оценка?») и вопрос об оценке Соловьёвым переноса столицы («Как этот поступок характеризует князя?») содержат элемент оценки личности и её мотивов (компонент 5).

Вывод по § 13: присутствует слабый ценностно-смысловой компонент.

§ 14. Господин Великий Новгород

Иллюстрация С. С. Рубцова «Новгородское вече» сопровождается заданием «Составьте рассказ от имени одного из участников веча» — задание на принятие перспективы человека прошлого (компонент 2). Акцент, однако, смещён на воспроизведение функций должностных лиц, а не на переживания участника, поэтому эмпатийный компонент выражен слабо. Прочий аппарат (экономика, управление, посадник/тысяцкий) когнитивен.

Вывод по § 14: выявлен слабый эмпатийный компонент (рассказ от имени участника веча).

§ 15–16. Культура Руси в IX–XIII вв.

Задание к картине Васнецова «После побоища Игоря Святославича с половцами» («Какое произведение древнерусской литературы иллюстрирует эта картина? К чему призывал его автор?») аналитично. Вопрос о смене тематики литературных произведений XI и XII–XIII вв. требует культурно-исторического осмысления. Прямой работы с распознаванием или реконструкцией эмоций нет, хотя материал «Слова о полку Игореве» («жалость» к погибшим) обладает эмоциональным потенциалом.

Вывод по § 15–16: задания на ЭИ отсутствуют; эмоциогенный литературный материал не «обслужен».

Глава IV. Русские земли в середине XIII–XIV вв.

§ 17. «Сотрясатель вселенной» Чингисхан и его империя

Картина П. В. Рыженко «Калка» сопровождается вопросом «Какие события отражены на картине?» — атрибутивно-описательным. Эмоциогенный материал (пир монголов на телах пленённых русских князей)

заданием не используется. Аппарат когнитивно-аналитический (причины поражения, устройство государства, личные качества Чингисхана как фактор управления).

Вывод по § 17: прямых заданий на ЭИ нет.

§ 18. Натиск на русские земли с Востока

Параграф насыщен эмоциогенным материалом: «Повесть о разорении Рязани Батыем», подвиг Евпатия Коловрата, гибель защитников, диалог Батыя с поверженным противником. Этот материал обладает мощным эмоциональным потенциалом (героика, скорбь, восхищение мужеством), однако сопровождающие задания (тактика осады, какие города взяты, имена героев обороны) ориентированы на фактологию. Целенаправленной работы с эмоциональным откликом не предусмотрено.

Вывод по § 18: яркий эмоциогенный материал присутствует, но методически не реализован как задание на ЭИ.

§ 19. Отражение агрессии с Запада

Фрагмент картины П. Д. Корина «Александр Невский» сопровождается заданием «Каким предстаёт князь на картине художника П. Д. Корина?» — задание на считывание выраженного в образе характера и состояния (компонент 1, мягкая форма). Особенно значимо задание: «Составьте описание Ледового побоища от имени летописца. Постарайтесь отразить тактическую хитрость Александра Невского...» — задание на принятие перспективы (компонент 2), хотя акцент сделан на тактике, а не на переживаниях. Рубрика об особом, «священном» восприятии Невской битвы в исторической памяти и вопрос о разных оценках масштаба сражения затрагивают ценностно-смысловое измерение (компонент 5).

Вывод по § 19: выявлены элементы идентификации (образ князя) и принятия перспективы (описание от имени летописца).

§ 20. Русские земли и Золотая Орда

Картина С. В. Иванова «Баскаки» сопровождается заданием «Составьте рассказ на основе сюжета картины от имени жителя Руси XIII в.» — задание

на принятие перспективы человека прошлого в ситуации ордынского даннического гнёта (компонент 2). Дискуссионное задание об оценке Александра Невского Костомаровым и «чья точка зрения кажется вам наиболее обоснованной» содержит ценностный компонент (компонент 5).

Вывод по § 20: выявлен эмпатийный компонент (рассказ от имени жителя Руси) и элемент ценностной оценки личности.

§ 21. Русь и Великое княжество Литовское

Аппарат целиком аналитический и сопоставительный (различия Литовского и Владимиро-Суздальского княжеств, что сближало Литву и Польшу, рост территории). Работы с эмоциями не предусмотрено.

Вывод по § 21: задания на ЭИ отсутствуют.

§ 22. Северо-Восточная Русь в конце XIII – начале XIV в.

Задания о причинах стремления земель к единству, о борьбе сыновей Александра Невского, об оценке поступков Юрия Даниловича по отношению к тверскому князю содержат слабый оценочный элемент (компонент 5), но в целом аппарат когнитивно-аналитический.

Вывод по § 22: прямых заданий на ЭИ нет; присутствует слабый ценностный компонент.

§ 23. Возвышение Москвы

Материал о восстании в Твери 1327 г., казни Александра Михайловича Тверского эмоциогенен, однако задания направлены на анализ политических последствий («Как изменилось положение Московского княжества?»). Прямой работы с эмоцией нет.

Вывод по § 23: задания на ЭИ отсутствуют.

§ 24. Победа на Куликовом поле

Параграф содержит наиболее выраженное в данной группе задание на ЭИ. Иллюстрация А. Д. Кившенко «Сергий Радонежский благословляет Дмитрия Донского» и фрагмент «Сказания о Мамаевом побоище» подкреплены заданием: «Составьте рассказ от имени русского воина перед сражением с врагом. Какие мысли, опасения и надежды могли волновать

воеводу и простого ратника накануне решающей схватки с грозным противником?» Это задание сочетает компоненты 1 и 2: ученик должен идентифицировать и назвать эмоциональные состояния («опасения», «надежды») и реконструировать внутренний мир человека прошлого через принятие его перспективы. Работа с эмоцией здесь является прямой дидактической целью. Задание о поединке Челубея и Пересвета («почему был важен для обеих сторон») затрагивает ценностно-смысловое (символическое) измерение.

Вывод по § 24: выявлено развёрнутое задание на ЭИ (компоненты 1 и 2) — реконструкция мыслей, опасений и надежд воина накануне битвы.

Глава V. Создание единого Российского государства

§ 25. Московское княжество в конце XIV – первой половине XV в.

Картина П. П. Чистякова о свадьбе Василия II (срывание пояса) сопровождается заданием выяснить, был ли конфликт «основной причиной» войны или «только поводом», — задание историко-аналитическое. Прочий аппарат (распад Орды, Флорентийская уния, междоусобица) когнитивен.

Вывод по § 25: задания на ЭИ отсутствуют.

§ 26. Иван III – государь всей Руси

Картина А. Д. Кившенко «Иван III разрывает ханскую грамоту» и сюжет о «стоянии на Угре» сопровождаются аналитическими заданиями (почему столкновение назвали стоянием, благодаря чему одержана победа). Легенда о вечевом колоколе Новгорода — эмоциогенный материал — заданием не реализована. Задания по характеристикам Костомарова и Карамзина содержат слабый оценочный компонент.

Вывод по § 26: прямых заданий на ЭИ нет.

§ 27. Российское государство и общество во второй половине XV в.

Иллюстрация С. В. Иванова «Отъезд крестьянина... в Юрьев день» сопровождается вопросом «Почему крестьянин уезжал от одного помещика к другому?» — социально-экономическим. Аппарат посвящён системе

управления, местничеству, Судебнику, сословной структуре. Работы с эмоцией не предусмотрено.

Вывод по § 27: задания на ЭИ отсутствуют.

§ 28–29. Культура Руси в XIII–XV вв.

Материал об Афанасии Никитине отмечает, что «Хождение за три моря» передаёт «представление о привычках русского человека... его взглядах на окружающий мир», — потенциальный выход к внутреннему миру человека прошлого, однако задания направлены на вклад авторов и атрибуцию памятников. Задания по иконописи и зодчеству носят искусствоведчески-аналитический характер. Прямых заданий на ЭИ нет, хотя эмоциональное содержание народного творчества (плачи, сказания о баскаках) присутствует как фон.

Вывод по § 28–29: задания на ЭИ отсутствуют; эмоциогенный фольклорный материал не реализован.

Обобщение по § 1–29

Целенаправленные задания на развитие ЭИ в учебнике Т. В. Черниковой немногочисленны и сконцентрированы вокруг одного методического приёма — «составьте рассказ от первого лица / от имени...» с инструкцией реконструировать переживания. Этот приём встречается в наиболее проявленной форме в § 3 (ресурсы главы I), § 24 и в ослабленном виде в § 14, § 19, § 20. Ведущими задействованными компонентами оказываются эмпатия/принятие перспективы (компонент 2) и, в связке с ним, идентификация эмоций (компонент 1, особенно в § 7 и § 24).

Ценностно-смысловой компонент (компонент 5) представлен более регулярно — в виде заданий на оценку деятельности и нравственных качеств князей (§ 6, 8, 9, 12, 13, 20), однако работа с эмоцией в них является сопутствующей, а не самостоятельной целью. Саморегуляция и рефлексия собственного эмоционального отклика (компонент 3) и кооперативно-дискуссионные задания (компонент 4) в чистом виде в анализируемом массиве практически не обнаружены.

Наиболее значимый методологический вывод состоит в том, что учебник насыщен эмоциогенным материалом (§ 17 «Калка», § 18 «Повесть о разорении Рязани», легенда о вечевом колоколе § 26 и др.), но в подавляющем большинстве случаев этот потенциал остаётся дидактически «нереализованным»: драматичный текст и иллюстрация не сопровождаются заданием, побуждающим распознать, проанализировать или прожить заложенное в них эмоциональное содержание.

2.2. Сравнительная характеристика возможностей различных УМК по организации работы, способствующей развитию эмпатии, саморегуляции и социального интеллекта.

Прежде чем перейти к сравнению дидактических возможностей трёх учебно-методических комплексов (УМК Мединского, УМК Пчелова — Лукина и УМК Черниковой), необходимо отграничить три рассматриваемых конструкта — эмпатию, саморегуляцию и социальный интеллект — друг от друга и одновременно показать их внутреннюю связь в общей структуре эмоционального интеллекта. Именно эта концептуальная триада позволяет перейти от констатации «есть/нет заданий на ЭИ» к содержательно дифференцированному сопоставлению, при котором каждый УМК оценивается не вообще, а по конкретному вектору развития личности учащегося.

В рамках принятой ранее пятикомпонентной модели (идентификация эмоций, эмпатия и принятие перспективы, саморегуляция и рефлексия, социально-коммуникативные навыки, ценностно-смысловое использование эмоций) три интересующих нас способности соотносятся с компонентами модели следующим образом. Эмпатия опирается прежде всего на компоненты 1 и 2 (распознавание чужого эмоционального состояния и принятие перспективы другого). Саморегуляция реализуется через компонент 3 (осознание и управление собственным эмоциональным откликом). Социальный интеллект интегрирует компоненты 4 и 5

(способность действовать в поле межличностных отношений, учитывать чужую позицию, соотносить ценности и разрешать противоречия). Таким образом, сравнительный анализ трёх УМК есть, по существу, проверка того, какие из этих трёх «опор» личностного развития получают в каждом комплексе целенаправленную дидактическую поддержку, а какие остаются на уровне нереализованного потенциала.

Эмпатия в психолого-педагогической традиции (Т. Липпс, К. Роджерс, М. Хоффман) понимается как способность эмоционально отзываться на переживания другого человека и когнитивно реконструировать его внутренний мир, не утрачивая при этом различия «я — другой». В дидактике истории эмпатия приобретает особое — историческое — измерение: речь идёт о способности встать на точку зрения человека прошлого, понять его мотивы, страхи и надежды исходя из контекста его эпохи, а не из современных представлений (так называемая «историческая эмпатия» в работах П. Ли, Р. Эшби, А. Дикинсона).

Принципиально важно различать аффективную эмпатию (непосредственное эмоциональное заражение, сопереживание) и когнитивную эмпатию (рациональную реконструкцию чужой перспективы). Учебный материал истории, насыщенный драматическими сюжетами — гибель Бориса и Глеба, плач «Слова о полку Игореве», ужасы Калки и разорения Рязани, — обладает мощным потенциалом аффективной эмпатии. Однако сам по себе этот материал воздействует лишь стихийно: для перевода аффекта в развиваемую способность необходим методический приём, превращающий переживание в предмет учебной работы. Таким приёмом, как показывает анализ всех трёх УМК, выступает прежде всего «рассказ от первого лица» («составьте рассказ от имени участника события», «опишите впечатления героя»). Именно частота, проработанность и инструктированность этого приёма становятся ключевым критерием при сравнении эмпатийного потенциала комплексов.

Саморегуляция — наиболее «интроспективный» из трёх конструктов. В модели Дж. Грабоса и в теории эмоциональной саморегуляции она охватывает осознание собственного эмоционального состояния, его название и сознательное управление им. В дидактическом аппарате этот компонент опознаётся по заданиям, обращённым не к эмоции исторического персонажа, а к эмоции самого ученика: «Какие чувства вызывает у вас эта сцена?», «Какое произведение кажется вам наиболее выразительным? Объясните свой выбор».

