

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ: теория и проектирование Жураковская В.М.

Жураковская В.М.  
**РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ  
ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ФАКТОР  
ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ  
ГРАМОТНОСТИ: теория и проектирование**

Учебно-методическое пособие



**Жураковская В.М.**

**РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ  
ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ФАКТОР  
ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ  
ГРАМОТНОСТИ: теория и проектирование**

**Учебно-методическое пособие**

**Москва 2023 г.**

УДК 37.026:37.01(075)

ББК 74.023:74.202.4я7

Ж91

**Рецензенты:**

**Кривых Сергей Викторович**, д.п.н., профессор, зав. кафедрой теории и методики воспитания и социальной работы РГПУ им. А.И. Герцена.

**Фролова Светлана Леонидовна**, д.п.н., профессор кафедры методики воспитания и дополнительного образования, ГБОУ ВО «Академия социального управления», Московской области.

Жураковская В.М. Развитие критического мышления обучающегося как фактор формирования его функциональной грамотности: теория и проектирование: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред В.М. Жураковской. – Москва: Изд-во «Ким Л.А.», - 2023 .- 410 с.

ISBN 978-5-6051127-1-6

Учебно-методическое пособие посвящено проблеме разработки педагогической технологии развития критического мышления обучающихся. Предложена модель технологии развития критического мышления обучающегося через решение разноуровневых заданий, проектируемых на приемах по развитию критического мышления обучающихся. Представлена теория и методика разработки следующих приемов по развитию критического мышления обучающихся: критический анализ текста, продолжить текст, графическое изображение структуры аргументации, приемы на контекст, нахождение софизмов в доказательстве тезиса, разработка метафоры. Предложен опыт педагогов Подмосковья в проектировании заданий, определяющих развитие критического мышления обучающихся: задания для учебной деятельности, спроектированные на содержании преподаваемой педагогами учебной дисциплины, и для внеурочной деятельности - для классных часов «Разговоры о важном» на основе приемов, определяющих развитие критического мышления обучающихся.

Учебно-методическое пособие адресовано учителям общеобразовательной школы, студентам педагогических вузов, специалистам системы повышения квалификации педагогов и всем тем, кого интересуют вопросы развития критического мышления обучающихся, разработки педагогических технологий, методов, приемов, определяющих развитие их критического мышления.

## Оглавление

<b>Введение.....</b>	<b>17</b>
<b>Глава I. Развитие критического мышления обучающегося, определяющего формирование его функциональной грамотности .....</b>	<b>20</b>
1.1. Критическое мышление обучающегося как составляющая его функциональной грамотности .....	20
1.2. Навык критически мыслить - один из ключевых навыков XXI века .....	21
1.3. Взаимосвязь функциональной грамотности и критического мышления обучающегося с федеральными государственными образовательными стандартами.....	26
<b>Глава II. Технологии и приемы развития критического мышления обучающегося в общеобразовательной организации .....</b>	<b>35</b>
2.1. Основные подходы к понятию «критическое мышление».....	35
2.2. Технология развития критического мышления обучающегося через решение разноуровневых заданий .....	39
2.3. Прием «Критический анализ текста».....	71
2.4. Прием «Продолжить текст» на основе его критического анализа .....	86
2.5. Приемы на «Контекст» .....	100
2.6. Приемы на «Графическое изображение структуры аргументации».....	115
2.7. Прием «Нахождение софизмов в доказательстве тезиса»	131
2.8. Приемы на «Разработку метафоры» .....	139
<b>Глава III. Из опыта подготовки педагогов Подмосквья к развитию критического мышления обучающихся в общеобразовательной организации .....</b>	<b>161</b>
3.1. <i>Задания на разработку «Критического анализа текста», спроектированные педагогами для их реализации в учебной и во внеурочной деятельности .....</i>	<i>161</i>

3.1.1	Критический анализ текста: Что же такое преступность? Автор задания Коржакова Е.А. учитель истории и обществознания МОУ СОШ № 5 г. Серпухова .....	161
3.1.2	Критический анализ текста: «Допрос в Иркутске». Автор задания Букина О.С., преподаватель истории и обществознания, ГБПОУ МО «Ногинский колледж», г. Ногинск .....	163
3.1.3	Критический анализ текста: «ГМО вредны или полезны для человека». Автор задания: Якубович Е.Н., учитель МБОУ СОШ № 25 им И.А. Копылова. р.п. Фряново .....	166
3.1.4	Критический анализ текста: «Швеция представила подтверждения пребывания иностранной подлодки в своих территориальных водах». Автор задания: Рожков А.А., учитель истории и обществознания МБОУ «Раменская СОШ», Шаховской район, с. Раменье .....	169
3.1.5	Критический анализ текста, взятого из открытого банка заданий ЕГЭ по русскому языку. Автор задания: Епифанова О.С., учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов ...	171
3.1.6	Критический анализ текста: «Письмо с фронта - Моя черноглазая Мила!» Автор задания: Ильменейкина Н. С. учитель начальных классов МОУ СОШ № 32, г. Подольск .....	174
3.1.7	Критический анализ текста: «Влияние алкоголя на организм подрастающего поколения». Классный час «Разговоры о важном: здоровье подростка». Автор задания: Овчаренко С.В., учитель химии, МОУ «Липицкая СОШ» .....	175
3.1.8	Критический анализ текста: «Манифест к русскому народу». Автор задания: Никифорова Т.Б., учитель обществознания и истории, МАОУ Селятинской СОШ №2 Наро-Фоминского муниципального района .....	177
3.1.9	Критический анализ текста: «Ядро клетки». Автор задания: Сивакова Н.А., учитель биологии МБОУ Богородской гимназии г. Ногинска .....	180

3.1.10	Критический анализ текста: «Банки и банковская система». Автор задания: Динмухаметова, Д.Ф., учитель экономики, СОШ № 17 г. Серпухов.....	183
3.1.11	Критический анализ текста: «"Железная леди": "тэтчеризм" радикально преобразил Великобританию». Автор задания: Паненкова И.С., учитель английского языка МОУ «Липицкая СОШ»..	187
3.1.12	Критический анализ текста: «Об экологичности электромобилей». Автор задания: Максимова О.Н., учитель химии и биологии МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово .....	190
3.1.13	Критический анализ басни И.А. Крылова: «Лебедь, Рак и Щука» на классном часе «Разговоры о Важном: мы вместе, мы - команда». Автор задания: Скобелева И.Н., учитель математики МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.....	192
3.1.14	Критический анализ статьи: «Некоторые аспекты формирования русской православной культуры». Автор задания: Савельева В.И., учитель истории и обществознания МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.....	193
3.1.15	Критический анализ статьи: «Школьное образование в эпоху информатизации». Автор задания: Чибисова И.Е., учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов .....	196
3.1.16	Критический анализ текста: «Chess». Автор задания: Мирончук О.В., учитель английского языка МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов .....	198
3.2.	<b>Задания с использованием приема «Продолжить текст» на основе его критического анализа, спроектированные педагогами Подмосковья для их реализации в образовательном процессе .....</b>	<b>200</b>
3.2.1	Продолжить рассказ В. Набокова «Бритва» на основе его критического анализа. Авторы задания: Оличева О.А., учитель истории, директор лицея Истра; Жураковская В.М. ....	200
3.2.2	Продолжить рассказ В.П. Астафьева «Хвостик» из цикла «Затеси» на основе его критического	

	анализа на классном часе «Разговоры о важном: о нравственности». Автор задания: Сургай Е.В., учитель МОУ «Гимназии № 7», г.о. Подольск ...	202
3.2.3	Продолжить текст «Поход Ивана IV на Новгород» на основе его критического анализа. Автор задания: Матвеевко Н.Б., учитель истории и обществознания МБОУ СОШ № 19 г. Ногинск .....	207
3.2.4	Продолжить текст «Из выступления по радио премьер–министра Великобритании У. Черчилля 22 июня 1941 года» на основе его критического анализа. Автор задания: Юзва С.А., учитель истории и обществознания МБОУ Жаворонковской СОШ Одинцовского района.....	209
3.2.5	Продолжить текст Пьер Жильяр «Император Николай II и его семья» на основе его критического анализа. Автор задания: Протасова Е.А., учитель истории и обществознания, МБОУ «Гимназия №18 имени И.Я. Ильюшина», г.Королев .....	212
3.2.6	Продолжить текст «In the Tunnel» на основе его критического анализа. Автор задания: Бувевич Е.В., учитель английского языка СОШ с. Липицы	214
3.2.7	Продолжить текст «Сочинение» для классного часа «Разговоры о важном: семейные ценности» на основе его критического анализа. Автор задания: Юдина Г.А., директор СОШ с. Липицы .....	217
3.2.8	Продолжить текст «Русский историк В.О. Ключевский о Лжедмитрии I» на основе его критического анализа. Автор задания: Рожков А.А., учитель истории и обществознания МБОУ «Раменская СОШ», Шаховской район, с. Раменье .....	219
3.2.9	Продолжить текст «The Shoebox» на основе его критического анализа. Автор задания: Шибнева А.И., учитель английского языка МБОУ СОШ № 17 г.Серпухов .....	220
3.2.10.	Продолжить текст В. И. Левашова «Занимательная химия: из истории каучука» на основе его критического анализа. Автор задания: Максимова О.Н., учитель химии и биологии МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.....	222

- 3.2.11. Продолжить текст К. Булычева «Девочка, с которой ничего не случится» на основе его критического анализа. *Авторы задания: Черкашина П.В., Маркин М.М., учителя русского языка и литературы МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.....* 225
- 3.2.12. Продолжить текст Л. Толстого «Котёнок» на классном часе «Разговоры о важном: о доброте». *Автор задания: Скобелева И.Н., МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.....* 226
- 3.2.13. Продолжить текст «Гейлигенштадтское завещание: «Моим братьям Карлу и Иоганну Бетховенам». *Автор задания: Филиппова Е. Б., учитель музыки МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов .....* 228
- 3.2.14. Продолжить текст «Царевич Алексей Петрович. Сын Петра Первого» на основе его критического анализа. *Автор задания Гулина Т.А., учитель истории МБОУ Ульяновская СОШ Красногорский район .....* 230
- 3.2.15. Продолжить рассказ Ивана Бунина «Лапти» на основе его критического анализа на классном часе «Разговоры о Важном: о доброте». *Автор задания: Воробьева И. В., МОУ СОШ № 13 г. Подольск .....* 232
- 3.2.16. Продолжить рассказ Н. Тэффи «Жизнь и воротник» на основе его критического анализа на классном часе «Разговоры о Важном: о цели и смысле жизни». *Автор задания: Матвеева Е. А., учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов .....* 234
- 3.2.17. Продолжить рассказ Е.А. Пермяка «Пичугин мост» на основе его критического анализа на классном часе «Разговоры о Важном: В жизни есть место подвигу?!». *Автор задания: Черкашина П. В., учитель русского языка и литературы МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово...* 238
- 3.2.18. Продолжить текст «Unknown Leonardo da Vinci» на основе его критического анализа. *Автор задания: Кроткова А. А., учитель английского языка МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН» с УИОП, г. Одинцово ...* 240

3.2.19.	Продолжить рассказ К.Г. Паустовского «Заячьи лапы» на основе его критического анализа. Автор задания: Русалимова С. В, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов .....	241
3.2.20.	Продолжить рассказ В. Катаева «Старый пенёк» на основе его критического анализа. Автор задания: Чибисова И. Е., учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов.....	242
3.2.21	Продолжить рассказ М.А. Андрианова «Любопытная черепаха» на основе его критического анализа на классном часе «Разговоры о Важном: как стать успешным?». Автор задания: Щеглова Д.В., учитель английского языка МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН» с УИОП, г. Одинцово.....	244
3.2.22	Продолжить рассказ «A present from the son» на основе его критического анализа. Автор задания: Мирончук О.В., учитель английского языка МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов .....	246
3.2.23	Продолжить притчу «Осколки доброты» Зинаиды Поляковой на классном часе «Разговоры о Важном: о доброте». Автор задания: Шарманова З. Е., учитель информатики МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов .....	248
<b>3.3.</b>	<b>Задания с использованием приема «Контекст», разработанные педагогами для их реализации в образовательном процессе общеобразовательной школы.....</b>	<b>250</b>
3.3.1	Осуществить интерпретацию видеоролика «Стой не вздумай сломаться!» в контексте эволюционной теории Ч. Дарвина. Автор задания: Сטיפаненко Е.В., учитель биологии МБОУ лицей № 8, г. Солнечногорск .....	250
3.3.2	Осуществить интерпретацию видеоролика «Стой не вздумай сломаться!» в контексте концепции Глубинной экологии Арне Нэсса. Автор задания: Рожков А. А., учитель истории МБОУ «Раменская СОШ», Шаховской район, с. Раменье...	252

- 3.3.3 Осуществить интерпретацию видеоролика «Стой не вздумай сломаться!» в контексте экономики, истории, политики, ценностей семьи. *Автор задания: Корягина Л.Н., учитель географии, МБОУ СОШ № 14, г. Сергиев Посад* ..... 253
- 3.3.4 Осуществить интерпретацию видеоролика «Стой не вздумай сломаться!» в контексте обсуждения фильмов, представленных на премию «Оскар». *Автор задания: Кандалов Ю.Н., учитель биологии, МБОУ Лицей № 11 г. Химки* ..... 257
- 3.3.5 Осуществить интерпретацию текста «The Loggerhead Sea Turtle» в контексте нравственности, жизненного пути человека. *Автор задания: Шевченко Н. И., учитель английского языка, МОУ СОШ № 32 г. Подольска* ..... 259
- 3.3.6 Осуществить интерпретацию закона сохранения энергии в контексте социальной системы - взаимоотношения людей на классном часе: «Разговоры о важном: «Я, ты, он, она, вместе - целая страна». *Автор задания: Вагина В. О., учитель физики, МОУ СОШ №32 г. Подольск*..... 261
- 3.3.7 Осуществить интерпретацию «Притчи о лягушках и высокой башне» в контексте жизненных и личностных принципов на классном часе: «Разговоры о Важном: о саморазвитии». *Автор задания: Лукьянова Е.Н., учитель русского языка, МОУ «Лицей №26» г. Подольска* ..... 264
- 3.3.8 Осуществить интерпретацию сказки «Жадный Тошка» в контексте психологии на классном часе «Разговоры о важном: развитие личности». *Автор задания: Семенцова О.Н., педагог-психолог, МБОУ Литвицкая СОШ* ..... 265
- 3.3.9 Осуществить интерпретацию монолога Катерины из пьесы А. Островского «Гроза» в контексте темы урока «Свобода - осознанная необходимость». *Автор задания: Никифорова Т.Б., учитель истории и обществознания, МАОУ Селятинской СОШ №2, Наро-Фоминского муниципального района*..... 267

- 3.3.10 Осуществить интерпретацию сказки «Репка» в контексте темы урока «Селекция растений». Автор задания: Лучник Н.В., учитель биологии, МАОУ Селятинской СОШ №1, Наро-Фоминского муниципального района ..... 269
- 3.3.11 Разработать и проанализировать сказку-пьесу в контексте темы урока «Конвенция прав ребёнка». Автор задания: Никифорова Т.Б., учитель истории и обществознания, МАОУ Селятинской СОШ №2, Наро-Фоминского муниципального района..... 271
- 3.3.12 Осуществить интерпретацию рассказа «A Magic ring» в контексте нравственных ценностей, христианства, мифологии. Автор задания: Шибнева А.И., учитель английского языка, МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов ..... 274
- 3.3.13 Осуществить интерпретацию рассказа К. Булычева «Девочка, с которой ничего не случится» в научно-исследовательском и научно-фантастическом контекстах. Авторы задания: Черкашина П.В., Маркин М. М., учителя русского языка и литературы МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово ..... 276
- 3.3.14 Осуществить интерпретацию видеоролика «Облачно, с пояснениями» на классном часе «Разговоры о важном: «Без дружбы не прожить и дня» в контексте дружбы, взаимопонимания, терпимости друг к другу. Автор задания: Уружбекова М.А., учитель математики МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово. .... 277
- 3.3.15 Осуществить интерпретацию текста «Звезды, как прародители жизни» в контексте появления тяжелых элементов, стабильности, святости Солнца и удаленности от центра Галактики. Автор задания: Динмухаметова Д.Ф., учитель экономики, МБОУ СОШ 17 г.о. Серпухов..... 280
- 3.3.16 Осуществить интерпретацию рассказа Л. Андреева «Кусака» в контексте реалистического направления, нравственных ценностей,

	психологизма. Автор задания: Матвеева Е.А., учитель русского языка и литературы, МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов.....	281
3.3.17	Осуществить интерпретацию текста «Строение атома» в контексте астрономии, семейных отношений. Автор задания: Максимова О. Н., учитель химии и биологии МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово .....	284
3.3.18	Осуществить анализ сказки Г.Х. Андерсена «Снежная королева» в контексте нравственных ценностей, христианства и мифологии. Автор задания: Русалимова С. В., учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов ...	286
3.3.19	Осуществить анализ видеоролика «Мой папа лжёт» в контексте его темы «Основные сферы жизни общества» на примере Китая. Автор задания: Савельева В. И., учитель истории и обществознания, МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово .....	287
3.3.20	Осуществить интерпретацию мультфильма «Печень» в контексте учебных предметов литература, обществознание, нравственности, пенсионной реформы на классном часе: «Разговоры о важном - о нравственности». Автор задания: Уружбекова М.А., учитель математики МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово .....	289
3.3.21	Осуществить интерпретацию мультфильма «Мистер Безразличный» в контексте учебных предметов русский язык, ОБЖ, нравственности на классном часе: «Разговоры о важном - об активной жизненной позиции». Автор задания: Борзикова К. А., учитель ОБЖ, МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов. ....	293
3.3.22	Осуществить интерпретацию рассказа В.А. Осевой «Собака яростно лаяла» в контексте учебного предмета обществознание. Автор задания: Кроткова А.А., учитель английского языка МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.....	296

3.4.	<i>Задания на «Графическое изображение структуры аргументации», спроектированные педагогами на содержании преподаваемой учебной дисциплины .....</i>	298
3.4.1	Определить истинность тезиса «Период Брежневца – это период застоя и загнивания советской экономики» на основе построения его графической структуры аргументации. <i>Автор задания: Сафиуллина А. Х., учитель истории, МБОУ СОШ №5 г. Реутов .....</i>	298
3.4.2	Определить истинность тезиса «Могут ли люди жить в семье, коллективе, обществе, сохранять согласие без специально разработанных и принятых всеми норм поведения и общения?» (Обществознание, 8 класс). <i>Автор задания: Сигеева Р.А., МОУ СОШ №13 г. Подольск.....</i>	300
3.4.3	Определить истинность тезиса «Should cars be banned from city centers?» на основе построения графической структуры аргументации тезиса. <i>Автор задания: Шевченко Н.И., учитель английского языка МОУ СОШ № 32 г. Подольска .....</i>	302
3.4.4	Определить истинность тезиса «Вирусы - живые организмы» на основе построения графической структуры аргументации 3-х тезисов. <i>Автор задания: Мальцева Н.В., учитель биологии МБОУ СОШ №22 г. Мытищи.....</i>	304
3.4.5	Вывести тезис, установив связи между посылками и заключениями в его логической структуре в рамках темы «Предпосылки объединения русских земель». <i>Автор задания: Воеводина И.Ю., учитель истории МБОУ СОШ № 2 г.о. Красноармейск .....</i>	306
3.4.6	Определить истинность тезиса: «Издание Приказа №227 было необходимо» на основе построения его графической структуры аргументации. <i>Автор задания: Зубарева Е.Ф., учитель истории и обществознания, ОЧУ «Школа-интернат "Абсолют"», г.о. Серпухов, д. Райсеменовское.....</i>	308
3.4.7	Доказать истинность тезиса «Мир древних цивилизаций - это не мозаика разрозненных	

- этнических, культурных и социальных компонентов» на основе заполнения структуры его аргументации. *Автор задания: Головерса Г.А., учитель истории и обществознания МОУ Сосновоборской СОШ Коломенского р-на* ..... 310
- 3.4.8 Достроить графическую структуру аргументации тезиса по тексту «Косовский позор НАТО», вывети тезис и предложить решение проблемы. *Автор задания: Тихий АА., преподаватель ОБЖ МБОУ «СОШ №7» г. Ивантеевка*..... 311
- 3.4.9 Решить проблему по тексту «Purchasing a Pet or Adopting a Homeless One» на основе построения графической структуры аргументации 2-х тезисов и выбора из них верного. *Автор задания: Шибнева А. И., учитель английского языка, МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов* ..... 314
- 3.4.10 Дополнить структуру доказательства тезиса из статьи «Феномен популярности Гарри Поттера» журнала «Молодой ученый». *Автор задания: Щеглова Д.В., учитель английского языка МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН» с УИОП, г. Одинцово*..... 315
- 3.4.11 Определить истинность тезиса «Человек всегда должен ставить перед собой только «высокие» цели» на классном часе «Разговоры о важном»: «Мои жизненные цели» *Автор задания: Русалимова С.В., учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов* ..... 317
- 3.4.12 Решить проблему по тексту «Online shopping: pros and cons» на основе построения графической структуры аргументации тезиса «Online shopping: is it so easy». *Автор задания: Казанцева Е.С., учитель английского языка, МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов* ..... 319
- 3.4.13 Обоснуйте истинность тезиса «Во второй половине 50-х годов была успешно проведена политика восстановления законности в общественно-политической сфере» на основе построения графической структуры его аргументации. *Автор*

	<i>задания: Скобелева И.Н., учитель математики, МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН» с УИОП, г. Одинцово</i>	321
3.4.14	Выведите тезис «Проводимая Иваном Грозным военная реформа Русского государства - большой шаг вперед в военном деле» на основе установления связи между посылками и заключениями в его логической структуре. <i>Автор задания: Савельева В. И., учитель истории и обществознания, МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН» с УИОП, г. Одинцово</i> .....	322
3.4.15	Вывести тезис, установив связи между посылками и заключениями в его логической структуре по теме: «Охрана окружающей среды от химического загрязнения. <i>Автор задания: Максимова О. Н., учитель химии и биологии МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово</i> .....	323
3.4.16	Вывести тезис, установив связи между посылками и заключениями в его логической структуре по теме: «Бытовая химия в нашем доме и альтернативные способы уборки». <i>Автор задания: Щербакова Т. Н., учитель химии МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов</i> .....	326
3.4.17	Обосновать истинность тезис «Суворов – великий полководец-новатор» на основе построения его графической структуры аргументации. <i>Автор задания: Твердова В.П., учитель истории МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов</i> .....	327
<b>3.5.</b>	<b><i>Задания на «Разработку метафоры», спроектированные педагогами для их реализации в учебном процессе</i></b>	<b>329</b>
3.5.1	Разработать метафоры для биологических функций белков. <i>Автор задания: Максимова О. Н., учитель химии и биологии МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово</i> .....	329
3.5.2.	Разработать метафоры к признакам литературного языка. <i>Автор задания: Маркин М.М., учитель русского языка и литературы МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово</i> .....	330