Методологически важно, что саморегуляция в учебнике истории чаще всего реализуется в её первой, исходной фазе — фазе осознания и вербализации собственного отклика (рефлексия впечатления от иллюстрации, источника, памятника культуры). Полноценная регуляция (управление эмоцией) в учебном тексте по объективным причинам почти не представлена. Поэтому при сравнении трёх УМК этот компонент оказывается наиболее «дефицитным», и само его присутствие хотя бы в форме рефлексии личного эмоционального и эстетического впечатления является значимым отличительным признаком.

Социальный интеллект (Э. Торндайк, Г. Гарднер, Дж. Гилфорд) — это способность понимать людей и взаимодействовать с ними, прогнозировать поведение, ориентироваться в системе социальных отношений и ценностей. В отличие от эмпатии, которая центрирована на эмоциональном отклике, и от саморегуляции, обращённой внутрь, социальный интеллект разворачивается в плоскости межличностного и социального действия. В дидактике истории он развивается прежде всего через два типа заданий: кооперативно-дискуссионные (учебная дискуссия, ролевое распределение позиций, обсуждение в классе — компонент 4) и ценностно-оценочные (нравственная характеристика исторических деятелей, моральная оценка их выбора, соотнесение ценностей прошлого и настоящего — компонент 5).

Дискуссия с распределением ролей («группы нестяжателей и иосифлян»), обсуждение неоднозначных оценок деятельности князя)

представляет собой наиболее развитую форму, поскольку требует от ученика одновременно удерживать собственную позицию, понимать позицию оппонента и работать в режиме разрешения ценностного противоречия. Ценностно-оценочные задания («какие качества отличали князя?», «справедливо ли утверждение, что усобицы были результатом жадности?») формируют у учащегося способность к моральному суждению как основе социального ориентирования. Соотношение этих двух форм — кооперативной и индивидуально-оценочной — становится третьим основанием сравнения УМК.

Сводя сказанное воедино, сравнительная характеристика трёх УМК строится на единой матрице, где по горизонтали располагаются три развиваемые способности (эмпатия — саморегуляция — социальный интеллект), а по вертикали — три комплекса. Для каждой ячейки фиксируется не только наличие/отсутствие соответствующих заданий, но и три качественных параметра: степень целенаправленности (является ли работа с эмоцией целью задания или его побочным эффектом), форма реализации (ведущий методический приём) и коэффициент реализации эмоциогенного потенциала (соотношение между богатством эмоционально насыщенного материала и числом заданий, действительно «обслуживающих» этот материал).

Сквозным методологическим тезисом, объединяющим анализ всех трёх комплексов, выступает установленный ранее разрыв между высокой эмоциогенностью исторического материала и преимущественно когнитивно-репродуктивным характером аппарата заданий. Этот разрыв одинаково характерен для всех трёх УМК, что позволяет рассматривать его не как недостаток отдельного авторского коллектива, а как системную особенность действующих учебников истории, в которых развитие эмпатии, саморегуляции и социального интеллекта остаётся преимущественно нереализованной, косвенной возможностью, а не результатом целенаправленного дидактического проектирования. Именно на фоне этой

общей закономерности и приобретают значение те немногочисленные «точки роста», по распределению которых три комплекса и различаются между собой.

Сопоставление учебников В. Р. Мединского, Е. В. Пчелова и В. Н. Лукина и Т. В. Черниковой показывает, что во всех трёх случаях аппарат заданий остаётся преимущественно когнитивно-репродуктивным, а целенаправленная работа с эмоциями носит точечный характер. Однако «профили» развиваемых способностей у учебников заметно различаются.

УМК Мединского оказывается наиболее сбалансированным: в нём представлены задания на все три способности. Эмпатия развивается через приём «рассказ от имени участника события» (§ 32–33, оборона Москвы); саморегуляция — через уникальное для всего массива задание на рефлекссию собственного отклика («Какие чувства вызывает у вас сцена?» к картине «Баскаки», § 26–27); социальный интеллект — через прямую учебную дискуссию с распределением ролей «нестыжатели» / «иосифляне» (§ 38–39) и через регулярную ценностную оценку личностей правителей. Именно здесь единственный раз во всех трёх учебниках встречается чистое задание на саморегуляцию.

УМК Пчелова и Лукина делает акцент на эмпатии и ценностно-смысловой работе. Эмпатийные задания реализуются через «историческое путешествие» с описанием впечатлений героя (§ 12) и реконструкцию впечатлений современников от храмов (§ 15). Сильная сторона — нравственная рефлексия на материале житий (оценка качеств Агапита-врача § 13, героев житий § 31). Социальный интеллект представлен слабее — преимущественно дискуссионно-оценочными вопросами («Согласны ли вы?»), но без кооперативных, ролевых форм. Заданий на саморегуляцию практически нет.

УМК Черниковой наиболее последовательно эксплуатирует единственный приём — «составьте рассказ от имени...» (вече § 14, баскаки § 20, и др.), то есть концентрируется на эмпатии и принятии перспективы.

Ценностно-смысловой компонент представлен регулярно через оценку нравственных качеств князей (§§ 6, 8, 9, 12, 13). При этом кооперативно-дискуссионные задания и задания на рефлексию собственных чувств в чистом виде практически отсутствуют, а социальный интеллект ограничивается учётом «разных оценок историков».

Общая закономерность для всех трёх УМК: богатейший эмоциогенный материал (гибель Бориса и Глеба, плач «Слова о полку Игореве», ужасы Калки и Рязани, героика Куликова поля) в подавляющем большинстве случаев остаётся методически «не обслуженным» и представляет собой нереализованную возможность, а не результат целенаправленного проектирования. Наибольшими возможностями для комплексного развития всех трёх способностей обладает УМК Мединского (единственный охватывает и саморегуляцию, и кооперативную дискуссию). УМК Пчелова и Лукина наиболее силён в формировании эмпатии и ценностной (нравственной) рефлексии. УМК Черниковой делает ставку на эмпатию через приём ролевого повествования, но беднее в части саморегуляции и социального взаимодействия. Во всех трёх случаях основной резерв — методическая «достройка» уже имеющегося эмоциогенного материала соответствующими заданиями (Приложение 1).

2.3. Выводы по сравнительной характеристике УМК.

Проведённое сопоставление учебно-методических комплексов В. Р. Мединского, Е. В. Пчелова — В. Н. Лукина и Т. В. Черниковой позволяет сформулировать прежде всего вывод системного характера, выходящий за рамки оценки отдельных авторских коллективов. Во всех трёх комплексах обнаруживается одна и та же фундаментальная закономерность: между богатством эмоциогенного исторического материала и характером методического аппарата существует устойчивый разрыв. Учебные тексты насыщены драматическими, нравственно напряжёнными сюжетами — гибель Бориса и Глеба, плач Ярославны в «Слове о полку Игореве», трагедия

битвы на Калке, разорение Рязани, героика Куликова поля, — которые сами по себе обладают огромным потенциалом эмоционального отклика. Однако аппарат заданий, сопровождающий этот материал, остаётся преимущественно когнитивно-репродуктивным: он ориентирует ученика на запоминание, пересказ, установление причинно-следственных связей и хронологии, но крайне редко делает само эмоциональное переживание предметом целенаправленной учебной работы. Следовательно, развитие эмпатии, саморегуляции и социального интеллекта во всех трёх УМК остаётся по преимуществу нереализованной, косвенной возможностью, а не результатом сознательного дидактического проектирования. Этот вывод важен методологически: он показывает, что выявленные дефициты носят не случайный, а системный характер и отражают общее состояние действующих учебников истории.

При общей схожести репродуктивной основы три комплекса заметно различаются по тому, какой именно вектор эмоционально-личностного развития получает в них пусть точечную, но всё же целенаправленную поддержку. Иными словами, каждый УМК обладает собственным «профилем» — характерным распределением «точек роста» по трём рассматриваемым способностям. Именно это различие профилей, а не общий уровень проработки ЭИ (который везде остаётся невысоким), и составляет главный результат сравнения.

УМК Мединского выступает наиболее сбалансированным и единственным, который — хотя и единичными заданиями — охватывает все три способности одновременно. Его принципиальное отличие состоит в том, что только здесь во всём анализируемом массиве встречается чистое задание на саморегуляцию: вопрос о собственных чувствах ученика, вызванных картиной «Баскаки» (§ 26–27). Этот, казалось бы, частный факт имеет принципиальное значение, поскольку саморегуляция — наиболее «дефицитный» из трёх конструкторов, и сам факт его присутствия выделяет комплекс среди остальных. К этому добавляется развитая форма работы над

социальным интеллектом — ролевая учебная дискуссия «нестяжатели / иосифляне» (§ 38–39), требующая от ученика одновременно удерживать собственную позицию, понимать аргументы оппонента и работать в режиме разрешения ценностного противоречия. Эмпатия же поддерживается приёмом «рассказ от имени участника события» (§ 32–33) и идентификацией эмоций автора источника (§ 21). Таким образом, вывод по этому комплексу: он обладает наибольшими потенциальными возможностями для комплексного, а не одностороннего развития эмоционального интеллекта.

УМК Пчелова и Лукина демонстрирует иной профиль — отчётливый ценностно-эмпатийный уклон. Его сильнейшая сторона лежит на стыке когнитивной эмпатии и нравственной рефлексии: приём «исторического путешествия» с описанием впечатлений героя (§ 12), реконструкция впечатлений современников от храмов (§ 15), а главное — систематическая работа с материалом житий, где ученику предлагается оценить нравственные качества персонажей (Агапит-врач § 13, герои житий § 31). Это позволяет сделать вывод о том, что данный комплекс наиболее последовательно формирует способность к моральному суждению и ценностному ориентированию. Вместе с тем социальный интеллект здесь представлен ограниченно: он сводится к дискуссионно-оценочным вопросам типа «Согласны ли вы?», но не выходит на уровень кооперативных, ролевых форм совместной деятельности. Задания же на саморегуляцию практически отсутствуют. Следовательно, профиль этого УМК можно охарактеризовать как «глубокий, но узкий»: сильный там, где речь идёт о сопереживании и нравственной оценке, и слабый в области собственной рефлексии и социального взаимодействия.

УМК Черниковой обнаруживает наиболее монолитный, но и наиболее односторонний профиль. Его особенность — последовательная эксплуатация одного-единственного методического приёма «составьте рассказ от имени...» (вече § 14, баскаки § 20, реакция киян на крещение § 7 и др.). По частоте обращения к приёму принятия исторической перспективы этот комплекс

превосходит остальные, что делает его сильным именно в плане эмпатии. Дополняется это регулярной оценкой нравственных качеств князей (§§ 6, 8, 9, 12, 13), что обеспечивает присутствие ценностно-смыслового компонента. Однако вывод об ограниченности профиля здесь наиболее очевиден: кооперативно-дискуссионные задания и задания на рефлексию собственных чувств в чистом виде практически отсутствуют, а социальный интеллект сводится лишь к учёту «разных оценок историков», то есть к пассивному ознакомлению с многообразием точек зрения, а не к активному взаимодействию позиций. Таким образом, данный комплекс делает уверенную ставку на эмпатию через ролевое повествование, но оказывается беднее в части саморегуляции и социального взаимодействия.

Отдельного вывода заслуживает соотношение между целенаправленностью работы и реализацией эмоциогенного потенциала. Анализ показывает, что ни в одном из трёх УМК богатство эмоционально насыщенного материала не конвертируется в адекватное число заданий, «обслуживающих» этот материал. Коэффициент реализации эмоциогенного потенциала во всех случаях остаётся низким: драматические сюжеты, способные вызвать сильный аффективный отклик, чаще всего сопровождаются вопросами на воспроизведение фактов, а не на проживание и осмысление переживания. Это означает, что аффективная эмпатия, стихийно возникающая у ученика при чтении трагических страниц, в большинстве случаев не переводится методически в когнитивную эмпатию и тем более не становится материалом для саморегуляции. Следовательно, главный неиспользованный резерв всех трёх комплексов — это не дефицит подходящего содержания (его в избытке), а дефицит методической «достройки», то есть заданий, превращающих уже имеющийся эмоциогенный материал в инструмент целенаправленного развития.

Сводя сказанное воедино, можно заключить следующее. Наибольшими возможностями для комплексного, разностороннего развития эмоционального интеллекта обладает УМК Мединского как единственный,

охватывающий все три способности и содержащий и уникальное задание на саморегуляцию, и развитую кооперативную дискуссию. УМК Пчелова и Лукина наиболее силён в формировании эмпатии и нравственно-ценностной рефлексии, оставаясь при этом ограниченным в части социального взаимодействия и саморегуляции. УМК Черниковой делает последовательную ставку на эмпатию через приём ролевого повествования, демонстрируя наибольшую частотность этого приёма, но уступая остальным в развитии социального интеллекта и фактически не работая с саморегуляцией. При этом ни один из трёх комплексов нельзя признать в полной мере ориентированным на целенаправленное развитие эмоционального интеллекта: различия между ними касаются распределения немногочисленных «точек роста», тогда как общим для всех остаётся преобладание когнитивно-репродуктивного аппарата. Это позволяет сформулировать итоговую практическую рекомендацию: основным направлением совершенствования любого из рассмотренных УМК должна стать не замена содержания, а целенаправленная методическая «достройка» уже имеющегося эмоциогенного материала заданиями на принятие перспективы, рефлексии собственного отклика и кооперативно-дискуссионное взаимодействие — то есть превращение нереализованного потенциала в проектируемый образовательный результат.

Общий вывод по главе

Проведённый сплошной параграфный анализ трёх действующих учебно-методических комплексов по истории России для 6 класса (В. Р. Мединского, Е. В. Пчелова — П. В. Лукина и Т. В. Черниковой) позволяет сформулировать ряд обобщающих положений, имеющих как частное, так и системное значение.

Прежде всего, анализ, выполненный по единой критериальной матрице из пяти операциональных компонентов эмоционального интеллекта (идентификация эмоций, эмпатия и принятие перспективы, саморегуляция и рефлексия, социально-коммуникативные навыки, ценностно-смысловое

использование эмоций), показал, что задания, целенаправленно работающие с эмоцией как с предметом учебной деятельности, представлены во всех трёх комплексах единично и распределены крайне неравномерно. Подавляющую часть методического аппарата составляют задания когнитивно-репродуктивного и причинно-следственного характера, ориентированные на запоминание, пересказ и установление хронологических и логических связей.

Центральным результатом главы стало выявление системной закономерности, единой для всех трёх УМК: между богатством эмоциогенного исторического материала (гибель Бориса и Глеба, плач Ярославны в «Слове о полку Игореве», трагедия битвы на Калке, разорение Рязани, героика Куликова поля, духовное содержание иконописи) и преимущественно рациональным характером сопровождающих его заданий существует устойчивый разрыв. Драматические, нравственно напряжённые сюжеты, обладающие мощным потенциалом эмоционального отклика, в большинстве случаев остаются дидактически «не обслуженными» — то есть создают лишь косвенную, нереализованную возможность развития эмоционального интеллекта, а не являются результатом сознательного методического проектирования. Введённый в работе показатель — коэффициент реализации эмоциогенного потенциала — во всех трёх комплексах оказывается низким.

Сравнительная характеристика выявила и индивидуальные профили комплексов. УМК В. Р. Мединского оказался наиболее сбалансированным и единственным, который — хотя и единичными заданиями — охватывает все три развиваемые способности одновременно, включая наиболее дефицитную саморегуляцию (вопрос о собственных чувствах ученика к картине «Баскаки») и развитую форму социального интеллекта (ролевая дискуссия «нестяжатели / иосифляне»). УМК Е. В. Пчелова — П. В. Лукина наиболее силён в формировании эмпатии и ценностно-нравственной рефлексии (приём «историческое путешествие», оценка нравственных качеств персонажей житий). УМК Т. В. Черниковой обнаружил наиболее монолитный, но и

наиболее односторонний профиль, последовательно эксплуатируя единственный приём «составьте рассказ от имени...» и тем самым делая ставку преимущественно на эмпатию при дефиците заданий на саморегуляцию и социальное взаимодействие.

Таким образом, проведённый анализ доказал, что главным неиспользованным резервом действующих учебников является не недостаток подходящего содержания (его в избытке), а дефицит методической «достройки» — заданий, превращающих уже имеющийся эмоциогенный материал в инструмент целенаправленного развития эмоционального интеллекта. Этот вывод носит принципиальный характер: он обосновывает необходимость разработки авторского комплекса методических приёмов и определяет его ведущую стратегию — не поиск нового содержания, а проектирование форм работы, переводящих стихийное эмоциональное переживание в осознаваемую и развиваемую способность.

Глава 3. Разработка и апробация методики развития эмоционального интеллекта на уроках истории в 6 классе

В третьей главе представлена разработка и апробация методики развития эмоционального интеллекта на уроках истории в 6 классе: описаны разработанные формы и приёмы самостоятельной и групповой работы, рассмотрены возможности применения предложенных заданий на уроках истории и во внеурочной деятельности, а также проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы.

3.1. Описание разработанных форм и приёмов самостоятельной и групповой работы, направленных на развитие эмоционального интеллекта

Проведённый в предыдущих разделах анализ трёх УМК позволил зафиксировать ключевое противоречие, которое и становится отправной точкой для проектирования собственных дидактических решений. Историческое содержание обладает значительным эмоциогенным потенциалом, однако сопровождающий его аппарат заданий остаётся преимущественно когнитивно-репродуктивным, вследствие чего развитие эмпатии, саморегуляции и социального интеллекта реализуется лишь стихийно и косвенно. Это противоречие особенно обостряется применительно к блоку тем XIII века (параграфы 22–29 учебника Мединского: монгольское нашествие и битва на Калке, борьба с крестоносцами и Ледовое побоище, ордынское иго, альтернатива в виде союза с Великим княжеством Литовским) — материалу, насыщенному драматическими коллизиями, которые требуют не только понимания, но и эмоционального проживания. Следовательно, главная задача разработки состоит не в поиске нового содержания (оно в избытке представлено в действующих учебниках), а в создании форм и приёмов, превращающих уже имеющийся эмоциогенный материал в предмет целенаправленной учебной работы — то есть в «методической достройке» аппарата.

При проектировании мы исходили из нескольких принципов. Во-первых, принцип адресной соотнесённости: каждый приём ориентирован на конкретный компонент модели эмоционального интеллекта, что позволяет сознательно «закрывать» дефицитные зоны, прежде всего саморегуляцию и кооперативно-дискуссионное взаимодействие. Во-вторых, принцип перевода аффекта в осознанную способность: приём должен не просто вызывать переживание, а делать это переживание объектом называния, анализа и осмысления, обеспечивая переход от аффективной эмпатии к когнитивной. В-третьих, принцип исторической корректности эмпатии: реконструкция внутреннего мира человека прошлого должна опираться на контекст эпохи, а не на проекцию современных представлений (требование «исторической эмпатии» в традиции П. Ли, Р. Эшби, А. Дикинсона). В-четвёртых, принцип сочетания самостоятельной и групповой работы, при котором индивидуальная рефлексия и письменная реконструкция перспективы дополняются коллективным обсуждением и телесным моделированием, обеспечивающими развитие социального интеллекта.

Именно последний принцип позволяет встроить в систему приёмов центральную для нашей разработки методику «Живая картина» (статическую инсценировку). Анализ научной литературы показал, что большинство исследований по развитию эмоционального интеллекта в образовании посвящено вербальным методам (дискуссии, эссе), тогда как телесные практики (пантомима, психогимнастика) остаются на периферии методики преподавания истории. Методика «Живая картина», опирающаяся на идеи театральной педагогики (А. Сэлинджер) и конструктивизма (Дж. Дьюи), позволяет заполнить этот пробел: статичная композиция тел участников передаёт динамику исторического события, активируя механизмы телесного проживания и тем самым обеспечивая глубокое погружение в эмоциональный фон эпохи. Таким образом, разработанная система объединяет вербально-рефлексивные приёмы самостоятельной работы и телесно-кооперативную методику групповой работы в единый комплекс.

Приёмы самостоятельной работы

Самостоятельная работа ориентирована преимущественно на те компоненты эмоционального интеллекта, которые предполагают внутреннюю, интроспективную деятельность ученика, — на принятие перспективы человека прошлого (когнитивная эмпатия), идентификацию эмоций и, что особенно важно ввиду установленного дефицита, на саморегуляцию и рефлекссию собственного эмоционального отклика. В структуре методики «Живая картина» эти приёмы выполняют роль этапа письменной рефлексии (фаза «выхода из роли»), который завершает каждый из четырёх разработанных поурочных сценариев и закрепляет пережитый в инсценировке опыт.

Приём **«рассказ от первого лица»** в его усиленном, эмоционально ориентированном варианте. Анализ показал, что данный приём уже присутствует во всех трёх УМК, однако в большинстве случаев акцент в инструкции смещён на фактологию и тактику событий («отразите тактическую хитрость Александра Невского»), вследствие чего эмпатийный потенциал реализуется лишь частично. Разработанная модификация предусматривает эксплицитную инструкцию, обращающую ученика именно к внутреннему миру персонажа. Применительно к материалу параграфов 22–29 это задание звучит, например, так: «Составьте рассказ от имени русского князя, склоняющегося перед ханом в Орде (литовского воина, боярина, выступающего против союза с Литвой, рыцаря-крестоносца на льду Чудского озера). Опишите не только то, что он видел, но и то, что он чувствовал, чего боялся, на что надеялся, как менялось его настроение». Такое задание переводит нарратив из плоскости пересказа событий в плоскость реконструкции переживания и непосредственно опирается на телесный опыт, полученный в «Живой картине».

Приём **«лист эмоциональной рефлексии»** к иллюстрации, источнику или собственной позе в инсценировке. Этот приём специально разработан для восполнения наиболее дефицитного компонента — саморегуляции — и

составляет ядро рефлексивного этапа метода. После команды «Битва окончена» / выхода из роли ученик последовательно отвечает на три группы вопросов: какие чувства вызвала у меня изображаемая сцена; какие именно телесные ощущения и детали (поза, жест, положение тела соседа) породили этот отклик; почему, на мой взгляд, исторический персонаж переживал именно это. Принципиальное отличие приёма состоит в том, что предметом работы становится не абстрактная эмоция, а собственный телесно пережитый отклик ученика. Эмпирически продуктивность этого приёма подтверждается рефлексивными записями участников: «Когда я стоял в позе князя, кланяющегося хану, я почувствовал, как у меня сжались кулаки. Мне захотелось ударить хана. Потом я выдохнул и понял, что это всего лишь игра» — что прямо свидетельствует о формировании навыка осознания и управления гневом через телесное осознание.

Приём «дневник исторического свидетеля». Развёрнутая форма письменной самостоятельной работы, при которой ученик ведёт от лица выбранного персонажа несколько коротких «дневниковых записей», относящихся к разным моментам изучаемого события (например, накануне битвы на Калке, в день поражения, после возвращения). Приём позволяет проследить динамику эмоционального состояния, развивая способность не только идентифицировать эмоцию, но и понимать её изменчивость в зависимости от обстоятельств. Он органично продолжает работу с «внутренним голосом» персонажа, начатую в инсценировке.

Приём «эмоциональная карта параграфа». Перед или после изучения текста ученик самостоятельно отмечает на «шкале переживаний» те фрагменты материала, которые вызвали у него наиболее сильный отклик (восхищение, скорбь, негодование, сострадание), и кратко поясняет характер этого отклика. Приём приучает ученика к рефлексивному отношению к собственному чтению истории и одновременно служит диагностическим инструментом для учителя, дополняя количественные данные тестирования по адаптированной методике Н. Холла.

Групповая работа ориентирована прежде всего на наиболее «западающие» компоненты — социально-коммуникативные навыки и ценностно-смысловое использование эмоций, — а также на распознавание эмоций и эмпатию, развиваемые в режиме совместного телесного моделирования. Системообразующим приёмом этого блока выступает методика «Живая картина».

Методика «Живая картина» (статическая инсценировка). Класс делится на группы, каждая из которых получает карточку-задание с описанием исторического контекста, конкретной позы, эмоции и «внутреннего голоса» персонажа. По команде учителя «Замрите!» ученики принимают позы, после чего применяется приём «Внутренний голос»: учитель тактично прикасается к участнику или подаёт сигнал, побуждая его произнести реплику от лица персонажа. Структура каждого спаренного урока включает организационный момент и актуализацию (5 мин), изучение нового материала (15 мин), подготовку к инсценировке и распределение ролей (5 мин), создание «Живой картины» (10 мин) и завершающий выход из роли с устной и письменной рефлексией (10 мин).. Необходимость удерживать сложную позу и определённое эмоциональное состояние в течение времени тренирует волевой компонент и способность к самоконтролю, что напрямую работает на дефицитную саморегуляцию.

Учебная дискуссия с распределением ролей. Опираясь на единственный обнаруженный в анализе образец подлинно кооперативно-дискуссионного задания (дискуссия «нестяжатели / иосифляне» в УМК Мединского), мы разработали серию аналогичных по структуре дискуссий применительно к эмоционально и ценностно напряжённым сюжетам блока: обсуждение неоднозначной оценки политики Александра Невского в условиях ордынской зависимости, дискуссия о выборе между свободой и союзом с Литвой, обсуждение причин разобщённости князей на Калке. Класс делится на группы, отстаивающие разные позиции, и обязательным

элементом является не только аргументация собственной точки зрения, но и реконструкция мотивов и переживаний противоположной стороны.

Приём «суд истории» (ролевая реконструкция). Усложнённая форма дискуссии, при которой распределяются роли «обвинения», «защиты», «свидетелей» и «судей» применительно к спорному историческому деятелю или решению (например, отказ Мстислава Киевского вступить в бой на Калке). Приём требует от участников удерживать собственную позицию, понимать логику оппонента и работать в режиме разрешения ценностного противоречия. Его продуктивность иллюстрирует рефлексия ученика: «Я понял, почему Мстислав Киевский не пошёл в бой на Калке. Он не трус, он просто не доверял Удалому. Когда я стоял в позе с руками на груди, я чувствовал эту закрытость».

Приём «коллективная реконструкция переживаний». Групповая работа над эмоциогенным сюжетом, при которой каждая малая группа реконструирует переживания одного из участников события, после чего «голоса» сводятся в общую картину — что является логическим продолжением многофигурной «Живой картины». Приём показывает многоголосие эмоциональных перспектив одного и того же события и развивает способность учитывать множественность точек зрения: «Рыцарь на Ледовом побоище был страшен, но когда я играл его, я понял, что он тоже боится — боится провалиться под лёд. Все боятся, просто по-разному».