3.5.3	Разработать метафоры для функций общения. Автор задания: Оличева О.А., директор Лицея Истра, учитель истории и обществознания Лицей г.Истра; Жураковская В.М. ....	333
3.5.4	Разработать метафоры к модальным глаголам в английском языке. Авторы задания: Ивенских М.С., Карпенко Ю.А., Кроткова А.А., Молдован Н.Ф., Перегудова Т.И., Щеглова Д.В., учителя английского языка МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.....	342
3.5.5	Разработать метафоры к четырем формам настоящего времени: Present Simple, Present Continuous, Present Perfect и Present Perfect Continuous. Авторы задания: Ивенских М.С., Карпенко Ю.А., Кроткова А.А., Молдован Н.Ф., Перегудова Т.И., Щеглова Д.В., учителя английского языка МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.....	344
3.5.6	Разработать метафоры к признакам, свойствам понятий «свободолюбие», «религиозность», «доброта» по тексту «Менталитет русского характера». Авторы задания: Оличева О.А., директор Лицея Истра, учитель истории и обществознания Лицей г.Истра; Жураковская В.М....	348
3.5.7	Разработать метафоры к тексту «Семь главных уроков изобретательства». Авторы задания: Оличева О.А., директор Лицея Истра, учитель истории и обществознания Лицей г.Истра; Жураковская В.М. ....	354
3.5.8	Разработать метафоры к тексту «Функции политической деятельности». Авторы задания: Оличева О.А., директор Лицея Истра, учитель истории и обществознания Лицей г.Истра; Жураковская В.М. ....	363
<b>Заключение .....</b>		<b>372</b>
<b>Литература.....</b>		<b>374</b>
<b>Приложения.....</b>		<b>376</b>

<b>Приложение 1.</b>	Рефлексивная сессия «Разноуровневые задания, проектные работы как основание для развития креативности, критичности обучающегося» (с позиции коучингового подхода) .....	376
<b>Приложение 2.</b>	Моя концепция «Я-индивидуальность» ....	380
<b>Приложение 3.</b>	Диагностика сформированности опыта критического мышления обучающегося.....	386
<b>Приложение 4.</b>	Материалы к классному часу «Разговоры о важном: Диверсия на «Северных потоках».	391
<b>Приложение 5.</b>	Разработки сокращенных силлогизмов на основе рассказа А.П. Чехова «Нищий».....	395

## Введение

К стратегическим приоритетам развития отечественного образования относят формирование функциональной грамотности обучающихся, выраженной в том числе в умениях обучающихся критически мыслить: критически исследовать глобальные проблемы человечества, проблемы межкультурного характера в обществе в контексте множества мнений и точек зрения; выявлять важные проблемы, исследовать их; правильно отбирать информацию, критически к ней относиться, критически оценивать информацию, на основе анализа и выводов принимать аргументированные решения и др.

Функциональную грамотность определяют как сформированные знания, умения, навыки, необходимые для эффективной деятельности человека в сфере экономики, политики, культуры, осознанного проявления гражданской позиции и др. Функциональная грамотность формируется на основе навыков XXI века, на основе универсальных компетенций, определяющих успешность человека на рынке труда, в жизни общества, его самореализации, проявлении им социальной, гражданской субъектности, связанных в том числе с саморазвитием, самообразованием и др. Функциональная грамотность формируется в том числе на основе навыков критического мышления обучающегося, относящихся к навыкам XXI века, то есть развитие критического мышления обучающегося определяет формирование его функциональной грамотности. Навыки критического мышления обучающегося являются одними из ключевых навыков XXI века, поскольку входят практически во все мировые модели навыков 21 века.

Соотнесение функциональной грамотности с содержанием федеральных государственных образовательных стандартов показало, что в реализации образовательного процесса в контексте ФГОС следует шире применять задания на формирование функциональной грамотности, поскольку это не будет противоречить методологии и идеологии ФГОС. Следует отметить, что, к примеру, в ФГОС СОО отмечается, что в требованиях к предметным результатам освоения базовых курсов биологии, обществознания, физики, химии должна быть отражена сформированность функциональной грамотности обучающихся.

Соотнесение развития навыков критического мышления обучающегося с содержанием федеральных государственных образовательных стандартов показало, что в требованиях к предметным результатам освоения различных учебных курсов (литература, история,

обществознание, физика, география, биология, химия, информатика), отраженных в ФГОС СОО, ФГОС ООО, обозначены умения, относящиеся к критическому мышлению обучающихся: критически анализировать найденную информацию, интерпретировать ее, делать выводы подкреплять их аргументами, критически оценивать и интерпретировать прочитанную информацию, критически оценивать полноту и достоверность найденной информации, осуществлять критический анализ предложенного текста и др.

Исходя из того, что развитие критического мышления обучающихся определяет формирование его функциональной грамотности, следует шире использовать приемы, технологии развития критического мышления обучающихся в образовательном процессе, организованном в контексте ФГОС ООО, поскольку это будет способствовать формированию функциональной грамотности обучающихся на ступени ООО.

Таким образом, актуальность учебно-методического пособия «Развитие критического мышления обучающегося как формирование его функциональной грамотности: теория и проектирование» определяется стратегическими приоритетами развития отечественного образования, стратегическими направлениями развития образования на Западе, связанными в том числе с разработкой и реализацией модели навыков XXI века, среди которых выделяют навыки критического мышления обучающегося.

В первой главе учебно-методического пособия читателю предлагаются к рассмотрению вопросы, связанные со стратегическими приоритетами в развитии образования в России, с основными подходами к определению понятия «функциональная грамотность обучающихся», представленными зарубежными и отечественными учеными и исследователями, раскрывающими сущность этого понятия, область его применения, взаимосвязь с понятием «критическое мышление обучающегося». Также предлагается анализ подходов отечественных и зарубежных исследователей к разработке модели навыков XXI века. Кроме этого, в первой главе учебно-методического пособия определено, как функциональная грамотность соотносится с содержанием и методологией федеральных государственных образовательных стандартов, как задача развития критического мышления обучающегося нашла отражение в ФГОС ООО и др.

Вторая глава пособия посвящена технологиям и приемам развития критического мышления обучающегося в общеобразовательной организации. Выявлены основные подходы к понятию «критическое

мышление» человека, его цели, функции, практика использования технологии развития критического мышления (*далее по тексту ТРКМ*) через чтение и письмо в образовательном процессе. Автором настоящего пособия разработана, апробирована и предложена к рассмотрению модель ТРКМ через решение разноуровневых заданий, включающая следующие компоненты: концептуальный, содержательный, процессуальный, аналитический. В пособии предлагается теория и методика разработки следующих приемов по развитию критического мышления обучающихся, используемых для разработки разноуровневых заданий: критический анализ текста, продолжить текст, графическое изображение структуры аргументации, приемы на контекст, нахождение софизмов в доказательстве тезиса, разработка метафоры.

В третьей главе настоящего пособия читатель найдет опыт педагогов Подмосковья (г.Истра, г.Красногорск, Коломенский район, г.Королев, с. Липицы, г. Мытищи, г. Ногинск, Наро-Фоминский район, г. Одинцово, г. Подольск, с. Раменье, г.Реутов, г.Сергиев- Посад, г.Солнечногорск, г.Химки, Шаховской район и др.) в проектировании заданий, определяющих развитие критического мышления обучающихся. Педагогами Подмосковья *на основе теории и методики разработки заданий по развитию критического мышления обучающихся, предложенных автором пособия во второй главе*, разработаны задания для учебной деятельности, спроектированные на содержании преподаваемой ими учебной дисциплины, и для внеурочной деятельности - для классных часов «Разговоры о важном». Рекомендуется использовать вышечтенные задания по развитию критического мышления обучающихся в рамках модели «один ученик - один ноутбук», а также с применением интерактивной доски, электронных сервисов Xmind, FreeMind и др.

В пособии читатель найдет вопросы и задания для самострельной работы, списки рекомендованной литературы.


## Глава I. Развитие критического мышления обучающегося, определяющего формирование его функциональной грамотности


### 1.1. Критическое мышление обучающегося как составляющая его функциональной грамотности




К одному из стратегических приоритетов в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года относят *образовательные результаты*. В документе отмечается, что к индикаторам качества образования России, отраженным в ее целях, относят *результаты* международных исследований PISA (Programme for International Student Assessment), проект PIRLS (созданный под эгидой Международной ассоциации по оценке учебных достижений - International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA), TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) [1]. Если исследование PIRLS ориентировано на определение уровня читательской грамотности учеников начальной школы, исследования TIMSS связаны с изучением качества школьного математического и естественнонаучного образования обучающихся, то *исследование PISA ставит своей целью проверку наличия функциональной грамотности обучающихся*.

*Следует отметить, что наиболее признанными в мире показателями качества, конкурентности общего образования среди 60-ти стран мира являются образовательные результаты обучающихся, отраженные в исследовании PISA, соответствующие функциональной грамотности обучающихся, включающей следующее:*

 грамотность в чтении, связанная со способностью обучающихся понимать тексты, осуществлять их рефлексию, использовать их для реализации обозначенных целей, проявлять субъектность в жизни общества и др.;

 грамотность в математике, выражающаяся в способности обучающегося представлять подтвержденные математические высказывания, использовать математику в повседневной жизни для реализации собственных, созидательных потребностей и др.;

 - грамотность в естествознании, характеризующаяся способностью обучающегося реализовывать естественно-научные знания для

обозначения и решения реальных жизненных проблем, определяющих понимание, познание окружающего мира и др.

Кроме этого, функциональная грамотность обучающихся в исследовании PISA включает также *глобальные компетенции учащихся*, выражающиеся в их способности *критически интерпретировать, анализировать, изучать, обсуждать глобальные проблемы человечества, общества, межкультурного взаимодействия в нем; умения обучающихся критически мыслить, оценивать информацию СМИ*; осознавать различия взглядов, суждений людей, вызванных культурными, расовыми, политическими, религиозными особенностями и др. [2].

Функциональную грамотность определяют как сформированные знания и умения, необходимые для эффективной деятельности человека в сфере экономики, политики, культуры, осознанного проявления гражданской позиции, включения в общественную жизнь своей страны, общества для их развития, продвижения к прогрессу. Функциональная грамотность проявляется в способности обучающихся реализовать полученные знания, умения в их жизнедеятельности при решении жизненных проблем, ситуаций с позиции ценностей определенной культурной среды [2].



Таким образом, к стратегическим приоритетам развития отечественного образования относят формирование функциональной грамотности обучающихся, выраженной в умениях обучающихся критически мыслить: критически исследовать глобальные проблемы человечества, проблемы межкультурного характера в обществе в контексте множества мнений и точек зрения; выявлять важные проблемы, исследовать их; правильно отбирать информацию, критически к ней относиться, критически оценивать информацию, на основе анализа и выводов принимать аргументированные решения и др.

## 1.2. Навык критически мыслить - один из ключевых навыков XXI века



Для обозначения «навыков XXI века» ученые, исследователи ввели множественность терминов, к которым относят следующие: ключевые (основные) компетентности, универсальные учебные действия, «мягкие» навыки (soft skills), сквозные навыки, метапредметные образовательные результаты, личностные образовательные результаты и др. Согласно ученым (М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина, К.А. Баранникова,

Н. Зи́ла, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки) [3], нет существенных различий между множественностью терминов, введенных исследователями для обозначения «навыков XXI века». Ученые обосновывают это положение тем, что эти термины описывают универсальные способности не в какой-либо конкретной ситуации или задаче, а являются многофункциональными, связанными с качествами человека, которые можно применить в различных контекстах [3]. Исходя из этого, ученые при рассмотрении моделей навыков человека XXI века под всем многообразием терминов предлагают понимать «*универсальные компетентности*» (key competencies), использующиеся в основных стратегических документах в образовании на Западе, что не входит, по нашему мнению, в противоречие со множественностью терминов, определяющих навыки 21 века [3].

Под универсальными компетентностями понимают компетентности, определяющие успешность человека на рынке труда, в жизни общества, самореализации, проявлении социальной, гражданской субъектности, связанные в том числе с саморазвитием, самообучением и др. На универсальные компетентности опирается функциональная грамотность обучающегося, имеющая прикладной характер, определяющая его успешность функционирования в обществе [3].

Рассмотрим модели навыков человека XXI в, на основе которых реализуется функциональная грамотность, включающая в том числе критическое мышление обучающихся.

В международном проекте (ATC21S) [4], инициированном вице-президентами компаний Microsoft, Cisco, Intel, связанном с оценкой и обучением универсальным навыкам XXI века, были определены следующие группы навыков человека:

- 1) *навыки критического мышления*, проявления креативности, принятия решений, решения проблем как методов исследования, мышления;
- 2) *навыки установления связи и взаимодействия* как методов исследования, работы,
- 3) *информационная грамотность и грамотность информационно-коммуникационных технологий* как инструмента для исследований, работы;
- 4) *жизненные навыки*: социальная и личная ответственность, выбор карьеры, гражданственность и др. [5].

На Всемирном экономическом форуме в 2015 г. была представлена новая модель навыков XXI в докладе, связанном с новыми

трендами в образовании: «Технологический подход в эмоциональном и социальном обучении». Навыки XXI в. выражены *фундаментальными знаниями, компетенциями и чертами характера*, надлежащими иметь выпускнику образовательной организации. В стандарте ISTE (International Society for Technology Education) для обучающихся в качестве центральных предложены следующие направления, с которыми связывают навыки XXI в:

- 1) инновации и творчество;
- 2) сотрудничество и коммуникации;
- 3) информационная и исследовательская компетентность;
- 4) *критическое мышление*, принятие решений, решение проблем;
- 5) цифровое гражданство;
- 6) понимание, использование основных технологических концепций [6].

Критическое мышление трактуют как мышление, связанное с умениями обучающихся планировать и реализовывать научные исследований, решать проблемы, принимать аргументированные, обоснованные решения, осуществлять критический анализ данных, альтернативных решений и др.

Исследование Ч. Фадея, М. Бялика и Б. Триллинга, связанное с анализом 32-х моделей образования XXI в. со всего мира, осуществленное в рамках проекта «Образование-2030» организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), дало возможность исследователям вывить общие для всех мировых моделей навыки XXI в., к которым отнесены следующие навыки: навыки проявления креативности, *критического мышления*, установления коммуникаций, сотрудничества [7].

В отчете швейцарских ученых «Новый взгляд на образование» также представлена модель навыков человека XXI в., включающая следующие компоненты:

- Базовая грамотность: умение считать, ИКТ-грамотность, грамотность научная, культурная, финансовая, гражданская грамотность.

- Компетенции, выраженные в умениях человека проявлять креативность, решать проблем, *критически мыслить*, сотрудничать, вступать в коммуникации.

- Качества характера: социальная и культурная осведомлённость, адаптируемость, настойчивость, любознательность, твердость характера, инициативность, лидерство [8].

Европейская организация «Партнерство для навыков XXI века» выявила следующие навыки человека XXI в., определяющие его эффективность в современной мировой экономике: компетенции обучения (навыки, связанные с проектированием, реализацией инноваций, проявлением креативности; навыки решения проблем, *критического мышления*; навыки сотрудничества и коммуникаций), компетенции грамотности (ИКТ-грамотность, медиаграмотность и информационная грамотность) и социальные компетенции (навыки проявления гибкости и адаптивности, самоуправления и инициативности, социальные и межкультурные навыки; навыки проявления продуктивности, ответственности и лидерства) [9].

Сравнительный анализ международных моделей компетенций XXI века в области учебных программ, осуществленный Я. Вут и Н. Роблин [10], показал, что общими навыками для различных моделей являются следующие: навыки коммуникаций, реализации ИКТ, сотрудничества, социальные и культурные компетенции, навыки проявления креативности, *критического мышления*, решения проблем [10].

Другие исследователи обращают внимание на включение цифрового компонента в модель навыков XXI века, связанного с использованием интернета, его технического аспекта. Голландские ученые обобщили литературу, раскрывающую модели навыков XXI века, и выявили следующие основные компетенции, входящие в эти модели: *технические компетенции*, определяющие высокую техническую грамотность, подразумевающую умения человека использовать непрерывно трансформирующиеся технологии; *информационные компетенции*, определяющие умения человека осуществлять поиск, систематизацию информацию, оценивать ее ценность, надежность и др.; *коммуникативные компетенции*, выражающиеся в умениях человека передавать информацию, усваивать ее на другом языке, доносить и др.; *компетенции совместной работы*, в том числе при решении междисциплинарных задач в команде и др.; *компетенции критического мышления*, выражающиеся в умениях человека принимать аргументированный выбор на основе выявленной информации, рефлексивно мыслить, формулировать свои положения, суждения, точки зрения; *креативные компетенции*, заключающиеся в умениях человека проектировать, производить новые знания, продуктивные идеи о новых, потенциально полезных процессах, услугах, продуктах и др.; *компетенции решения проблем*, сложных, нестандартных ситуаций и др. [11].

В международном проекте «Универсальные компетентности и новая грамотность», реализованном при участии ученых, исследователей из России, Канады, Китая, Великобритании, Германии, Кореи, Финляндии, Польши, США, была предложена модель компетентностей XXI века на основе анализа опыта стран-участниц этого проекта [3].

Модель компетентностей XXI века включает следующие компоненты:

- компетентности мышления: *критическое мышление* (способность обосновывать суждения, осуществлять беспристрастные умозаключения, опровергать привычное и др.), *креативное мышление* (инновационное мышление, изобретательность, эффективное принятие решений и др.), *системное, интегративное мышление* (способность моделировать сложные процессы, осуществлять выбор способа решения, предлагать решения и др.);

- компетентность взаимодействия с людьми (способность сотрудничать, осуществлять координацию командной работы, распределять обязанности, вести переговоры, брать и распределять ответственность, разрешать конфликты и др.);

- компетентность «взаимодействия с собой» (способность осуществлять саморегуляцию, самоорганизацию, регуляцию эмоций и др.);

- универсальная грамотность: *инструментальная грамотность* (читательская, математическая, вычислительная); *предметная грамотность* (финансовая, экономическая, правовая, экологическая, научная и технологическая и др.) [3].



Таким образом, исходя из того, что функциональную грамотность определяют как сформированные знания, умения, навыки, необходимые для эффективной деятельности человека в сфере экономики, политики, культуры, осознанного проявления гражданской позиции и др., то основываясь на анализе моделей навыков XXI века, можно сделать следующие выводы:

- функциональная грамотность формируется на основе навыков XXI века, на основе универсальных компетенций, определяющих успешность человека на рынке труда, в жизни общества, его самореализации, проявлении им социальной, гражданской субъектности, связанных в том числе с саморазвитием, самообучением и др.;

- *функциональная грамотность формируется в том числе на основе навыков критического мышления обучающегося, относящихся к*

навыкам XXI века, следовательно, развитие критического мышления обучающегося определяет формирование его функциональной грамотности;

- навыки критического мышления обучающегося являются одними из ключевых навыков XXI века, поскольку входит практически во все мировые модели навыков 21 века.

### 1.3. Взаимосвязь функциональной грамотности и критического мышления обучающегося с федеральными государственными образовательными стандартами



Рассмотрим, как функциональная грамотность соотносится с содержанием и методологией федеральных государственных образовательных стандартов (далее по тексту ФГОС).

Взаимосвязь, соотнесение функциональной грамотности и федеральных государственных образовательных стандартов выражаются в следующих положениях, аспектах [14]:



1). Методологической основой формирования функциональной грамотности и реализации федеральных государственных образовательных является компетентностный подход. Обоснуем положение.

Следует отметить, что ФГОС ориентированы на компетентностный подход. Компетентностный подход в образовании определяют как образовательные результаты (компетентности), выраженные в способностях (умения, навыки) к деятельности, решению разного рода проблем, реальных жизненных и профессиональных задач [3], [12]. В ФГОС ООО отмечается, что результаты освоения программ ООО проектируются на основе системно-деятельностного подхода, «обеспечивающего системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых как для жизни в современном обществе, так и для успешного обучения на следующем уровне образования, а также в течение жизни». К примеру в ФГОС ООО отмечается, что стандарт обеспечивает в том числе освоение всеми обучающимися базовых навыков (когнитивных, социальных, эмоциональных) и компетенций, что «рабочая программа воспитания должна обеспечивать формирование у обучающихся личностных компетенций, внутренней позиции личности и др. [13].

Программа исследования PISA также реализуется с позиции компетентного подхода в оценке образовательных достижений, включающих в том числе функциональную грамотность. Функциональная грамотность формируется через следующие компетентностно ориентированные задачи: 1) задачи, имеющие прямое отношение к повседневному опыту обучающихся; 2) задачи, использующие ситуации, связанные с процессом обучения или будущей профессиональной деятельностью; 3) задачи, связанные с реальной жизненной ситуацией. Иными словами, функциональная грамотность формируется на основе практико-ориентированных задач, нацеленных на то, чтобы научить обучающихся учиться и применять приобретенные знания и умения в ситуациях, не похожих на школьные, а связанных с реальными жизненными ситуациями. Такие нестандартные задачи называют контекстными, то есть спроектированными в контексте жизненных ситуаций, проблем, связанных с имеющимися у обучающихся знаниями и опытом [14].



2) *Формирование функциональной грамотности и обеспечение достижений обучающихся в контексте федеральных государственных образовательных стандартов осуществляется на содержании обучения, предполагающем комплексное (междисциплинарное) изучение проблем, включая жизненные ситуации.*

Обоснуем положение.

В ФГОС ООО отмечается следующее:

- достижения обучающихся, полученные в результате изучения обучающимися учебных предметов, курсов предполагает сформированность *междисциплинарных понятий*, навыков проектной, исследовательской деятельности (которые могут быть реализованы том числе на стыке разных учебных дисциплин, то есть на *основе интеграции* знаний из разных образовательных областей);

- программа формирования УУД (далее по тексту - универсальных учебных действий) у обучающихся предполагает ее ориентацию на формирование опыта применения УУД *в жизненных ситуациях*, решении практических задач для познавательного, личностного и общекультурного развития обучающихся;

- при реализации программы ООО могут быть реализованы *интегрированные образовательные программы* в области физической культуры, искусств и спорта, в том числе - адаптированные программы, определяющие формирование опыта творчества, профессиональной

подготовки обучающихся [13].

*Формирование функциональной грамотности у обучающихся предполагает использование в образовательном процессе следующих задач:*

- творческих задач, решение которых возможно на *интеграции знаний* из различных образовательных областей; творческие задачи характеризуются *интегративным характером образовательных результатов*, поскольку требуют от обучающегося сочетания интеллектуальных, волевых, креативных, эмоционально чувственных качеств;

- задач, разработанных на *интегративном содержании*, которые носят *межпредметный характер* [14].



3) *Характер обучения участников образовательного процесса в контексте реализации ФГОС и формирования функциональной грамотности реализуется с позиции системно-деятельностного подхода.*

Произведем обоснование положения. В ФГОС СОО отмечается, что к требованиям предметных результатов освоения таких учебных предметов, как биология, химия, физика, обществознание и др., относят сформированность функциональной грамотности обучающегося, например, финансовой грамотности и др. Методологической основой разработки требований ФГОС СОО является *системно-деятельностный подход*, с позиции которого формирование функциональной грамотности может быть осуществлено посредством учебно-познавательных и учебно-практических задач. *Выполнение этих задач предполагает овладение обучающимися системой учебных действий* (универсальных и специфических для данного учебного предмета). Учебно-практические задачи ориентированы на формирование навыков разрешения проблем, сотрудничества, коммуникации и др. [15]. Учебно-практические задачи могут быть включены в структуру *комплексного задания (по решению комплексной проблемы)*, определяющего формирование функциональной грамотности обучающегося. Структура комплексного задания представлена такими компонентами: название задания, фабула (сюжет), стимул задания, формулировка задачи, оценка выполненной задачи. Комплексное задание ориентировано на решение комплексной проблемы, *включающей множество подпроблем (подзадач - учебно-практических задач, отмеченных выше)*. Иными словами, задание включает несколько задач различного уровня сложности, касающихся той же самой жизненной проблемы, ситуации. Решение

проблемы предполагает востребованность знания из разных научных областей и из сферы практического опыта [14].