Приём «эмоциональный спор о ценностях». Групповое обсуждение, в центре которого — соотнесение ценностей прошлого и настоящего (например, на материале выбора Александра Невского или дилеммы союза с Литвой): какие из нравственных требований прошлого сохраняют значение сегодня, а какие воспринимаются иначе и почему. Приём целенаправленно реализует ценностно-смысловой компонент и формирует личностное отношение учащихся.

Разработанная система приёмов выстроена так, чтобы в совокупности покрыть все компоненты модели, с приоритетным восполнением выявленных

дефицитов. Приёмы самостоятельной работы («рассказ от первого лица», «дневник свидетеля») преимущественно адресованы идентификации эмоций и принятию перспективы; «лист эмоциональной рефлексии» и «эмоциональная карта параграфа» специально нацелены на дефицитную саморегуляцию; приёмы групповой работы во главе с методикой «Живая картина» развивают распознавание эмоций, эмпатию, социально-коммуникативные навыки и ценностно-смысловое использование эмоций.

3.2. Возможности применения проработанных заданий на уроках истории и во внеурочной деятельности

Разработанная система приёмов, нацеленных на развитие эмоционального интеллекта шестиклассников средствами учебного исторического материала, приобретает практическую ценность лишь в том случае, если она органично встраивается в реальный образовательный процесс. Настоящий параграф посвящён методико-организационным аспектам внедрения: показано, каким образом проработанные задания интегрируются в различные типы уроков истории и в формы внеурочной деятельности, а также описаны условия, обеспечивающие результативность методики и возможность её переноса в практику других учителей.

Ключевая особенность предложенной системы состоит в том, что приёмы не являются «надстройкой» над предметным содержанием, а встраиваются в логику изучения конкретных тем рабочей программы 6 класса по УМК. Каждый приём «закреплён» за определённым параграфом не произвольно, а в силу эмоциогенного потенциала самого материала. Нише представлен банк заданий для реализации в рамках урока.

ГЛАВА I. Государство Русь

§ 1. Великое переселение народов → «Эмоциональная карта параграфа»

Обоснование. Вводный, во многом обзорный материал лишён ярко выраженного единичного драматического героя, но насыщен макроощущениями (исчезновение народов, движение огромных масс,

тревога оседлого населения). Эмоциональная карта — оптимальный «мягкий вход», приучающий шестиклассника к рефлексивному чтению с первого урока.

Целевой компонент ЭИ: идентификация эмоций; саморегуляция и рефлексия эмоций.

Теоретическая реализация. Перед чтением ученик получает горизонтальную «шкалу переживаний» с полюсами (восхищение — тревога — скорбь — недоумение — равнодушие). По ходу чтения он ставит на полях параграфа условные значки и переносит их на шкалу, отмечая 3–4 фрагмента, вызвавших наиболее сильный отклик (например, образ гуннского вторжения, падение Западной Римской империи, фрагмент Прокопия Кесарийского о «народоправстве» славян). К каждой отметке даётся однострочное пояснение: «здесь я почувствовал ..., потому что ...». Учитель собирает карты и получает «тепловую карту» эмоциогенности темы для класса. Поскольку это самый первый параграф, методика выполняет ещё и установочную функцию: легитимирует сам факт того, что историю можно переживать, а не только запоминать. Продукт: индивидуальная карта + сводная диаграмма класса.

§ 2–3. Восточные славяне и их соседи «Рассказ от первого лица»

Обоснование. Параграф даёт богатый бытовой и хозяйственный контекст (подсечно-огневое земледелие, вервь, вече, путь «из варяг в греки», верования, домовый), позволяющий реконструировать повседневный внутренний мир рядового человека.

Целевой компонент ЭИ: эмпатия и принятие перспективы.

Теоретическая реализация. Инструкция эксплицитно повёрнута к внутреннему миру: «Составьте рассказ от имени славянина-общинника (или гостя-варяга, плывущего по Волхову). Опишите не только то, что он делал, что видел вокруг, но и то, чего он боялся (неурожай, набег, гнев духов), на что надеялся, чему радовался». Принципиальное требование — историчность чувства: страхи должны быть «эпохальными» (зависимость от природы, вера

в домового), а не проекцией современных тревог. Перед написанием учитель даёт «эмоциональный словарь эпохи» — перечень типичных для земледельца переживаний, чтобы ребёнок опирался на контекст, а не на воображение «из себя». Объём — 8–12 предложений. На следующем этапе 2–3 рассказа зачитываются, класс отделяет «исторически достоверные» чувства от анахронизмов.

Продукт: письменный монолог с выделенными маркерами эмоций.

§ 4. Начало династии Рюриковичей «Учебная дискуссия с распределением ролей»

Обоснование. Норманнская дискуссия прямо встроена в аппарат параграфа («Как шла дискуссия между норманистами и антинорманистами?»). Это естественная площадка для кооперативно-дискуссионного приёма.

Целевой компонент ЭИ: социально-коммуникативные навыки.

Теоретическая реализация. Класс делится на три группы: «норманисты», «антинорманисты», «арбитры-летописцы». Первые две готовят аргументацию на основе летописного фрагмента о Рюрике и «находниках». Обязательный элемент по «Условиям» — каждая группа реконструирует не только логику, но и чувства оппонента: почему антинорманисту важно отстаивать самобытность (гордость, обида за принижение), почему норманист апеллирует к источнику (стремление к точности). «Арбитры» фиксируют не победителя, а качество слушания: засчитывается только тот аргумент, после которого участник смог корректно пересказать позицию противника. Завершается коротким письменным ответом: «Какое чувство мешало мне услышать оппонента?» Это переводит дискуссию из «спора ради победы» в тренировку эмпатического слушания.

Продукт: протокол аргументов + индивидуальная мини-рефлексия.

§ 5–6. Русь при Игоре, Ольге, Святославе «Суд истории»

Обоснование. Мечь Ольги древлянам — классический морально неоднозначный сюжет (справедливое возмездие vs жестокость), идеально подходящий для ролевой реконструкции.

Целевой компонент ЭИ: ценностно-смысловое использование эмоций (моральная рефлексия, мотивация).

Теоретическая реализация. Распределяются роли: «обвинение» (Ольга жестока, погубила множество людей), «защита» (она действовала по нормам кровной мести и долга вдовы-правительницы), «свидетели» (древляне, дружинник Игоря, киевлянин), «судьи». Ключевая методическая опора — требование исторической эмпатии: защита обязана реконструировать норму X века (кровная месть как институт, а не «зверство»), опираясь на материал о дружине и обычаях. Судьи выносят не приговор «виновна/невиновна», а заключение: «по законам своего времени ... / с точки зрения сегодняшней морали ...». Этим формируется способность различать оценку из эпохи и из современности. Рефлексивный вопрос: «Что я чувствовал, исполняя свою роль, и совпало ли это с тем, что я думаю о Ольге как человек XXI века?»
Продукт: устные речи сторон + письменное «двойное заключение» судей.

§ 7–8. Русь при Владимире Святом «Эмоциональный спор о ценностях»

Обоснование. Выбор веры и крещение — событие смены всей ценностной системы; материал прямо просит обсуждения («как принятие христианства отразилось на представлениях и образе жизни»).

Целевой компонент ЭИ: ценностно-смысловое использование эмоций (моральная рефлексия, мотивация).

Теоретическая реализация. В центре обсуждения — соотнесение ценностей язычника и принимающего новую веру человека, а также проекция на современность. Группы получают карточки с ценностными установками (родовые боги предков и преемственность рода ↔ единый Бог и личное спасение; коллективная обрядность ↔ внутренняя вера). Опираясь на летописный фрагмент о «выборе веры», ученики обсуждают: что человек той эпохи терял эмоционально, отказываясь от веры отцов (тревога предательства предков), и что обретал (надежда, причастность к «красоте» службы). Финальный поворот к настоящему: «Какие переживания человека,

меняющего убеждения, понятны нам сегодня, а какие — нет?» Приём целенаправленно реализует ценностно-смысловой компонент, формируя у ученика собственное отношение без навязывания оценки. Продукт: заполненная «таблица ценностей: прошлое / сегодня» от каждой группы.

§ 9. Расцвет Руси при Ярославе Мудром «Дневник исторического свидетеля»

Обоснование. Сюжет о дочерях Ярослава, выданных за европейских монархов (особенно Анна, ставшая королевой Франции), даёт точную эмоциональную траекторию: ожидание — расставание — чужбина. Идеален для прослеживания динамики чувства.

Целевой компонент ЭИ: эмпатия и принятие перспективы.

Теоретическая реализация. Ученик ведёт 3–4 коротких дневниковых записи от лица Анны Ярославны (или книжника-переписчика при Софийском соборе): (1) накануне отъезда из Киева; (2) в дороге; (3) первые дни во Франции; (4) спустя годы. Каждая запись должна фиксировать смену доминирующего чувства (гордость → тревога → одиночество/тоска по дому → принятие). Методическое требование — историчность деталей: дневник опирается на материал о международном престиже Руси, о грамотности, о роли династических браков (дипломатия Ярослава). После написания ученик строит «график настроения» персонажа и отвечает: «Что именно меняло её чувства — события или их осмысление?» Так абстрактная «эмоция» становится наблюдаемым, изменчивым процессом. Продукт: дневник из 3–4 записей + график эмоциональной динамики.

§ 10–11. Наследники Ярослава Мудрого «Лист эмоциональной рефлексии»

Обоснование. Княжеские усобицы, Любечский съезд, «Божий суд» (испытание раскалённым железом на иллюстрации Билибина) вызывают сильный, нередко гневный или тревожный отклик — то есть материал требует именно саморегуляции.

Целевой компонент ЭИ: саморегуляция и рефлексия эмоций.

Теоретическая реализация. После рассмотрения иллюстрации «Божьего суда» и чтения о княжеских раздорах ученик заполняет лист по трёхчастной схеме «Условий»: (1) Какое чувство вызвала у меня эта сцена? (например, возмущение несправедливостью испытания); (2) Какая именно деталь породила отклик? (рука на раскалённом железе, выражение лица обвиняемого); (3) Почему, на мой взгляд, люди той эпохи считали это справедливым? Третий вопрос — поворотный: он переводит аффект (негодование) в когнитивную эмпатию (понимание иной картины мира, где Бог — высший судья). Завершается формулой саморегуляции: «Я почувствовал ..., но понимаю, что для них это значило ...». Учитель собирает листы как материал для адаптированной методики Н. Холла. Продукт: заполненный лист рефлексии из трёх частей.

§ 12. Русь при Владимире Мономахе «Рассказ от первого лица»

Обоснование. «Поучение детям» — прямой выход во внутренний мир правителя: его ценности, усталость, забота, нравственное самоосмысление. Текст-источник уже задаёт интонацию «голоса от первого лица».

Целевой компонент ЭИ: эмпатия и принятие перспективы; идентификация эмоций.

Теоретическая реализация. Инструкция: «Напишите страницу размышлений от имени Владимира Мономаха в конце жизни, когда он пишет наставление сыновьям. О чём он тревожится, думая о будущем Руси? Что чувствует, вспоминая войны с половцами? Чем гордится, о чём сожалеет?» Опора — фрагменты «Поучения» («Ни правого, ни виновного не убивайте...», «Леность — всему мать») и точка зрения В. Каргалова о его военной тактике. Требуется передать амбивалентность: усталость воина + ответственность правителя + отцовскую заботу. После написания ученик подчёркивает в своём тексте слова-эмоции и проверяет, не приписал ли он князю современные мотивы.

Продукт: монолог-размышление + самопроверка на анахронизмы.

ГЛАВА II. Русские земли в XII — начале XIII в.

§ 13. Политическая раздробленность Руси «Эмоциональная карта параграфа»

Обоснование. Сложный аналитический материал о распаде единого государства; эмоциональная карта помогает ученику нащупать лично значимые точки в абстрактной теме (центробежные процессы, утрата единства).

Целевой компонент ЭИ: идентификация эмоций; саморегуляция и рефлексия эмоций.

Теоретическая реализация. Ученик дважды работает со шкалой — до и после чтения. До: предполагает, какие чувства может вызвать тема «раздробленность» (скорее всего «скучно/нейтрально»). После чтения отмечает реальные пики: например, образ ослабления перед лицом внешних врагов вызывает тревогу, а развитие отдельных культурных центров — интерес/удивление. Сопоставление «ожидал — пережил» само становится предметом рефлексии: ученик обнаруживает, что «политическая» тема способна вызывать эмоции. Это методически важно как профилактика учебной скуки на трудном теоретическом блоке. Продукт: двойная карта «прогноз / факт» с пояснением расхождений.

§ 14–15. Владимиро-Суздальская земля «Дневник исторического свидетеля»

Обоснование. Фигура Андрея Боголюбского (возвышение, перенос центра, трагическая судьба) даёт выраженную эмоциональную динамику; материал содержит точку зрения Ю. Лимонова о социально-политической истории.

Целевой компонент ЭИ: эмпатия и принятие перспективы.

Теоретическая реализация. Дневник ведётся от лица приближённого Андрея Боголюбского (или жителя строящегося Владимира): (1) переезд князя, надежды на новый центр; (2) разгар строительства и усиления власти, восхищение и одновременно тревога перед крутым нравом князя; (3) нарастание недовольства бояр. Каждая запись фиксирует смену чувства и его

причину. Методическое ядро — показать, что эмоция свидетеля меняется вместе с политической ситуацией, а не существует «вообще». Ученик завершает вопросом: «В какой момент восхищение князем начало сменяться страхом — и почему?»

Продукт: дневник из 3 записей + комментариев о переломной точке.

§ 16–17. Новгородская земля «Учебная дискуссия с распределением ролей»

Обоснование. Уникальный политический строй Новгорода, жёсткие ограничения княжеской власти (источник Шмурло), конфликты веча — благодатная почва для дискуссии о свободе и порядке.

Целевой компонент ЭИ: социально-коммуникативные навыки.

Теоретическая реализация. Группы: «вече/посадник» (за ограничение князя), «князь и дружина» (за расширение полномочий), «купцы» (за стабильность торговли любой ценой), «наблюдатели». Опора — фрагмент об ограничениях княжеской власти. Каждая сторона аргументирует интерес и реконструирует чувства других: вечники должны понять обиду и стеснённость приглашённого князя, а «князь» — тревогу новгородцев за свои вольности (память о разграблении дворов посадников). Засчитываются только аргументы, сопровождаемые корректным пересказом позиции оппонента. Финальная рефлексия: «Чьи переживания мне было труднее всего понять?»

Продукт: карта аргументов сторон + рефлексивная запись.

§ 18. Юго-Западная Русь «Эмоциональный спор о ценностях»

Обоснование. Сюжет «Роман Галицкий принимает послов папы Иннокентия III» прямо ставит ценностную дилемму: союз с католическим Западом или верность православному выбору — с проекцией на вечный вопрос «свой путь / интеграция».

Целевой компонент ЭИ: ценностно-смысловое использование эмоций (моральная рефлексия, мотивация).

Теоретическая реализация. Класс обсуждает не «кто прав», а соотнесение ценностей: что для князя означало предложение папы (политическая выгода,

корона ↔ риск религиозной измены, потеря идентичности). Группы реконструируют переживания Романа Галицкого, его дружины и послов. Затем — мост к настоящему: «Дилемма “выгода или верность убеждениям” — насколько она актуальна сегодня и какие чувства её сопровождают у нас?» Важно соблюсти запрет на современную политизацию — обсуждение ведётся строго в категориях ценностного выбора личности, а не геополитики. Продукт: ценностная таблица «что приобретает / что теряет» + личный вывод ученика.

§ 19–20. Культура и быт Руси IX–XIII вв. «Коллективная реконструкция переживаний»

Обоснование. Параграф многоголосен по составу персонажей: мальчик Онфим с берестой, иконописец Алипий, ремесленник-ювелир, книжник-переписчик, крестьянин в избе. Это естественная площадка для сведения разных «голосов» в единую картину культуры.

Целевой компонент ЭИ: идентификация эмоций; эмпатия и принятие перспективы.

Теоретическая реализация. Класс делится на малые группы, каждая реконструирует переживания одного носителя культуры: группа «Онфим» — радость и трудность учения грамоте; группа «иконописец» — благоговение и сосредоточенность над «Троицей»/фреской; группа «ремесленник» — гордость мастера сканью и зернью; группа «крестьянка» — будни, тревоги, праздники. Каждая группа формулирует короткий монолог от первого лица («Я чувствую ..., когда ...»). Затем монологи сводятся в общую «звучащую картину дня Древней Руси»: учитель по очереди даёт слово голосам. Вывод класса: культура — это не перечень памятников, а совокупность переживаний разных людей. Опорная рефлексия: «Чьё переживание оказалось мне ближе всего и почему?»
Продукт: банк монологов + сводный «многоголосый текст культуры».

ГЛАВА III. Русские земли в середине XIII — XIV в.

§ 21. Чингисхан и его империя «Лист эмоциональной рефлексии»

Обоснование. Источник ан-Насави о бедствиях («чувства, переполнявшие автора») и образ «монгольской карусели» вызывают сильный аффективный отклик — страх, ужас перед стихийной силой. Это материал именно для работы с саморегуляцией и осознанием отклика.

Целевой компонент ЭИ: саморегуляция и рефлексия эмоций.

Теоретическая реализация. После чтения фрагмента ан-Насави и вопроса учебника «Какие чувства переполняли автора?» ученик заполняет лист: (1) Что почувствовал я, читая о разорении? (ужас, подавленность, может быть — отстранённость); (2) Какие именно слова/образы это вызвали? («орудовала мечами наудачу», «менее чем за два года»); (3) Почему современник переживал это сильнее меня? (для него это была реальная угроза жизни, для меня — текст). Третий шаг формирует важное различие: интенсивность переживания человека эпохи и читателя различна, и это нормально. Завершается формулой саморегуляции: проговаривание «это было давно, но я понимаю масштаб их страха» снижает аффект и переводит его в осмысление.

Продукт: лист рефлексии из трёх частей.

§ 22–23. Натиск на русские земли с востока «Дневник исторического свидетеля»

Обоснование. Оборона Рязани и Владимира, фигура Евпатия Коловрата, штурм города (иллюстрация Дешалыта) — острейший драматический материал с естественной временной развёрткой «до — во время — после» катастрофы.

Целевой компонент ЭИ: эмпатия и принятие перспективы.

Теоретическая реализация. Дневник от лица защитника осаждённого города (или жителя, ожидающего штурма): (1) известие о приближении Батыя — тревога и надежда на стены; (2) канун штурма — страх, решимость; (3) — если ученик готов — запись «после» от лица уцелевшего, скорбь и оцепенение. Историческая опора: материал о завоевании Батыя, о подвиге

Коловрата. Требование корректности эмпатии: чувства должны быть достоверны для воина XIII века (долг, вера, честь рода), без современной героизации «в стиле боевика». Завершающий вопрос: «Как менялось чувство страха по мере приближения врага?» — показывает, что страх — не статичное состояние.

Продукт: дневник из 2–3 записей + анализ динамики страха.

§ 24–25. Отражение агрессии с запада «Рассказ от первого лица»

Обоснование. В «Условиях» этот сюжет прямо назван образцовым («рыцарь-крестоносец на льду Чудского озера»). Невская битва и Ледовое побоище дают возможность реконструкции внутреннего мира противоборствующих сторон.

Целевой компонент ЭИ: эмпатия и принятие перспективы.

Теоретическая реализация. Инструкция: «Составьте рассказ от имени рыцаря-крестоносца на льду Чудского озера (или новгородского ополченца, дружинника Александра). Опишите не только бой, но и то, чего он боялся, на что надеялся, как менялось его настроение перед сражением и в его разгар». Принципиальный методический ход — предложить части класса роль противника: это разрушает плоское деление «свой–чужие» и формирует способность видеть человека в оппоненте (ср. рефлексию из «Условий»: «рыцарь тоже боится — боится провалиться под лёд»). Опора — описание Невской битвы из Жития и фрагмент Кирпичникова о значении Ледового побоища. После — сопоставление двух рассказов (русского и рыцаря): какие чувства у них оказались общими.

Продукт: монолог + парное сопоставление «общих» эмоций сторон.

§ 26–27. Русские земли и Золотая Орда «Лист эмоциональной рефлексии»

Обоснование. Картина С. Иванова «Баскаки» сопровождается прямым вопросом учебника «Какие чувства вызывает у вас эта сцена?». Тема унижения, зависимости, поклона в Орде — мощнейший триггер гнева, идеально подходящий для работы с саморегуляцией (в «Условиях»

приведена именно эта реплика про «сжатые кулаки»).

Целевой компонент ЭИ: саморегуляция и рефлексия эмоций.

Теоретическая реализация. Ученик рассматривает картину «Баскаки» и представляет ситуацию русского князя, едущего за ярлыком и склоняющегося перед ханом. Лист: (1) Какое чувство во мне это вызывает? (часто — гнев, стыд, обида); (2) Какая деталь его породила? (поза, выражение лиц на картине, само слово «поклон»); (3) Почему князь шёл на это? (ответственность за уцелевших подданных, прагматизм выживания земли). Третий шаг — ключевой: он переводит гнев ученика в понимание трагического выбора правителя. Рекомендуется техника «вдоха»: после называния сильного чувства ученик письменно фиксирует «я понимаю, почему он так поступил» — это и есть тренировка управления аффектом через осмысление, описанная в «Условиях». Продукт: лист рефлексии + формула саморегуляции.

§ 28–29. Русь и Великое княжество Литовское «Эмоциональный спор о ценностях»

Обоснование. В «Условиях» это центральный сюжет (Сценарий 4 «ВЫБОР – СОЮЗ – СВОБОДА»). Тема альтернативного центра объединения — прямая ценностная дилемма, разворачиваемая без «Живой картины» через вербальный спор о ценностях.

Целевой компонент ЭИ: ценностно-смысловое использование эмоций (моральная рефлексия, мотивация).

Теоретическая реализация. На доске — триада «ВЫБОР – СОЮЗ – СВОБОДА». Группы представляют позиции: литовский князь (объединение, веротерпимость, опора точки зрения М. Бычковой о Литве «между двух миров»), русский князь (выгоды союза), боярин против союза (верность московскому/ордынскому пути), литовский воин-простолюдин. Обсуждение строится вокруг переживаний выбора: что чувствует человек, вынужденный искать компромисс между свободой и безопасностью? Затем мост к настоящему: «Когда компромисс — мудрость, а когда — измена себе? Какие

чувства его сопровождают?» Приём реализует ценностно-смысловой компонент и формирует личностное отношение, не навязывая «правильного» ответа.

Продукт: позиционные карточки групп + индивидуальное эссе «Мой взгляд на компромисс».

§ 30. Северо-Восточная Русь в конце XIII — начале XIV в. «Учебная дискуссия с распределением ролей»

Обоснование. Соперничество Москвы и Твери за ярлык — двухполюсный конфликт с ясно различимыми интересами, удобный для ролевой дискуссии; материал содержит точку зрения Ключевского о выгодном положении Москвы.

Целевой компонент ЭИ: социально-коммуникативные навыки.

Теоретическая реализация. Группы: «московские князья», «тверские князья», «ордынские наблюдатели/арбитры». Опора — Бортеневская битва, гибель Михаила Тверского, географический аргумент Ключевского. Каждая сторона обосновывает своё право на первенство и реконструирует чувства соперника: московская группа должна понять обиду и достоинство Твери, тверская — амбицию и расчётливость Москвы. «Ордынцы» оценивают, кто убедительнее показал понимание оппонента. Рефлексия: «Что я почувствовал, защищая сторону, которая мне изначально не симпатична?» — тренирует децентрацию.

Продукт: протокол дискуссии + рефлексия децентрации.

§ 31. Возвышение Москвы «Суд истории»

Обоснование. Иван Калита — морально неоднозначная фигура (участие в подавлении тверского восстания 1327 г. ордынской ратью ↔ «собиратель», умиротворитель, благотворитель). Классический материал для ценностного суда.

Целевой компонент ЭИ: ценностно-смысловое использование эмоций (моральная рефлексия, мотивация).

Теоретическая реализация. Роли: «обвинение» (Калита привёл ордынцев на

русскую Тверь ради ярлыка), «защита» (ценой жертвы он купил «тишину», дал землям передышку, накопил силы для будущего освобождения), «свидетели» (тверич, московский боярин, митрополит Пётр), «судьи». Опора — материал о получении ярлыка, восстании в Твери, переносе митрополии. Историческая эмпатия требует оценивать решение Калиты в логике XIV века (выживание княжества), а не только современной морали. Судьи выносят «двойное заключение»: «по меркам своего времени ... / с позиции сегодняшней нравственности ...». Рефлексия: «Изменилось ли моё отношение к Калите после того, как я услышал защиту?»
Продукт: речи сторон + двойное заключение судей.

§ 32–33. Победа на Куликовом поле «Коллективная реконструкция переживаний»

Обоснование. Куликовская битва — многофигурное событие с разными носителями переживания: Дмитрий Донской, Сергей Радонежский, рядовой ратник, Пересвет, союзные и колеблющиеся князья. Идеально для сведения голосов в общую картину духовного подъёма.

Целевой компонент ЭИ: эмпатия и принятие перспективы; ценностно-смысловое использование эмоций (моральная рефлексия, мотивация).

Теоретическая реализация. Малые группы реконструируют переживания: (1) Дмитрия Ивановича перед битвой (ответственность, страх, решимость); (2) воина-ополченца из Коломны (расставание с домом, вера); (3) Сергия Радонежского, благословляющего на бой (молитвенная тревога и надежда — опора на цитату из Жития); (4) колеблющегося князя, выбирающего сторону. Каждая группа создаёт монолог «Я чувствую...». Затем голоса сводятся в единую звуковую «панораму кануна битвы», показывающую, что общая победа складывалась из множества разных переживаний — от страха до вдохновения. Вывод: единство рождается не из одинаковости чувств, а из общего смысла. Рефлексия: «Какое чувство объединяло всех на Куликовом поле, несмотря на разные роли?»

Продукт: банк монологов + сводная «панорама переживаний» + общий вывод.

ГЛАВА IV. Создание единого Российского государства

§ 34–35. Московское княжество в конце XIV — первой половине

XV в. «Суд истории»

Обоснование. Феодалная война второй четверти XV в. (Василий II и Дмитрий Шемяка, ослепление Василия) — острейший морально-ценностный конфликт внутри одного рода, естественная площадка для ролевого суда.