4) *Доминирующим компонентом организации образовательного процесса в контексте реализации ФГОС, формирования функциональной грамотности являются практико-ориентированная, исследовательская и проектная деятельности, основанные на проявлении самостоятельности, активности, творчестве обучающихся.*

Обоснуем положение.

В ФГОС ООО отмечается следующее:

- Программа формирования УУД у обучающихся ориентирована в том числе на формирования компетенций в *проектной и исследовательской деятельности, а также навыка участия в этих видах деятельности.*

- Программа формирования УУД у обучающихся предполагает ее ориентацию на формирование опыта применения УУД в *решении практических задач* для познавательного, личностного и общекультурного развития обучающихся [13].

*Функциональная грамотность также формируется на основе практико-ориентированных заданий, в которых смоделирована реальная жизненная, практическая ситуация, поскольку к функциональной грамотности человека относят его знания, умения и навыки решать предельно большой круг жизненных проблем, задач в различных областях его деятельности на основе постоянно пополняемых на протяжении его жизненного пути – знаний, умений и навыков. При формировании функциональной грамотности в ОО применяется задачный подход, предполагающий усвоение учебного материала посредством решения задач, обуславливающих приобретение новых знаний «короткими порциями», осуществление отбора содержания образования для конструирования таких задач, соответствующего *принципу его практико-ориентированности* [14].*

*Формирование функциональной грамотности осуществляется также с применением исследовательской, проектной деятельности. В частности, для формирования естественно-научной грамотности, входящей в состав функциональной грамотности, требуется формирование умений обучающего распознавать проблемы, исследовать их естественно-научными методами, показывая знания основ и особенностей проектирования и исследования и др. [14].*

Исходя из того, что образовательный процесс в контексте реализации ФГОС и формирования функциональной грамотности осуществляется с позиции системно-деятельностного подхода, то реализация проектной, исследовательской деятельности основана на проявлении самостоятельности, активности, творчестве учащихся. Объясняется это сущностью системно-деятельностного подхода. Организация образовательного процесса в контексте системно-деятельностного подхода предполагает применение самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, переход от репродуктивной деятельности к творческой, проявление субъектности обучающегося в самообразовании, занятии жизненной активной позиции, постановке целей и решении различных проблем образовательного и жизненного характера.



5) *Характер контроля формирования функциональной грамотности и достижения образовательных результатов в контексте ФГОС - комплексная оценка образовательных результатов по трем группам (личностные, предметные, метапредметные).*

Обоснуем положение.

Образовательные результаты обучающихся, отраженные в исследовании PISA, соответствуют функциональной грамотности обучающихся, которая включает грамотность в чтении, математике, естествознании.

Оценка грамотности чтения выражена в оценке следующих умений: ориентироваться в содержании текста, понимать его смысл, осуществлять интерпретацию и др. Оценка математической грамотности предполагает оценку умений обучающегося осуществлять следующие действия: распознавать, формулировать, решать проблемы, анализировать методы ее решения и др. Оценка естественно-научной грамотности предполагает оценку следующих умений обучающихся: объяснять, описывать, понимать особенности, проблемы естественно-научных явлений, осуществлять научные доказательства и др. Обобщая, можно отметить, что оценивание функциональной грамотности представляет собой оценивание общеучебных умений, *которые коррелируют с планируемыми образовательными результатами*, подлежащими оценке, обозначенными в ФГОС ООО, — личностными, метапредметными и предметными [14].



Таким образом, соотнесение функциональной грамотности с содержанием федеральных государственных образовательных стандартов дает основание полагать, что в реализации образовательного

процесса в контексте ФГОС следует шире применять задания на формирование функциональной грамотности, поскольку это не будет противоречить методологии и идеологии ФГОС. Следует отметить, что только в ФГОС СОО отмечается, что в требованиях к предметным результатам освоения базовых курсов биологии, обществознания, физики, химии должна быть отражена *сформированность функциональной грамотности обучающихся*, в то время, как в ФГОС ООО наличие таких требований к предметным результатам не обозначено.



*Осуществим взаимосвязь критического мышления обучающегося с содержанием ФГОС ООО.* Ориентация системы образования на развитие критического мышления обучающихся нашла свое отражение в ФГОС ООО.

В частности, предметные результаты по учебному предмету «Родная литература» включают в том числе умение обучающихся *критически оценивать и интерпретировать прочитанное*, осознать художественную картину жизни, отраженную в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления.

В рамках учебного предмета «История» предметные результаты выражены в умениях обучающихся *находить и критически анализировать* для решения познавательной задачи *исторические источники разных типов, критически оценивать их полноту и достоверность*, соотносить с историческим периодом и др.

По учебному предмету «Обществознание» предметные результаты подразумевают сформированность следующих умений обучающихся: а) анализировать, обобщать, систематизировать, конкретизировать и *критически оценивать социальную информацию, включая экономико-статистическую, из адаптированных источников (в том числе учебных материалов) и публикаций СМИ*; б) используя обществоведческие знания, *формулировать выводы, подкрепляя их аргументами*.

По учебному курсу «Биология» (на базовом уровне) предметные результаты характеризуются умениями обучающихся работать с информацией биологического содержания, представленной в разной форме (в виде текста, табличных данных, схем, графиков, диаграмм, моделей, изображений), *осуществлять критический анализ информации и оценку ее достоверности и др.*



*Осуществим взаимосвязь критического мышления обучающегося с содержанием ФГОС СОО.*

По учебному курсу «Литература» (углубленный уровень) требования к предметным результатам освоения этого курса должны отражать сформированность представлений у обучающихся об основных направлениях *литературной критики*, современных подходах к *анализу художественного текста* в литературоведении; умение создавать собственные *литературно-критические произведения* в жанре рецензии, аннотации, эссе.

По учебному предмету «Информатика» (базовый уровень) предметные результаты выражены в умениях обучающихся *критически оценивать информацию*, полученную из сети Интернет и др.

В рамках учебного курса «История» (базовый уровень) требования к предметным результатам освоения этого курса должны отражать умения обучающихся *критически анализировать* для решения познавательной задачи *аутентичные исторические источники разных типов*, *критически оценивать их полноту и достоверность* и др.

По предметам «География» (базовый и углубленный уровни), «Биология» (базовый уровень) требования к предметным результатам освоения этих курсов должны отражать владение обучающимися умениями *критически оценивать и интерпретировать информацию*, получаемую из различных источников, *формулировать выводы* и др.

Требования к предметным результатам учебных курсов «Физика» (базовый и углубленный уровни), «Химия» (углубленный уровень) заключаются в том, что они должны отражать умения обучающихся *осуществлять критический анализ получаемой информации из разных источников и оценку достоверности этой информации* и др.



*Таким образом, соотнесение функциональной грамотности обучающегося, его критического мышления с содержанием федеральных государственных образовательных стандартов позволило сделать следующие выводы:*

- ФГОС СОО ориентирован на формирование функциональной грамотности обучающихся;

- в требованиях к предметным результатам освоения различных учебных курсов (литература, история, обществознание, физика, география, биология, химия, информатика), отраженных в ФГОС СОО, ФГОС ОО, обозначены *умения, относящиеся к критическому мышлению обучающихся*: критически анализировать найденную информацию,

интерпретировать ее, делать выводы подкреплять их аргументами, критически оценивать и интерпретировать прочитанную информацию, критически оценивать полноту и достоверность найденной информации, осуществлять критический анализ предложенного текста и др. ;

- исходя из того, что развитие критического мышления обучающихся определяет формирование его функциональной грамотности, то *следует шире использовать приемы, технологии развития критического мышления обучающихся в образовательном процессе, организованном в контексте ФГОС ООО, поскольку это будет способствовать формированию функциональной грамотности обучающихся на ступени ООО*, несмотря на то, что в ФГОС ООО этому не уделено достаточного внимания.



### **Задания для самоконтроля:**

1. Что относят к стратегическим приоритетам развития отечественного образования?
2. Что понимают под функциональной грамотностью обучающихся?
3. Какая из моделей навыков XXI века на ваш взгляд обуславливает эффективную деятельность человека в сфере экономики, политики, культуры, осознанного проявления гражданской позиции и др.?
4. Как функциональная грамотность соотносится с содержанием и методологией федеральных государственных образовательных стандартов?
5. В чем проявляется взаимосвязь критического мышления обучающегося с содержанием федеральных государственных образовательных стандартов?



### **Рекомендуемая литература:**

1. Государственная программа «Развитие образования», утверждена Постановлением Правительства от 26 декабря 2017 года №1642 // Официальный сайт Правительства РФ. Электронный доступ: <http://government.ru/rugovclassifier/860/events/>.
2. Функциональная грамотность: глобальные компетенции. Отчет по результатам международного исследования PISA-2018. – Москва. 2020.

3. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». - М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. - 472 с.
4. Навыки АТС21S 21-го века [Электрон. ресурс]. —Режим доступа: <https://resources.ats2020.eu/resource-details/LITR/ATC21s>.
5. Поиск и измерение навыков 21 века [Электрон.ресурс]. — Режим доступа: <https://intalent.pro/article/poisk-i-izmerenie-navykov-21-veka.html>
6. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. Москва, 2018.
7. Фадель, Ч. Четырехмерное образование : Компетенции, необходимые для успеха [пер. с англ.] /Ч. Фадель, М. Бялик, Б. Триллинг [предисл.А. Асмолова] ; Благотвор. фонд Сбербанка “Взгляд в будущее”. — М. : Точка, 2018. — 240 с.
8. New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology [Электрон. ресурс]. — Режим доступа <https://en.unesco.org/icted/content/new-vision-education-unlocking-potential-technology>
9. Binkley M. et al. Defining twenty-first century skills // Assessment and teaching of 21<sup>st</sup> century skills. Springer. Dordrecht. 2012. С. 17-66.
10. Voogt J., Roblin N. P. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies // Journal of curriculum studies. 2012. Т. 44. No. 3. С. 299-321.
11. Van Laar E. et al. The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review // Computers in human behavior. 2017. Т. 72. С. 577-588.
12. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 176с.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электрон. ресурс]: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>

14. Алексашина, И. Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: Учебно-методическое пособие / И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев; науч. ред. И. Ю. Алексашина.—СПб.: КАРО, 2019. - 160 с.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электрон. ресурс]: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/>

## **Глава II. Технологии и приемы развития критического мышления обучающегося в общеобразовательной организации**

### **2.1. Основные подходы к понятию «критическое мышление»**



Теория критического мышления отражена в работах таких ученых, исследователей, как С. Брукфилд, А. В. Бутенко, Э. Гласер, С. И. Заир-Бек, Д. Курфис, А. Коржуев, К. Мередит, Д. Мэкпэк, Р. М. Мур, И. В. Муштавинская, Э. Норрис, Р. Рауль, А. В. Попков, Р. Пол, К. Поппер, Дж. Стил, Ч. Темпл, Р. Эннис, Д. Халперн, Д. Хэтчер и др.

В первых исследованиях (1970-1982 гг.) под критическим мышлением исследователи понимали логическое мышление. Критическое мышление выражалось в способности человека оперировать обоснованными суждениями, делать аргументированные умозаключения, распознавать посылки, оценивать силу аргументов, осуществлять критический анализ текста. Критическим анализ текста подразумевал восстановление в нем отсутствующих посылок, фактов, исследование текста в контексте его правильного логического структурирования, построения [1].

В последующих исследованиях (с 1982-1990 гг) ученые определяют критическое мышление не только как логическое мышление, но и как рефлексивное мышление. Критически мыслящий человек верит в доводы, посылки, факты, умеет оценивать их силу, действует руководствуясь аргументами [2]. Критическое мышление определяют как

деятельность, ориентированную на «скептическое отношение к универсальным истинам», на «выявление допущений», проверку, оценку идей, позиций, выработку собственного подхода к решению проблемы [3].

Некоторые авторы наряду с логикой выделяют в критическом мышлении его творческий аспект. Сущность критического мышления, по мнению R. Paul, выражается в том, что это мышление свободное, творческое, правильное, совершенное, самонаправленное, служащее примером его совершенства [4].

Другие авторы придают большое значение логике как основе критического мышления. В критическом мышлении выделяют умения рационально и правильно мыслить в соответствии с законами логики. Как считают ученые, практическое овладение логическими приёмами обеспечит обучающихся умениями осуществлять оценку информации прежде, чем ее «поглотить». Критическое мышление в союзе с логикой дает возможность получить эффективный, разумный результат [5].



*Несмотря на разные подходы к содержанию, сущности критического мышления, следует выделить то, что объединяет теоретиков критического мышления:*

- критическое мышление определяют как логическое мышление, основанное на законах логики, как творческий акт на основе логического, правильного мышления;

- критическое мышление основывается на рефлексивном мышлении, выражающемся в оценке, интерпретации позиции, текста, мысли, своего и чужого мнения, предваряющей оперирование им, в осознание собственного образа мышления, то есть - в саморефлексию.

Таким образом, анализ зарубежных исследований показал, что под критическим мышлением ученые понимают логическое, рефлексивное мышление, исследование, связанное с решением проблем.

В России (2002г.) интерес к проблеме формирования критического мышления обучающихся в основном связывают со стратегией модернизации содержания общего образования, в которой отмечено, что обновление содержания осуществляется в контексте компетентного подхода, определяющего формирование ключевых компетентностей у обучающихся. Под ключевыми компетентностями понимают универсальные способы действия, позволяющие человеку понимать задачу, ситуацию, быть успешным в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества. В список ключевых

компетентностей были включены следующие: интерактивное использование средств, решение задач, автономное рефлексивное действие, участие в работе неоднородных групп, *критическое мышление и др.* [6].

В работах отечественных психологов и педагогов, исследующих критическое мышление, также нет однозначного подхода к сущности, содержанию этого понятия.


 ***Под критическим мышлением человека понимают следующее:***

- *процесс решения проблемы*, определяющего обнаружение человеком ошибок, истинности фактов, позиций, идей, выявление положительного, ценного в явлениях, предметах [7]; процесс решения проблемы, выраженный в способности человека выдвигать гипотезы и проверять их, оценивать собственный мыслительный процесс, связанный с решением проблемы, его сильные и слабые стороны [8];

- *рефлексивное мышление*, выражающееся в умении человека осуществлять оценку как анализ убежденности в степени достоверности, доказательности, обоснованности фактов, положений, знаний, изучаемой действительности; как умение человека давать самооценку собственной деятельности, положениям, позициям, мыслям [9]; как умение осуществлять мониторинг своего и чужого мнения, производить анализ мышления об осуществленном мышлении, анализировать этапы его реализации, выявлять используемые средства, приемы, оценивать их необходимость, целесообразность в целом [10];

- *логическое, рефлексивное мышление*, проявляющееся в критичности ума человека, характеризующейся умениями всесторонне взвешивать все аргументы «за» и «против» обозначенных гипотез, осуществлять их тщательную проверку; характеризующееся рефлексивной позицией человека, выраженной в его умениях правильно и строго оценивать свои и чужие мысли, работу мысли, оценивать знания в аспекте их целесообразности, истинности, достоверности [11]; как определенный вид рефлексии, основывающийся на знаниях формальной логики [12];

- *продуктивное мышление*, выражающееся в специальных умениях и качествах личности, обуславливающих поиск истины, средств, способов решения проблем, совершенства собственного мышления на основе действий анализа, оценки, проверки объектов мышления [13].

 ***Под критическим мышлением понимаем логическое (правильное), рефлексивное мышление, ориентированное на разумное***

*рассмотрение разнообразных подходов к принятию обоснованного, аргументированного, взвешенного решения в отношении какого-либо суждения, рассматриваемой проблемы, включающее их интерпретацию, оценку самого мыслительного процесса.*

Область применения критического мышления заключается в принятии обоснованного, аргументированного решения, ревизии способов размышления и репрезентацию смыслов, анализе и конструировании альтернатив, решении проблем, работе с информацией (критический анализ текста), оценке умозаключений. Рефлексивное мышление подразумевает интерпретацию текста, поступков человека, оценку достижений и результатов какой-либо проделанной работы, обдумывание, изучение хода собственной умственной активности, осмысление, обнаружение личностных смыслов, формулирование личностной позиции.



***К целям развития критического мышления*** относим формирование у обучающегося умений, обеспечивающих ему самостоятельность мышления, противостояние манипуляциям извне, занятие собственной позиции в принятии решения.



***К умениям критически мыслить относим следующие:***

- умение проблематизировать ситуацию: высказывать сомнения относительно общепризнанных истин, устоявшихся понятий и др.,
- умения проявлять критическое отношение к другой точке зрения, позиции, обществу, системе ценностей, самому себе;
- осуществлять перепроверку аргументации как оценивать различные точки зрения, позиции, информацию по установленным критериям и др.;
- умения разрабатывать аргументированные, взвешенные решения в отношении какого-либо суждения, рассматриваемой проблемы, включающее критическое отношение к мыслительному процессу и его оценку;
- умения мыслить альтернативно,
- умения критически относиться к себе и другим людям: объективно оценивать возможности в достижении цели в контексте выбора траектории образования, профессионального и нравственного выбора, занятия активной жизненной позиции и др.;
- ориентироваться в социальных отношениях, критически осмысливать действительность в моральных оценках.



Таким образом, критическое мышление обучающегося выполняет *оценочную функцию*, проявляющуюся в оценке адекватности, эффективности этапов и результатов мыслительной деятельности; *стимулирующую функцию*, заключающуюся в активизации потребностей в новых самостоятельных исследованиях, способах решения задач, новых знаниях, умениях, в выдвижении новых гипотез; *функцию поиска истины*, проявляющуюся в самостоятельном, логически правильном мышлении, в проверке истинности, достоверности умозаключений, суждений как своих, так и других людей.

## 2.2. Технология развития критического мышления обучающегося через решение разноуровневых заданий



В отечественной образовательной практике развитие критического мышления обучающихся осуществляется в основном посредством технологии *развития критического мышления (далее по тексту - ТРКМ) через чтение и письмо*. Ученые (Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер [14], Н.В. Богатенкова, Т.А.Галактионова, И.О. Загашев [16], И.В. Заир-Бек [15, 17], Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская [16] и др.) внесли весомый вклад в развитие теории критического мышления обучающихся посредством работ, связанных с теорией и практикой реализации *ТРКМ через чтение и письмо*. ТРКМ через чтение и письмо включает следующие стадии: «вызова» (стимулируется интерес обучающихся к теме урока, мотивируются обучающиеся на работу, выявляются имеющиеся знания у обучающихся по новой теме и др.), «осмысления» (обучающиеся работают с информацией, выполняют задания (приемы) по развитию критического мышления обучающихся и др.), «рефлексии» (осмысление урока, интерпретация информации и др.). На каждой из вышеотмеченных стадий урока применяются различные приемы по развитию критического мышления обучающихся [18].

Использование ТРКМ через чтение и письмо в современной образовательной практике сопровождается интеграцией этой технологии с разными методами и приемами. Например, в рамках ТРКМ на уроках химии используется следующая медиаинформация: пресса, книги, телевидение, медиатексты Интернета и т.д. *Интеграция интернет-ресурсов с технологией развития критического мышления обучающихся*

(ТРКМ) определяет разработку медиаурока. Медиаурок - это урок к ресурсам и средствам которого относят медиатексты [18]. На стадии «Вызова» в рамках ТРКМ используются зрительно-привлекательные медиатексты Интернета; на стадии «Осмысления» осуществляется решение проблемы, обозначенной в рамках какого-либо медиатекста Интернета; стадия «Рефлексии» заключается в выдвижении собственной позиции, мнения, в их обосновании в рамках обозначенной проблемы [18].

На уроках английского языка осуществляется *интеграция ТРКМ через чтение и письмо с групповыми методами обучения*. На стадии «Осмысления» обучающиеся решают проблемы в группе (4-6 человек), лидер которой организывает обсуждение ее решения, затем вся группа или лидер отчитываются о решенной проблеме и др. В рамках реализации ТРКМ на уроках английского языка используются проблемные тексты, а также – тексты, требующие творческого подхода при ответах, умений выражать свое мнение, возможность спорить с оппонентом и др. [19].

С целью развития критического мышления у обучающихся начальных классов применяется *интеграция следующих технологий и методов: ТРКМ через чтение и письмо, кейс-технология и командные способы работы обучающихся*. На стадии «Осмысления» технологии развития критического мышления командам обучающихся выдаются 2 кейса: кейс-стадия (кейсы с проблемными заданиями разных уровней сложности) и кейс знаний. В кейс знаний постоянно добавляются задания, которыми могут воспользоваться обучающиеся при выведении новых знаний [20].

Проблема развития критического мышления обучающихся в старших классах на уроках химии осуществляется посредством *интеграции технологии проблемного обучения* (проблемно-исследовательский химический эксперимент, урок-практикум) *и ТРКМ через чтение и письмо*. Проблемно-исследовательский химический эксперимент содержит решение проблемы, обуславливающей когнитивные затруднения обучающихся, урок-практикум включает химический эксперимент проблемного характера [21]. ТРКМ включает следующие стадии: «вызова» (стимулируется интерес обучающихся к теме урока), «осмысления» (постановка проблемы в рамках опыта, эксперимента), «рефлексии» (осмысление урока).

При обучении физике на стадии «Осмысления» в рамках ТРКМ применяются лабораторные и экспериментальные работы, решение

задач-ошибок, задач с лишними или недостаточными данными, заданий по экологии, входящих в содержание учебной дисциплины физики, заданий, включающих проблемы, с которыми обучающийся мог встретиться в повседневной жизненной ситуации и др., то есть применяются задания, определяющие постановку проблемы [22].



**Технология развития критического мышления обучающегося (ТРКМ) через решение разноуровневых заданий, разработанная автором настоящего учебно-методического пособия.**

Модель ТРКМ через решение разноуровневых заданий включает следующие этапы: концептуальный, содержательный, процессуальный, аналитический. *Раскроем компоненты модели ТРКМ через решение разноуровневых заданий.*



### **1 компонент модели ТРКМ – концептуальный.**

а) *определение цели технологии:* способствовать развитию критического мышления обучающегося, оказание ему помощи в этом развитии.

б) *определение ведущих идей технологии развития критического мышления обучающегося через решение разноуровневых заданий:*

- развитие критического мышления обучающегося возможно на его уровне индивидуального развития через организацию работы индивидуально и /или в группе обучающихся с одинаковым уровнем развития их критического мышления, посредством выполнения заданий разного уровня сложности, ориентированных на формирование у обучающихся умений, обеспечивающих им самостоятельность мышления, противостояние манипуляциям извне, занятие ими собственной позиции в принятии решений и др.;

- развитие критического мышления обучающегося предполагает проектирование и реализацию разноуровневых заданий, разработанных на основе теории логической аргументации, законов логики, поскольку под критическим мышлением понимаем в том числе логическое (правильное) мышление;

- оказание помощи обучающемуся в развитии его критического мышления осуществляется через организацию следующей деятельности обучающегося:

• осознанного, свободного (добровольного) выбора обучающимся разработки и реализации концепции «Я-индивидуальность»,

включающей ее ключевые характеристики, в том числе – умения обучающегося критически мыслить;

- осознанного, свободного (добровольного) выбора обучающимся заданий более высокого уровня сложности, на основе использования рефлексивных сессий, разработанных с позиции коучингового подхода;

в) теоретико-методологическим основанием разработки ТРKM через решение разноуровневых заданий явились теория дифференцированного обучения (Ю.К. Бабанский, А.А. Кирсанов, В.А. Крутецкий, И.Я. Лернер, Е.С. Рабунский, М.Н. Скаткин, Н.Ф.Талызина, И.Э. Унт, И.С. Яктманская и др.), теории коучинга (М. Аткинсон, Э. Парслоу, М. Дауни, Дж. Уитмор, М. Бэт О’Нил, Н.Е. Гульчевская, О.И. Давыдов, И.Ф. Дедкова, М. Лымарева, М. Некрасова и др.) и теория логической аргументации (Ю.В. Ивлев, В.А. Иванов, А.Д. Гетманова и др.). Использование в образовательном процессе ТРKM через решение разноуровневых заданий предполагает реализацию этой технологии в контексте дифференцированного и коучингового подходов.