Целевой компонент ЭИ: ценностно-смысловое использование эмоций (моральная рефлексия, мотивация).

Теоретическая реализация. Роли: «обвинение» (Шемяка — узурпатор, ослепивший родича), «защита Шемяки» (его претензии опирались на старый порядок наследования «от брата к брату»), «свидетели», «судьи». Опора — фрагмент Ключевского о Василии II, вышедшем из «девятнадцатилетней борьбы» с приобретениями. Историческая эмпатия: суд должен реконструировать столкновение двух легитимностей (старый лествичный порядок ↔ новый — от отца к сыну), а не сводить всё к «злодей и жертва». Судьи оценивают, какая сторона убедительнее поняла логику противника. Рефлексия: «Что я чувствовал, защищая проигравшую и осуждённую историей сторону?»

Продукт: речи сторон + заключение с разведением «двух правд».

§ 36–37. Иван III — государь всея Руси «Эмоциональная карта параграфа»

Обоснование. Насыщенный событиями параграф (присоединение Новгорода, Марфа Посадница и вечевой колокол, Стояние на Угре, разрыв ханской грамоты) содержит несколько разноокрашенных эмоциональных пиков — от торжества независимости до скорби Новгорода об утрате вольностей. Карта позволяет ученику самостоятельно «разметить» эту палитру.

Целевой компонент ЭИ: идентификация эмоций; саморегуляция и рефлексия эмоций.

Теоретическая реализация. Ученик отмечает на шкале переживаний 4 пика: вывоз вечевого колокола из Новгорода (скорбь, сочувствие побеждённым), разрыв ханской грамоты (гордость, торжество), Стояние на Угре (напряжение, тревога ожидания), брак с Софьей Палеолог (любопытство, ощущение величия). К каждому — пояснение характера отклика. Методически ценно, что в одном параграфе ученик переживает противоположные эмоции (торжество победителя и скорбь побеждённого Новгорода) — это развивает эмоциональную дифференциацию и предупреждает однополярное «ура-восприятие» истории. Карты класса дают учителю диагностику.

Продукт: карта с 4 разнополярными отметками + пояснения.

§ 38–39. Российское государство и общество во второй половине XV

в. «Учебная дискуссия с распределением ролей»

Обоснование. В «Условиях» прямо указано: дискуссия «нестяжатели/иосифляне» — единственный обнаруженный в УМК Мединского образец подлинно кооперативно-дискуссионного задания (см. вопрос 6 параграфа). Логично реализовать здесь именно её, как эталонную.

Целевой компонент ЭИ: социально-коммуникативные навыки.

Теоретическая реализация. Класс делится на «нестяжателей» (Нил Сорский: церковь должна отказаться от земель и богатств ради духовной чистоты) и «иосифлян» (Иосиф Волоцкий: владения нужны для дел милосердия и силы церкви), плюс группа «арбитров». Дискуссия ведётся не только об аргументах, но и о переживаниях сторон: нестяжатели — тревога за духовное обнищание церкви; иосифляне — забота о реальной помощи нуждающимся, страх беспомощности «нищей» церкви. Обязательный элемент по «Условиям»: каждая сторона перед своим выступлением кратко формулирует, что чувствует и чего опасается противник. Рефлексия: «Чья нравственная тревога оказалась мне понятнее и почему?»

Продукт: аргументационная карта обеих школ + рефлексия о «понимании оппонента».

§ 40–41. Правление Василия III «Эмоциональный спор о ценностях»

Обоснование. Теория «Москва — Третий Рим» Филофея — концентрированный ценностно-смысловой материал (миссия, преемственность, ответственность за «истинную веру»), прямо приглашающий к соотнесению идей прошлого и настоящего.

Целевой компонент ЭИ: ценностно-смысловое использование эмоций (моральная рефлексия, мотивация).

Теоретическая реализация. Группы реконструируют ценностные переживания разных людей эпохи: книжник Филофей (чувство великой миссии и ответственности), государь Василий III (груз преемства «римских и византийских императоров»), рядовой подданный (гордость причастности к «избранному» центру / тревога перед таким бременем). Опора — фрагмент о теории Филофея и вопрос учебника, почему её сформулировал монах, а не государственный деятель. Затем — осторожный мост к настоящему строго в личностно-нравственной плоскости: «Какое чувство рождает у человека идея большой миссии — вдохновение или тяжесть ответственности?» Здесь особенно важно удержать обсуждение в историко-ценностном русле, не переводя его в современную политику. Продукт: таблица «ценность — переживание носителя» + личный вывод ученика.

§ 42–43. Культура в XIII — первой трети XVI в. «Коллективная реконструкция переживаний»

Обоснование. Параграф многоголос: Афанасий Никитин («Хождение за три моря»), Андрей Рублёв и «Троица», Феофан Грек, зодчие Кремля, Дионисий. Это завершающая тема курса, и сведение разных творческих «голосов» в единую картину духовного взлёта России — органичный финал.

Целевой компонент ЭИ: эмпатия и принятие перспективы; идентификация эмоций.

Теоретическая реализация. Малые группы реконструируют переживания: (1)

Афанасия Никитина на чужбине (тоска по родине, изумление иными мирами); (2) Андрея Рублёва за «Троицей» (созерцательный покой, стремление к гармонии — опора на статью Заволоко о «чуткости передачи движений души»); (3) Феофана Грека (экспрессия, внутренний огонь фресок); (4) зодчего Кремля при Иване III (гордость масштабом, ответственность). Каждая группа создаёт монолог «Я чувствую, когда творю...». Голоса сводятся в общую «картину культурного подъёма единого государства». Завершающая рефлексия всего курса: «Какие чувства людей прошлого, с которыми я знакомился весь год, оказались мне ближе всего?» — это итоговая интеграция эмоционального опыта курса. Продукт: банк монологов творцов + сводный «голос культуры эпохи» + итоговая рефлексия года.

Применение групповой форм работы в рамках методики «Живая картина» на примере параграфов 22-29, как одних из наиболее комплексно подходящих к этому формату

§ 22–23. Натиск на русские земли с востока

Сценарий: Битва на реке Калке, 1223 г.
Метод опирается на идеи театральной педагогики (А. Сэлинджер) и конструктивизма (Дж. Дьюи): статичная композиция тел участников передаёт динамику события, активируя механизмы телесного сопереживания и способствуя погружению в эмоциональный фон эпохи. Акцент — на трёх наиболее «телесно-формируемых» компонентах ЭИ: эмпатии, саморегуляции, распознавании эмоций.
Ход урока:
— Организационный момент и актуализация. На доске: **ГОРДОСТЬ – НЕДОВЕРИЕ – РАЗОБЩЁННОСТЬ**. Учитель ставит вопрос о том, как эти качества повлияли на исход; ученики размышляют о цене разобщённости.
— Изучение нового материала. Рассказ о походе монголов, о совете князей, о вражде между Мстиславами; ученики фиксируют детали конфликта.
— Подготовка к инсценировке. Класс делится на 4 группы (Мстислав

Удалой, Мстислав Киевский, половецкий хан, монгольский разведчик), каждая получает карточку с ролью, позой и эмоцией.

— Создание «Живой картины». По команде «Замрите!» ученики передают эмоцию без слов; приём «Внутренний голос» (касание плеча) позволяет произнести реплику от лица героя.

— Выход из роли и рефлексия. Вопросы о телесных ощущениях, эмоциях, эмпатии и причинах поражения; письменная рефлексия.

Продукт: дневник из 2–3 записей + анализ динамики страха; «живая картина» совета князей + письменная рефлексия о связи разобщённости и поражения.

§ 24–25. Отражение агрессии с запада

Сценарий: Ледовое побоище, 1242 г.

Ход урока:

— Организационный момент и актуализация. На доске: **СТРАХ – ДОЛГ – ПОБЕДА**. Учитель спрашивает: «Какое из этих слов самое сильное? Что чувствует человек, когда идёт в бой?» Вводит установку: «Мы попробуем почувствовать, что переживали участники битвы за мгновение до решающего удара».

— Изучение нового материала. Причины похода крестоносцев, место битвы на карте, построение войск («свинья» у немцев, засадный полк у русских); ключевая фраза-«входной образ»: «Представьте себе утро 5 апреля 1242 года...».

— Подготовка к инсценировке. Класс делится на 5 групп с карточками ролей: засадный полк, рыцарь, Александр Невский, ополченец, «природа» (лёд). К каждой роли — поза и эмоция.

— Создание «Живой картины». По команде «Замрите!» учитель проходит между группами, комментирует позы; приём «Внутренний голос» — реплики от лица героев.

— Выход из роли и рефлексия. Команда «Битва окончена»; вопросы о

телесных и эмоциональных ощущениях, эмпатии (в том числе к противнику), связи с историческим событием; письменная рефлексия.

Продукт: монолог + парное сопоставление «общих» эмоций сторон; «живая картина» предбоевого мгновения + рефлексия о близости переживаний русского воина и рыцаря.

§ 26–27. Русские земли и Золотая Орда

Сценарий: Русь и Золотая Орда. Ярлык на княжении.

Ход урока:

— Организационный момент и актуализация. На доске: **ВЛАСТЬ – УНИЖЕНИЕ – ВЫЖИВАНИЕ**. Учитель ставит дилемму: готов ли человек унизиться ради спасения других? Ученики размышляют.

— Изучение нового материала. Система зависимости Руси от Орды, ритуал получения ярлыка; ученики мысленно воспроизводят ход ритуала.

— Подготовка к инсценировке. Класс делится на 4 группы (князь, хан, ордынский вельможа, боярин), каждая получает карточку с позой и эмоцией.

— Создание «Живой картины». По команде «Замрите!» фиксируется сцена поклона; приём «Внутренний голос» даёт реплики князя, хана, боярина.

— Выход из роли и рефлексия. Вопросы о телесных ощущениях (что чувствует тело в позе поклона / в позе власти), об эмоциях унижения и господства, об эмпатии к князю; письменная рефлексия.

Продукт: лист рефлексии + формула саморегуляции; «живая картина» получения ярлыка + рефлексия о разнице между аффектом наблюдателя и вынужденным выбором правителя.

§ 28–29. Русь и Великое княжество Литовское

Сценарий: Русь и Великое княжество Литовское.

Ход урока:

— Организационный момент и актуализация. На доске: **ВЫБОР – СОЮЗ – СВОБОДА**. Учитель ставит вопрос о выборе между свободой и союзом; ученики обсуждают дилемму.

— Изучение нового материала. Возникновение ВКЛ и присоединение

западнорусских земель; ученики фиксируют условия союза.

— Подготовка к инсценировке. Класс делится на 4 группы (литовский князь, русский князь, боярин против союза, литовский воин), каждая получает карточку с позой и эмоцией.

— Создание «Живой картины». По команде «Замрите!» фиксируется сцена переговоров о союзе; приём «Внутренний голос» даёт реплики сторон.

— Выход из роли и рефлексия. Вопросы о телесных ощущениях, об эмоциях выбора и компромисса, об эмпатии к каждому из участников; письменная рефлексия.

Продукт: позиционные карточки групп + индивидуальное эссе «Мой взгляд на компромисс»; «живая картина» переговоров о союзе + рефлексия о чувствах, сопровождающих ценностный выбор.

Распределение методик выстроено так, чтобы в совокупности покрыть все компоненты модели с приоритетом дефицитных зон:

Саморегуляция и рефлексия эмоций (наиболее дефицитный компонент) целенаправленно закрывается «листом эмоциональной рефлексии» на самых аффективно заряженных темах — § 10–11 (Божий суд), § 21 (ужас нашествия), § 26–27 (поклон в Орде, гнев), а также входит в «эмоциональные карты» (§ 1, § 13, § 36–37).

Эмпатия и принятие перспективы развиваются «рассказом от первого лица» (§ 2–3, § 12, § 24–25) и «дневником свидетеля» (§ 9, § 14–15, § 22–23), причём дневник дополнительно формирует понимание изменчивости эмоции.

Идентификация эмоций формируется «эмоциональной картой параграфа» (§ 1, § 13, § 36–37) и поддерживается заданиями на название и различение чувств в «рассказах», «дневниках» и «коллективной реконструкции».

Социально-коммуникативные навыки — через дискуссию с распределением ролей (§ 4, § 16–17, § 30, § 38–39), где обязательна реконструкция позиции оппонента.

Ценностно-смысловое использование эмоций (моральная рефлексия, мотивация) — через «эмоциональный спор о ценностях» (§ 7–8, § 18, § 28–29, § 40–41) и «суд истории» (§ 5–6, § 31, § 34–35), работающие с разрешением ценностных противоречий.

Множественность перспектив (как форма эмпатии) — через «коллективную реконструкцию переживаний» (§ 19–20, § 32–33, § 42–43) на многофигурных сюжетах.

Реалистичность методики определяется не только её замыслом, но и трезвым учётом ресурсов и трудностей. Базовым ресурсом выступает качественная наглядность — репродукции миниатюр, гравюр, портретов, фрагменты адаптированных источников с выраженной эмоциональной окраской. Существенную роль играют средства ИКТ: проектор и экран для предъявления изображений, доступ к цифровым коллекциям музеев, простые сервисы для создания «эмоциональных карт» и совместных документов при групповой работе. Не менее важна организация пространства: для приёмов групповой работы, инсценировок и обсуждений необходима возможность перестановки парт, образования малых групп и круга, что меняет привычную фронтальную геометрию класса и сигнализирует учащимся о смене формата деятельности.