*Дифференцированный подход* определяет организацию образовательного процесса, при котором учащиеся, обучаясь по одной программе, имеют возможность овладевать учебным материалом на разных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований, выбирать объем и глубину усвоения учебного материала в зависимости от их способностей, индивидуальных особенностей, интересов и потребностей.

К основным понятиям *коучингового подхода* относят понятия «коучинг», «коуч-сессия», «коуч-техники» и др. *Под коучингом* понимают процесс, построенный на принципах партнерства, стимулирующий мышление и творчество обучающихся, и вдохновляющий их на максимальное раскрытие своего личного потенциала. Коуч-сессия предполагает постановку эффективных открытых вопросов, обуславливающих *осознанный, свободный выбор деятельности* обучающимися, связанный с решением их проблем, принятием ими ответственности за «авторство» своих планов, действий, результатов. *Коуч-техники* – инструмент, при помощи которого достигаются цели обучающихся, решаются их проблемы. Техники коучинга ориентированы на выявление проблем человека, его сильных и слабых сторон, оценку его компетенций, ресурсов, усиление его мотивации выбора деятельности, на достижение эффективного результата и др.

г) к принципам реализации ТРКМ через решение разноуровневых заданий относим следующие:

- принцип индивидуального подхода к обучающимся, требующий учитывать индивидуальность каждого ребенка в его неповторимости, своеобразии, уникальности;

- принцип избыточности предполагает предоставление обучающимся индивидуальной избирательности учебных заданий в достаточном для этого количестве, разного уровня сложности; учебный материал должен быть субъективно значим для обучающихся;

- принцип видеть в ученике только хорошее и обращаться с ним, как с полноценным, умным, сильным, способным, умелым и талантливым;

- принцип проведения с обучающимся беседы, требующий применения в рамках обсуждения, беседы открытых, «сильных» вопросов, техник коучинга;

- принцип организации совместной деятельности взрослых и детей в зоне их ближайшего развития с учетом актуального уровня их развития и др.



### **II компонент модели ТРКМ – содержательный.**

*Развитие критического мышления обучающихся, согласно ФГОС ООО, ФГОС СОО возможно на содержании следующих учебных дисциплин:* литература, физика, биология, химия, география, история, обществознание, информатика. Опыт реализации ТРКМ через решение разноуровневых заданий, опыт подготовки педагогов к реализации ТРКМ в рамках курсов повышения их квалификации, опыт отечественных ученых, исследователей по реализации ТРКМ через чтение и письмо показал, что развитие критического мышления обучающихся возможно также и на содержании таких учебных дисциплин, как английский язык, ОБЖ, МХК, технология, астрономия, экономика.

Кроме этого, на выбор педагогической технологии для ее реализации в рамках какого-либо учебного предмета, влияет *ведущий компонент содержания образования: знания и / или способы деятельности*. Опора на ведущий компонент содержания образования поможет осуществить выбор педагогической технологии. К примеру, если ведущим компонентом содержания образования учебного предмета «Обществознание» в большей степени являются *знания*, а затем только *способы деятельности*, то предпочитаемой технологией, реализуемой на содержании предмета обществознание, может быть технология развития

критического мышления обучающегося, так как в рамках этой технологии предполагается работа *со знанием*. Однако, на содержании таких учебных дисциплин, как математика, геометрия, русский язык, физическая культура, использование технологии критического мышления обучающихся не целесообразно, так как ведущим компонентом содержания образования этих предметов является в большей степени- *способы деятельности*. Исходя из вышеизложенного, реализация технологии развития критического мышления обучающихся возможна на содержании таких учебных дисциплин, как ОБЖ, МХК, астрономия, экономика.



*К критериям отбора содержания образования*, на котором возможно разрабатывать разноуровневые задания, ориентированные на развитие критического мышления обучающихся, относим следующие:

- *критерий достоверности*, требующий, чтобы содержание текста обладало высокой научной и практической значимостью; сайты, с которых берется какая-либо статья, информация для разработки заданий обучающимся, прошли сертификацию (регистрацию от Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций и др.), то есть отбор материалов по этому критерию будет способствовать формированию умений у обучающихся находить достоверную информацию в интернете;

- *критерий наличия логических ошибок*, требующий присутствия в содержании текстов логических ошибок: подмена одного понятия другим, подмена тезиса, дающих возможность обучающимся сформировать навык правильного доказательства тезиса и др.;

- *критерий альтернативности*, подразумевающий отражение в тексте альтернативных решений рассматриваемой проблемы, позволяющих формировать у обучающимся умения мыслить альтернативно, находить из альтернативных вариантов решения то, которое обеспечивает максимальное достижение цели;

- *критерий критичности*, требующий наличия в тексте авторского критического отношения к рассматриваемой проблеме, определяющего формирование умений обучающихся критически относиться к позиции другого человека, оценивать различные точки зрения, позиции;

- *критерий нравственного выбора*, предполагающий присутствие в тексте нравственных проблем, дилемм, определяющих формирование умений у обучающихся осуществлять нравственный выбор как занятие

ими нравственной позиции и др.;

- *критерий аргументированности*, требующий наличия в тексте аргументов, контраргументов, определяющих возможность обучающихся определять силу аргументов, контраргументов для доказательств тезиса, его опровержения, позволяющих формировать умения выдвигать аргументированное, взвешенное решение в отношении какого-либо суждения, рассматриваемой проблемы;

- *критерий непоследовательности*, подразумевающий наличие в тексте противоречивых, непоследовательных суждений, определяющих формирование умений обучающегося находить ошибки в умозаключениях, оценивать различные точки зрения, позиции, выдвигать аргументированное, взвешенное решение в отношении какого-либо суждения, мыслить логично и др.;

- *критерий соответствия сложности содержания текста реальным учебным возможностям обучающихся данного возраста*, определяющий гарантированное выполнение задания обучающимся;

- *критерий отражения в содержании текста решенных и нерешенных проблем современности* и др., обуславливающий повышение мотивации обучающегося к выполнению задания.



*К методическим рекомендациям по отбору содержания образования, на котором возможно разрабатывать задания, ориентированные на развитие критического мышления обучающихся, относим следующие:*

- текст может быть сокращен или наоборот, добавлен из другого источника информации (статья, учебник, СМИ и др.); также текст может быть скомпонован на основе нескольких источников информации (статья, учебник, СМИ и др.) (*во всех случаях нужно указывать авторов статей*) и др.;

- в тексте педагог может намеренно сконструировать следующие ошибки: подмена одного понятия другим, подмена тезиса, связки «проблема-заключение», то есть педагог может спроектировать логические ошибки (*следует указать, что текст был адаптирован*);

- педагог может добавить в текст альтернативные решения рассматриваемой в нем проблемы, отразить в тексте и другие авторские критические отношения к рассматриваемой проблеме, включить в текст нравственные проблемы, дилеммы (*следует указать, что текст был адаптирован*).



Приемы, разработанные автором настоящего пособия, на содержании которых возможно развитие критического мышления обучающегося [23] (Таблица 1).

Таблица 1 - Способ отбора приемов по развитию критического мышления обучающегося для разработки заданий высокого уровня сложности

<i>Умения обучающегося критически мыслить</i>	<i>Приёмы по развитию критического мышления обучающегося для заданий высокого уровня сложности</i>
<p>- умение обучающегося проблематизировать ситуацию: высказывать сомнения относительно общепризнанных истин, устоявшихся понятий и др.</p>	<p>- прием на критический анализ текста;</p> <p>- прием на контекст: интерпретация, оценка текста в контексте проблем человечества, общества, нравственный проблем и др.,</p> <p>- прием на контекст: составить вопросы от имени литературного героя какого-либо произведения, к автору произведения, его читателям, литературному герою этого произведения, персонажу фильма, видному политическому деятелю и др. в контексте темы урока / в нравственном контексте/ в контексте глобальных проблем человечества;</p> <p>- прием на контекст: составить рассказ о себе (свои жизненные ценности, смыслы, планы самосовершенствования и т.д.), своем отношении к чему-либо (гражданственности, толерантности, наркомании и т.д.) в контексте темы урока, ключевых понятий темы; дать оценку прочитанного текста, ответа ученика по теме урока в контексте проблем современности, нравственных проблем и др.;</p> <p>- прием на аргументацию: из текста выявить аргументы «за» (поддерживающие тезис) и аргументы «против» (контраргументы), вставить их в структуру доказательства тезиса, добавить свои аргументы «за» и «против» ;</p> <p>- прием на аргументацию: найти ошибки в структуре доказательства тезиса;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-прием на аргументацию: дополнить структуру аргументации тезиса, выявить из текста, какие посылки являются аргументами, приведенными в защиту тезиса, а какие контраргументами, опровергающими тезис, показать этот выбор стрелочками;</li> <li>- прием на разработку метафоры: написать рецензию на ответ ученика, статью, используя метафорические высказывания;</li> </ul>
<p>-умение обучающегося проявлять критическое отношение к другой точке зрения, позиции, обществу, системе ценностей, самому себе</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- прием на контекстную оценку текста;</li> <li>- прием на критический анализ текста;</li> <li>- прием на аргументацию: достроить структуру аргументации тезиса, используя готовую посылку и некоторые заключения;</li> <li>- прием на контекст: осуществить интерпретацию текста в контексте глобальных проблем человечества, общества, межкультурного взаимодействия, нравственный проблем и др.,</li> <li>- прием на контекст: произвести пересказ, интерпретацию, критический анализ учебного текста в каком-либо контексте, составить к нему рецензию;</li> <li>- прием на контекст: объяснить поступки видных политических деятелей, литературных героев и т.д., или события с ними произошедшие в контексте рассматриваемой темы урока, нравственных проблем;</li> <li>- прием на разработку метафоры: составите литературно-критическую статью к тексту в какую-либо газету, журнал: детский, молодежный, женский, научный, используя в ней метафорические высказывания;</li> </ul>
<p>- умения обучающегося осуществлять перепроверку аргументации как оценивать различные точки зрения, позиции,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- прием на аргументацию: решить проблему, выбрав из трех решений верный, для этого следует рассмотреть структуру доказательства 3-х тезисов, выяснить какие тезисы являются истинными, какие ложными, истинность каких тезисов не определена;</li> </ul>