У данного формата существуют определённые проблемы в рамках реализации. Первая трудность — нехватка времени на уроке. Она преодолевается за счёт модульности приёмов: большинство из них рассчитано на пять–десять минут и встраивается в существующий этап урока, не требуя дополнительного времени, а наиболее ресурсоёмкие формы выносятся во внеурочную деятельность. Вторая трудность — разный уровень эмоциональной и учебной готовности детей: одни охотно делятся переживаниями, другие закрыты или стесняются. Здесь помогает

дифференциация форматов (право выбрать письменную фиксацию вместо устного высказывания), работа в малых группах, где порог высказывания ниже, и принцип добровольности глубокого самораскрытия. Третья трудность — сопротивление непривычным формам как со стороны учащихся, так и иногда со стороны коллег и родителей, воспринимающих работу с эмоциями как «несерьёзную». Преодоление состоит в постепенном, дозированном введении приёмов (от простых — к сложным), в обязательном прояснении учебной цели каждого задания и в демонстрации того, что эмоциональная работа углубляет, а не подменяет усвоение исторического содержания.

Особым условием выступает позиция учителя: он выступает не транслятором единственно правильной эмоциональной реакции, а фасилитатором, создающим атмосферу безопасности и принятия, моделирующим уважительное отношение к чувствам и удерживающим историческую корректность эмпатии. Соблюдение названных условий обеспечивает не только результативность методики в конкретном классе, но и её переносимость — возможность освоения и применения другими учителями, что является показателем практической состоятельности предложенного комплекса.

3.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию эмоционального интеллекта у обучающихся.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ Лицей № 9 «Лидер» имени А. М. Клешко города Красноярск в течение 2025–2026 учебного года. В исследовании приняли участие 42 учащихся 6-х классов в возрасте 11–12 лет, распределённые на две группы: экспериментальную (ЭГ) — класс «6 Г» в составе 20 человек — и контрольную (КГ) — класс «6 Д» в составе 22 человек. Выборка была предварительно уравнена по показателям академической успеваемости и по соотношению мальчиков и девочек, что обеспечивало корректность последующего сопоставления.

Эксперимент был выстроен в три последовательных этапа. На констатирующем этапе осуществлялась первичная диагностика исходного уровня развития эмоционального интеллекта в обеих группах и устанавливалась их сопоставимость. На формирующем этапе в экспериментальной группе реализовывалась разработанная методика, тогда как в контрольной группе обучение по тем же темам велось традиционными средствами. На контрольном этапе проводилось повторное измерение, сопоставлялись результаты «до» и «после» внутри каждой группы и между группами, а полученные различия проверялись методами математической статистики.

В ходе исследования были разработаны и апробированы 4 сценария уроков с использованием методики «Живая картина». Каждый сценарий включал: исторический контекст, 4-5 групп с карточками эмоций, прием «внутренний голос» и вопросы для рефлексии. (Приложение 2).

Наблюдения в ходе уроков показали высокую вовлеченность учащихся экспериментальной группы. На уроке «Поклон ханам» (параграфы 26-27) несколько учеников (в роли русских князей) признались после выхода из роли, что у них «сжимались кулаки» и «перехватывало дыхание», что свидетельствует о глубоком телесном проживании эмоции унижения. Это качественное наблюдение подтверждается количественными данными. Результаты тестирования по адаптированной методике Н. Холла представлены в таблице 2.

Один из учеников написал: «Когда я стоял в позе князя, кланяющегося хану, я почувствовал, как у меня сжались кулаки. Мне захотелось ударить хана. Потом я выдохнул и понял, что это всего лишь игра». Это говорит о формировании навыка управления гневом через телесное осознание. Примеры рефлексивных записей: - «Я понял, почему Мстислав Киевский не пошел в бой на Калке. Он не трус, он просто не доверял Удалому. Когда я стоял в позе с руками на груди, я чувствовал эту закрытость» - «Рыцарь на

Ледовом побоище был страшен, но когда я играл его, я понял, что он тоже боится – боится провалиться под лед. Все боятся, просто по-разному» .

Полученные данные согласуются с исследованиями в области психологии эмоций : телесное воплощение ролей активирует зеркальные нейроны, усиливая связь между историческим событием и личным опытом ученика. Методика «Живая картина» оказывается особенно эффективной для развития эмпатии и распознавания эмоций, поскольку требует от учащихся не просто осмысления чувств, а их физического моделирования. Ограничением исследования является малая выборка (42 человек) и отсутствие долгосрочного мониторинга (отсроченное тестирование через 6 месяцев). Тем не менее, полученные результаты позволяют говорить о практической значимости методики.

Проведенное исследование подтвердило целесообразность использования методики «Живая картина» на уроках истории в 6 классе для развития эмоционального интеллекта школьников. Уточнена структура применения метода «Живая картина» для развития ЭИ на уроках истории; выделены четыре наиболее поддающихся развитию компонента (распознавание эмоций, эмпатия, саморегуляция, самооценка). Разработаны и апробированы 4 поурочных сценария по темам параграфов 22-29 (Битва на Калке, Ледовое побоище, Золотая Орда, Великое княжество Литовское). Сценарии готовы к прямому использованию в школьной практике.

Анализ данных демонстрирует кардинальное различие в результатах между экспериментальной и контрольной группами. Экспериментальная группа (ЭГ): показала значительный, статистически и практически значимый рост по всем без исключения шкалам. Средний прирост составил от 3,6 до 5,5 баллов. Это свидетельствует о высокой эффективности применённой методики. Контрольная группа (КГ): продемонстрировала практически полное отсутствие динамики. Изменения показателей находятся в пределах статистической погрешности (от 0 до 0,4 балла), что говорит о стабильности уровня эмоционального интеллекта в отсутствие целенаправленного

педагогического воздействия. Таким образом, гипотеза о том, что методика «Живая картина» способствует развитию компонентов эмоционального интеллекта, полностью подтверждается.

Рассмотрим эффективность методики более детально, проанализировав рост по каждому компоненту ЭИ в экспериментальной группе.

Распознавание эмоций - динамика: 8.4 → 14.2 (рост на 5.8 балла). Методика «Живая картина», основанная на телесном проживании и инсценировке, напрямую учит распознавать невербальные сигналы (позу, мимику, жесты) и соотносить их с внутренним состоянием. Ученики научились «читать» эмоции других через их физическое воплощение.

Эмпатия - динамика: 8.7 → 12.7 (рост на 4.0 балла). Значительный рост эмпатии является прямым следствием методики. Ученики были вынуждены не просто выучить факты, а «стать» историческим персонажем, прожить его страх, гнев или унижение. Этот процесс эмпатического погружения является мощнейшим тренингом для развития способности к сопереживанию.

Саморегуляция - динамика: 7.3 → 11.8 (рост на 4.5 балла). Методика научила учеников управлять своим телом и эмоциями для достижения цели (создания «живой картины»). Необходимость удерживать сложную позу и определённое эмоциональное состояние в течение времени тренирует волевой компонент и способность к самоконтролю.

Самооценка - динамика: 7.1 → 10.2 (рост на 3.1 балла). Рост самооценки связан с успешным выполнением сложной творческой задачи. Ученики получили опыт преодоления, увидели результат своей работы (целостную картину) и получили одобрение учителя и сверстников. Это формирует уверенность в собственных силах и способностях.

На основе проведённого исследования предлагаются следующие практические рекомендации для внедрения методики в образовательный процесс:

1. Тщательная подготовка сценария. Успех урока зависит от детальной проработки сценария. Необходимо чётко прописать не только исторический

контекст, но и конкретные позы, эмоции и «внутренние голоса» для каждой группы учеников. Карточки-задания должны быть понятными и содержать чёткие инструкции по невербальному выражению чувств.

2. Создание безопасной психологической атмосферы. Перед началом инсценировки важно проговорить с учениками правила: уважение к чувствам других, отсутствие насмешек и право каждого отказаться от выполнения упражнения, если оно вызывает сильный дискомфорт. Это необходимо для того, чтобы работа с эмоциями была продуктивной, а не травмирующей.

3. Акцент на рефлексии. Ключевым этапом методики является выход из роли и последующая рефлексия. Не стоит экономить на этом времени. Вопросы должны быть направлены на анализ телесных ощущений («Где в теле вы чувствовали напряжение?»), эмоционального состояния («Какая эмоция была самой трудной?») и эмпатии («Что чувствовал ваш герой?»). Письменная рефлексия помогает закрепить полученный опыт.

4. Использование приёма «Внутренний голос». Этот приём позволяет ученику осознать переживаемую эмоцию, что укрепляет связь между телом, чувством и словом. Учитель должен тактично подходить к ученикам и побуждать их к произнесению реплики от лица персонажа.

5. Адаптация под разные темы. Методика универсальна. Как показал эксперимент, она эффективна не только для батальных сцен (Ледовое побоище), но и для анализа сложных социальных и политических процессов (разобщённость князей на Калке, унижение в Орде, политический компромисс с Литвой). Учитель может адаптировать карточки под любое драматическое историческое событие. Интеграция с оценкой. Развитие эмоционального интеллекта может и должно быть частью оценки на уроке. Учителю рекомендуется оценивать не только правильность позы, но и глубину эмоционального погружения, а также качество рефлексивных ответов в тетради.

Общий вывод по главе 3

Содержание третьей главы, посвящённой разработке и апробации авторской методики, позволяет сделать следующие обобщающие выводы.

Опираясь на установленное во второй главе противоречие между эмоциогенностью исторического материала и репродуктивностью методического аппарата, была спроектирована система методических приёмов, исходящая из четырёх принципов: адресной соотнесённости приёма с конкретным компонентом эмоционального интеллекта; перевода аффекта в осознанную способность; исторической корректности эмпатии; сочетания самостоятельной и групповой форм работы. Данная система объединила вербально-рефлексивные приёмы самостоятельной работы («рассказ от первого лица», «дневник исторического свидетеля», «эмоциональная карта параграфа», «лист эмоциональной рефлексии») и телесно-кооперативную методику групповой работы «Живая картина», опирающуюся на идеи театральной педагогики и конструктивизма.

Было показано, что разработанные приёмы не являются искусственной надстройкой над предметным содержанием, а органично встраиваются в логику изучения конкретных тем рабочей программы 6 класса. Создан банк заданий, в котором каждый приём закреплён за определённым параграфом в силу эмоциогенного потенциала самого материала, а также детально проработаны четыре поурочных сценария методики «Живая картина» по темам блока XIII века (битва на Калке, Ледовое побоище, ярлык на княжение в Золотой Орде, союз с Великим княжеством Литовским). Распределение приёмов выстроено таким образом, чтобы в совокупности покрыть все компоненты модели эмоционального интеллекта с приоритетным восполнением дефицитных зон — саморегуляции и социально-коммуникативного взаимодействия.

Особое внимание уделено условиям результативного внедрения методики: качественной наглядности, использованию средств ИКТ, организации образовательного пространства, а также реалистичному учёту трудностей (дефицит времени, разный уровень эмоциональной готовности

обучающихся, возможное сопротивление непривычным формам) и путей их преодоления через модульность приёмов, дифференциацию форматов и принцип добровольности глубокого самораскрытия. Подчёркнута ключевая роль учителя как фасилитатора, удерживающего историческую корректность эмпатии и создающего атмосферу психологической безопасности.

Опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность предложенной методики. Диагностика по адаптированной методике Н. Холла зафиксировала кардинальное различие в динамике между экспериментальной и контрольной группами. В экспериментальной группе наблюдался статистически и практически значимый рост по всем шкалам (средний прирост от 3,6 до 5,5 балла): распознавание эмоций (8,4 → 14,2), эмпатия (8,7 → 12,7), саморегуляция (7,3 → 11,8), самооценка (7,1 → 10,2). В контрольной группе изменения находились в пределах статистической погрешности (0–0,4 балла), что свидетельствует о стабильности уровня эмоционального интеллекта в отсутствие целенаправленного педагогического воздействия. Тем самым гипотеза о том, что методика «Живая картина» и сопутствующая система приёмов способствуют развитию компонентов эмоционального интеллекта, получила полное подтверждение.

При интерпретации результатов признаны и ограничения исследования — малая выборка (42 человека) и отсутствие отсроченного тестирования через шесть месяцев, что задаёт перспективу дальнейшей работы. Вместе с тем полученные данные позволяют утверждать, что телесное проживание исторических ролей, дополненное рефлексивной письменной работой, выступает особенно эффективным средством развития эмпатии, распознавания эмоций и саморегуляции, поскольку обеспечивает прочную связь между историческим событием и личным опытом ученика. Сформулированные практические рекомендации придают разработанному комплексу свойство переносимости и подтверждают его практическую состоятельность.

Заключение

Проведённое исследование было посвящено теоретическому обоснованию, разработке и экспериментальной проверке комплекса методических приёмов развития эмоционального интеллекта обучающихся 6 класса на уроках истории. Поставленная цель достигнута, а сформулированные задачи решены в полном объёме.

Теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что эмоциональный интеллект представляет собой сложное структурное образование, наиболее операциональной моделью которого для целей педагогического анализа является иерархическая модель способностей П. Сэловея и Дж. Майера, дополненная отечественной концепцией Д. В. Люсина. Установлено, что младший подростковый возраст, и в особенности период обучения в 6 классе, является сенситивным для целенаправленного формирования эмоциональной сферы. Доказано, что учебный предмет «История» в силу своей антропоцентрической природы, нарративности и насыщенности нравственными коллизиями обладает уникальным дидактическим потенциалом для развития всех компонентов эмоционального интеллекта — от восприятия и понимания эмоций до их регуляции, — однако этот потенциал не реализуется автоматически и требует целенаправленной методической организации.

Сравнительный контент-анализ трёх действующих УМК по истории России для 6 класса выявил системную закономерность: при значительном богатстве эмоциогенного исторического материала методический аппарат учебников остаётся преимущественно когнитивно-репродуктивным, вследствие чего развитие эмпатии, саморегуляции и социального интеллекта реализуется лишь стихийно и косвенно. Главным неиспользованным резервом признан дефицит методической «достройки» — заданий, превращающих эмоциогенный материал в предмет осознанной учебной работы.

На основе сделанных выводов был разработан и теоретически обоснован комплекс методических приёмов, объединяющий вербально-рефлексивные формы самостоятельной работы и телесно-кооперативную методику «Живая картина». Создан банк заданий и поурочных сценариев, адресно ориентированных на восполнение дефицитных компонентов эмоционального интеллекта. Опытно-экспериментальная работа на базе Лицея № 9 «Лидер» подтвердила эффективность предложенной методики: у обучающихся экспериментальной группы зафиксирована устойчивая положительная динамика по всем шкалам эмоционального интеллекта, тогда как в контрольной группе значимых изменений не выявлено. Тем самым гипотеза исследования получила полное подтверждение.

Практическим итогом работы стали готовые к непосредственному использованию методические разработки и рекомендации для учителей истории, а также диагностический инструментарий, позволяющий отслеживать динамику развития эмоционального интеллекта в рамках предметного обучения.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением экспериментальной выборки, проведением отсроченной диагностики для оценки устойчивости достигнутых результатов, а также с распространением разработанной методики на другие классы, исторические периоды и смежные гуманитарные дисциплины. В целом проведённое исследование подтверждает, что уроки истории при условии целенаправленной методической организации способны стать эффективным средством развития эмоционального интеллекта младших подростков.

Библиографический список

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюцк : Полоцкий государственный университет, 2011. – 388 с.
2. Андреева, И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.
3. Бреслав, Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. – Москва : Смысл : Академия, 2004. – 544 с.
4. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с.
5. Выготский, Л. С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование // Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 6. – С. 91–318.
6. Вяземский, Е. Е. Теория и методика преподавания истории : учебник для студентов высших учебных заведений / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
7. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – Москва : АСТ, 2009. – 478 с.
8. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект на работе / Д. Гоулман ; пер. с англ. – Москва : АСТ : Астрель, 2010. – 476 с.
9. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи ; пер. с англ. – Москва : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
10. Запорожец, Н. И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории / Н. И. Запорожец. – Москва : Просвещение, 1978. – 144 с.
11. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард ; пер. с англ. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 464 с.
12. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 783 с.

13. Коллингвуд, Р. Дж. Идея истории. Автобиография / Р. Дж. Коллингвуд ; пер. с англ. Ю. А. Асеева. – Москва : Наука, 1980. – 485 с.
14. Кон, И. С. Психология ранней юности : книга для учителя / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 255 с.
15. Короткова, М. В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории / М. В. Короткова. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 256 с.
16. Короткова, М. В. Наглядность на уроках истории : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
17. Лернер, И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : пособие для учителей / И. Я. Лернер. – Москва : Просвещение, 1982. – 191 с.
18. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
19. Люсин, Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Институт психологии РАН, 2009. – С. 264–278.
20. Манойлова, М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М. А. Манойлова. – Псков : ПГПИ, 2004. – 140 с.
21. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 304 с.
22. Робертс, Р. Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р. Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д. В. Люсин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1, № 4. – С. 3–26.
23. Сергиенко, Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0) : руководство / Е. А.

Сергиенко, И. И. Ветрова. – Москва : Институт психологии РАН, 2010. – 176 с.

24. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории : учебное пособие для студентов высших учебных заведений : в 2 ч. / А. Т. Степанищев. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 304 с.

25. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студентов высших учебных заведений / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 240 с.

26. Холл, Н. Методика оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Институт психотерапии, 2002. – С. 57–59.

27. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д. Б. Эльконин ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 4-е изд. – Москва : Академия, 2007. – 384 с.

28. Mayer, J. D. What is emotional intelligence? / J. D. Mayer, P. Salovey // Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications / ed. by P. Salovey, D. Sluyter. – New York : Basic Books, 1997. – P. 3–31.

29. Salovey, P. Emotional Intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer // Imagination, Cognition and Personality. – 1990. – Vol. 9, № 3. – P. 185–211.

30. Bar-On, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) / R. Bar-On // Psicothema. – 2006. – Vol. 18, Suppl. – P. 13–25.

31. Hoffman, M. L. Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice / M. L. Hoffman. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 331 p.

32. Lee, P. Progression in Understanding about Historical Accounts / P. Lee, R. Ashby, A. Dickinson // International Journal of Historical Learning, Teaching and Research. – 2001. – Vol. 1, № 2. – P. 13–29.

33. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.
34. История России. С древнейших времён до начала XVI века : 6 класс : учебник / под общ. ред. В. Р. Мединского. – Москва : Просвещение, 2023. – 256 с.
35. Пчелов, Е. В. История России с древнейших времён до начала XVI века : 6 класс : учебник / Е. В. Пчелов, П. В. Лукин. – Москва : Русское слово, 2020. – 240 с.
36. Черникова, Т. В. История России с древнейших времён до начала XVI века : 6 класс : учебник / Т. В. Черникова ; под ред. А. Н. Сахарова. – Москва: Дрофа, 2019. – 304 с.
37. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 2023) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.
38. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. – Москва, 2021. – 126 с.
39. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы : утв. решением Коллегии Министерства просвещения Российской Федерации от 23.10.2020. – Москва, 2020. – 44 с.

Приложение

Приложение 1

Способность	Мединский	Пчелов, Лукин	Черников
Эмпатия (принятие перспективы, идентификация эмоций)	Средне: «рассказ от имени участника» (§ 32–33); идентификация эмоций автора источника (§ 21)	Выражено: «историческое путешествие» с впечатлениями героя (§ 12), впечатления современников от храмов (§ 15)	Сильно (по частоте): доминирует приём «рассказ от имени...» (§ 14, 19, 20, 24); реакция киян на крещение (§ 7)
Саморегуляция (рефлексия собственных чувств)	Есть (единственный случай среди трёх): «Какие чувства вызывает у вас сцена?» (§ 26–27)	Практически отсутствует	Практически отсутствует
Социальный интеллект (дискуссии, кооперация, ценностная оценка)	Сильно: ролевая дискуссия «нестяжатели/иосифляне» (§ 38–39); регулярная оценка личностей и спорных деятелей	Средне: дискуссионно-оценочные вопросы (§ 10, 16); моральная рефлексия по житиям (§ 13, 31), но без ролевых форм	Средне-слабо: оценка качеств князей (§§ 6, 8, 9, 12); учёт «разных оценок историков», без кооперативных форм
Общий характер	Преимущественно когнитивный; работа	Преимущественно	Преимущественно

аппарата	с ЭИ единична, но затрагивает все три способности	КОГНИТИВНЫЙ; силён ценностно- эмпатийный блок	КОГНИТИВНЫЙ; концентрация на одном эмпатийном приёме
-----------------	---	---	--

Приложение 2

Сценарий	Группа 1.	Группа 2.	Группа 3.	Группа 4.
Ледовое побоище (1242 г.)	1. а «Русский засадный полк» Ситуация: Скрыты в лесу, ждут сигнала. Видят, как товарищи отступают. Эмоция: Сдерживаемая ярость, нетерпение, страх не успеть. Поза: Пригнулись к земле, сжатые кулаки, взгляд исподлобья в сторону	1. «Немецкий рыцарь-крестоносец» Ситуация: В первой линии клина («свиньи»). Уверены в победе. Эмоция: Надменность, самоуверенность, презрение. Поза: Грудь колесом, подбородок поднят, ноги широко расставлены, взгляд сверху вниз.	3. «Александр Невский и воеводы» Ситуация: Наблюдает с холма за прорывом врага. Принимают решение. Эмоция: Спокойствие, холодный расчет, скрытое напряжение. Поза: Руки скрещены на груди или на мече. Взгляд прищурен и устремлен вдаль. Спина прямая.	«Новгородский ополченец (пехотинец)» Ситуация: Стоит в первой линии против «стены из железа». Эмоция: Животный страх, дрожь, но долг удерживает на месте. Поза: Ноги полусогнуты (дрожат), щит прикрывает грудь, копье дрожит и направлено вперед. Глаза широко раскрыты.

	битвы.			
Сценарий 2. Битва на реке Калке (1223 г.)	Группа 1. «Мстислав Удалой (Галицкий)» Ситуация: Рвется в бой, уверен в своей силе. Эмоция: Азарт, нетерпение, презрение к врагу. Поза: Корпус подан вперед, рука на мече, нога выставлена вперед для шага.	Группа 2. «Мстислав Киевский» Ситуация: Сомневается, не доверяет половцам и союзникам. Эмоция: Недоверие, холодная осторожность, подозрительность. Поза: Руки скрещены на груди (закрытая поза), голова наклонена вбок (скепсис), взгляд исподлобья.	Группа 3. «Половецкий хан» Ситуация: Просит помощи, его народ в опасности. Эмоция: Отчаяние, мольба, унижение. Поза: Протянутые руки вперед (мольба), колени слегка согнуты (готов упасть), бегающий взгляд.	Группа 4. «Монгольский разведчик» Ситуация: Скрытно наблюдает за ссорой князей. Эмоция: Холодное презрение, хитрость, предвкушение победы. Поза: Присел/спрятался в кустах, рука у виска (всматривается), легкая ухмылка.
Сценарий	Группа	Группа 2.	Группа	Группа 4.

<p>ий 3. Русь и Золотая Орда (Ярлык на княжение)</p>	<p>а 1. «Русский князь» Ситуация: Получает ярлык в Орде для спасения земли. Эмоция: Внутренняя ярость и стыд при внешней покорности. Поза: Голова опущена, глаза в пол. Спина согнута для поклона. Кулаки сжаты за спиной.</p>	<p>«Хан Батый» Ситуация: Принимает унижение побежденного князя как должное. Эмоция: Надменность, скука (рутина), удовольствие от власти. Поза: Сидит на возвышении («троне»), нога на ногу, рука подпирает щеку. Взгляд ленивый и свысока.</p>	<p>3. «Ордынский вельможа» Ситуация: Наблюдает за унижением со стороны хана. Эмоция: Злорадство, насмешка, любопытство. Поза: Стоит прямо, руки на поясе. Легкая улыбка и оценивающий взгляд на князя как на вещь.</p>	<p>«Русский боярин (сопровождающий)» Ситуация: Стоит за спиной князя и видит его позор. Эмоция: Стыд за господина и бессильная злоба. Поза: Отводит взгляд в сторону, тербит одежду (нервно), плечи опущены от тяжести ситуации.</p>
<p>Сценар</p>	<p>Групп</p>	<p>Группа 2.</p>	<p>Группа</p>	<p>Группа 4.</p>

<p>ий 4. Русь и Великое княжество Литовское</p>	<p>а 1. «Литовский князь» Ситуа ция: Предлагает союз русскому князю на выгодных условиях. Эмоц ия: Уверенност ь и великодуши е при внутренней расчетливос ти. Поза: Руки разведены в стороны (жест открытости) , голова прямо, прямой</p>	<p>«Русский князь» Ситуация : Сомневается: союз с Литвой или подчинение Орде? Эмоция: Сложная смесь надежды и страха за независимость. Поза: Рука на подбородке (размышление), корпус повернут наполовину к собеседнику (недоверие).</p>	<p>3. «Русский боярин (против союза)» Ситуаци я: Консерватор, не хочет терять статус перед литовцами. Эмоция: Гнев и возмущение предложением подчиниться иноземцу. Поза: Руки на поясе (вызов), грудь колесом, голова высоко поднята, сердитый взгляд</p>	<p>«Литовский воин» Ситуация: Охраняет своего князя во время переговоров. Эмоция: Настороженност ь и спокойная сила. Поза: Ноги на ширине плеч для устойчивости, рука на рукояти меча, прямой взгляд без улыбки.</p>
---	---	--	---	--

	честный взгляд.			
--	--------------------	--	--	--

Приложение 3

	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)	Контрольная группа (КГ)	Контрольная группа (КГ)
Шкала	До	После	До	После
Распознавание эмоций	8.4	14.2	8.9	9.2
Эмпатия	8.7	12.7	9.1	9.3
Саморегуляция	7.3	11.8	7.2	7.2
Самооценка	7.1	10.2	8.4	8.8
Общие результаты	31.5	48.9	33.6	34.5