<p>информацию по установленным критериям и др.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- прием на аргументацию: из текста выявить аргументы «за» (поддерживающие тезис) и аргументы «против» (контраргументы), вставить их в структуру доказательства тезиса;</li> <li>- прием на аргументацию: на незавершенной схеме структуры аргументации тезиса выявить, какие посылки являются аргументами, приведенными в защиту тезиса, а какие контраргументами, опровергающими тезис, показать этот выбор стрелочками;</li> <li>- прием на аргументацию: в структуре доказательства тезиса найти ошибки в следовании, формулировании умозаключений;</li> <li>- прием: продолжить текст;</li> <li>- прием на нахождение софизмов в тексте.</li> </ul>
<p>- умения обучающегося разрабатывать аргументированные, взвешенные решения в отношении какого-либо суждения, рассматриваемой проблемы, включающее критическое отношение к мыслительному процессу и его оценку</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- прием на аргументацию: в логической структуре аргументации тезиса необходимо сделать умозаключение, вывести тезис, который будет являться решением проблемы;</li> <li>- прием на аргументацию: достроить структуру аргументации тезиса, используя готовую посылку, готовые суждения, которые могут быть использованы или как посылки или как заключения; назвать выводимый тезис;</li> <li>- прием на аргументацию: построить структуру доказательства тезиса на основе содержания текста;</li> <li>- прием на критический анализ текста;</li> <li>- прием: продолжить текст;</li> <li>- прием на разработку метафоры: приготовить доклад по рассматриваемой проблеме, используя метафорические высказывания;</li> </ul>
<p>-умения обучающегося мыслить альтернативно</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- прием на разработку метафоры;</li> <li>- прием: продолжить текст;</li> <li>- прием на критический анализ текста;</li> <li>- прием на контекст: осуществить интерпретацию текста в контексте различных способов решения проблемы и др.,</li> <li>- прием на контекст: пересказать</li> </ul>

	<p>литературное произведение, фильм в контексте учебного текста, нравственных проблем, проблем современности и др.;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- прием на контекст: объяснить поступки видных политических деятелей, литературных героев и т.д. или события с ними произошедшие в контексте рассматриваемой темы урока, нравственных проблем;</li> <li>- прием на разработку метафоры: на основе нескольких предложенных метафор к тексту спрогнозировать, из какого текста они были взяты и сконструировать этот текст с метафорическими высказываниями, максимально приближенный к его оригиналу / противоположный ему;</li> </ul>
<p>-умения обучающегося критически относиться к себе и другим людям как объективно оценивать возможности в достижении цели в контексте выбора траектории образования, профессионального и нравственного выбора, занятия активной жизненной позиции и др.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- прием на аргументацию: решить проблему, выбрав их предложенных решений верный, обосновать решение;</li> <li>- прием на аргументацию: достроить структуру аргументации тезиса на основе содержания дополнительной информации, используя готовую посылку, некоторые заключения; назвать выводимый тезис;</li> <li>- прием на контекст: составить рассказ, сказку, приключенческую историю на основе предложенных, не связанных между собой по смыслу нескольких понятий в контексте выбора траектории образования, профессионального и нравственного выбора, занятия активной жизненной позиции и др.;</li> <li>- прием на контекст: произвести пересказ, интерпретацию, критический анализ учебного текста в контексте выбора траектории образования, профессионального и нравственного выбора, занятия активной жизненной позиции и др.;</li> </ul>
<p>-умения обучающегося ориентироваться в</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- прием на критический анализ текста;</li> <li>- прием на контекст: предложить рецензию на ответ ученика в контексте проблем</li> </ul>

<p>социальных отношениях, критически осмысливать действительность в моральных оценках</p>	<p>современности: экологических, демографических, нравственных проблем и др.;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- прием на контекст: осуществить интерпретацию, критический анализ учебный текст в контексте проблем современности и др.;</li> <li>- прием на контекст: объяснить позиции, поступки выдающихся людей современности, общественных деятелей в контексте проблем современного общества, концепций развития общества;</li> <li>- прием на разработку метафоры: на основе нескольких разработанных метафор разработать текст в контексте рассматриваемой темы урока / глобальных проблем человечества;</li> <li>- приготовить доклад по учебному материалу в контексте проблем культурно-международных отношений / экологических проблем / социальных проблем и др. по рассматриваемой теме, используя метафорические высказывания.</li> </ul>
-------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



### **III компонент модели ТРКМ – процессуальный.**

К этапам реализации ТРКМ через решение разноуровневых заданий относим следующие: I этап технологии: «Разработка обучающимся концепции «Я-индивидуальность»»; II этап: «Реализация индивидуальных способностей обучающихся»; III этап: «Рефлексия выхода за пределы актуальных способностей обучающегося»; IV этап: «Выход за пределы актуальных способностей обучающегося»; V этап: «Оценка» (Таблица 2).

Таблица 2 - Этапы реализации ТРКМ через решение разноуровневых заданий

<b>Этапы ТРКМ через решение разноуровневых заданий</b>	<b>Содержание этапов</b>
<p>I этап технологии: «Разработка обучающимся концепции</p>	<p>1. Обучающийся включается в деловую игру «Повтори свою жизненную историю» (на классном часе во внеурочной деятельности);</p>

«Я-индивидуальность»	<p>после деловой игры обучающийся заполняет концепцию «Я-индивидуальность», в которой к сущностным характеристикам индивидуальности относятся <i>умения обучающегося критически мыслить</i>.</p> <p>2. Обучающийся осознает важность развития собственной индивидуальности, в том числе – развития критического мышления. Обучающийся <i>осознанно, свободно</i> обозначает / не обозначает цели развития своей индивидуальности, умения критически мыслить, которые он хотел бы у себя сформировать, развить.</p>
II этап: «Реализация актуальных способностей обучающегося»	<p>3. Обучающийся выполняют задания на своем уровне актуального развития критического мышления, соответствующем его индивидуальным особенностям, возможностям, способностям, в «зоне его актуального развития». Если <i>задания базового, продвинутого уровня</i> выполнены обучающимся верно, то обучающийся выбирают задание более высокого уровня сложности.</p>
III этап: «Рефлексия выхода за пределы актуальных способностей обучающегося»	<p>2. Обучающийся осуществляют <i>осознанный свободный выбор</i> задания более высокого уровня сложности на основе рефлексии с использованием техник коучинга.</p>
IV этап: «Выход за пределы актуальных способностей обучающегося»	<p>3. Обучающийся выполняет разноуровневые задания, определяющие развитие его критического мышления, более высокого уровня сложности (уровень креативности): эвристического, исследовательского, инновационного, смыслопорождающего видов в «зоне его ближайшего развития».</p>
V этап: «Оценка»	<p>4. Обучающийся получают оценку за свою деятельность:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- рейтинговая оценка знаний обучающегося;</li> </ul>

- |  |                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- критерии оценивания разноуровневых заданий, ориентированных на развитие критического мышления обучающихся;</li> <li>- осмысление обучающимся продвижения по карте-концепции «Я-индивидуальность».</li> </ul> |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Рассмотрим этапы реализации ТРКМ через решение разноуровневых заданий более подробно.



### ***1 этап ТРКМ: «Разработка обучающимся концепции «Я-индивидуальность».***

С целью оказания помощи обучающемуся в развитии его критического мышления, осознания им важности формирования у себя критического мышления, *осознанного, свободного* включения обучающегося в развитие собственных умений критически мыслить, педагог организует проведение деловой игры «Повтори свою жизненную историю» на классном часе во внеурочной деятельности.

*Деловая игра «Повтори свою жизненную историю».* В деловой игре обучающиеся распределяются на две группы. Первая группа учеников берет на себя роль «Дизайнеров», вторая группа – «Волшебников». Каждой группе выдаются карточки с биографиями людей, которые ярко проявили свою индивидуальность. Например, обучающимся выдаются следующие карточки: а) с жизненной историей В. Дикуля, который обладает большой волей, активной жизненной позицией – оказывает помощь другим людям; б) с информацией об известном мировом хакере - Д. Джеймсе (очень креативный человек, но с низким уровнем нравственности); в) сведения о дайвере из Франции П. Бернабе (помощь другим людям, проявление нравственности), г) информация об актере – Гоше Куценко - основателе фонда «Шаг вперед», который оказывает посильное содействие детям, больным детским церебральным параличом (занятие гражданской позиции, нравственность); д) сведения о журналисте В.В. Левочкине - одного из победителей конкурса «СМИ против преступности, терроризма и коррупции» (высокий уровень критичности, самореализация в профессии); е) жизненная история Стива Джобса – пионера информационных технологий, основателя корпорации Apple (самообразование) и др. Учащиеся, выполняющие роли «Волшебников», решают проблему, сколько лет можно подарить каждому из вышеотмеченных людей (от 10-100 лет), обосновывая свое решение, чтобы эти люди *повторили свою жизненную историю с той*

*же системой ценностей, взглядов на неё.* Вторая группа учащихся, выполняющая роли «Дизайнеров», решает проблему: какая эпитафия, могла бы быть написана для каждого из них (игровое упражнение Н.С. Пряжникова «Эпитафия»).

Предположительно считаем, что каждый из этих людей, проживет 100 лет. Например, могут быть такие надписи: И.И. Иванов. Родился в 1960 году, умер в 2010 году. Прожил 3 года...» или И.И. Петров. Родился в 1950 году, умер в 2000 году. Прожил 200 лет...». После выполнения заданий учащиеся сравнивают позиции «Волшебников» и «Дизайнеров». Например, почему «Волшебники» «подарили» определённому человеку, к примеру, 100 лет и что для этого человека написали «Дизайнеры». Затем учащиеся обсуждают, что такое индивидуальность, какие качества своей индивидуальности эти люди «ярко» проявили: креативность, нравственность, активная жизненная позиция, самообразование, критичность ума и др.? В чем сущность индивидуальности, нужна ли она обществу? В чем смысл жизни? Для обсуждения предлагаются высказывания, например: «Смысл жизни каждого человека определяется только в соотношении содержания всей своей жизни с другими людьми. Сама по себе жизнь вообще такого смысла не имеет» (С.А. Рубинштейн). «Смысл жизни в осознанном ощущении осознания своей причастности к некоему необходимому замечательному делу, гораздо более важному, чем ты сам и твои индивидуальные интересы» (М. Веллер) и др.

После деловой игры обучающимся предлагается рассмотреть концепцию «Я-индивидуальность» (*в виде карты*) (Приложение 2). В этой концепции обучающиеся отмечают те качества индивидуальности (креативность, *критичность*, активная жизненная позиция, человечность, самосовершенствование), которые они хотели бы видеть у себя, обладать ими, то есть обучающиеся отмечают характеристики, которые относятся к их образам «Я-идеальная индивидуальность» и «Я-реальная индивидуальность». Обучающиеся в концепции записывают, в чем заключается их смысл жизни, цель жизни. Учитель задает вопрос обучающимся: «Помогут ли им отмеченные ими характеристики индивидуальности для реализации *их целей жизни?*». Исследование показало, что положительно ответили на этот вопрос 79,3% обучающихся.

Кроме этого, из всех ключевых характеристик индивидуальности (предложенных в таблице для выбора обучающимися), отмеченных курсивом, учащиеся выбирают самые ценные, важные для них. Курсивом выделены ценностные ориентации человека: активное включение

в решение проблем общества, человечества; принятие ответственности за свои действия, за неспособность действия; занятие гражданской позиции - ответственное выполнение гражданского долга; самореализация в профессии; построение карьеры; следование четко разработанному плану, связанному с самообразованием, самовоспитанием и т.д.

В рамках исследования обучающимся предлагалось выбрать десять наиболее значимых для них качеств индивидуальности, ценностных ориентаций. Как показало исследование (среди учащихся юношеского возраста), четыре первых места в рейтинге качеств индивидуальности заняли: *креативность* как порождение объективно новых идей, пересмотр традиционных и др., и *самосовершенствование* (88%); *человечность* как уважение к личности и её достоинству и др. (75%); *критичность* как умение оценивать различные точки зрения и др. (63%); *активная жизненная позиция* как самореализация в профессии, занятие социально идейной позиции и др. (50%). Обучающиеся подросткового возраста на первое место отнесли умения вырабатывать собственную точку зрения (*умения критически мыслить*), проявлять уважение к личности и ее достоинству (85%); на второе – умения аргументированно оценивать различные точки зрения (*умения критически мыслить*), оказывать помощь другим людям (72%); на третье - изобретать новые эффективные способы решения проблемы, проявлять гуманизм, открывать в себе новое, возвращать новые качества (65%). Респондентам был предложен вопрос: каковы наиболее значимые для них жизненные ценности? Исследование показало, что наиболее значимыми для обучающихся являются такие *ценности*, как помощь другим людям, обеспечение их благополучия (67%); борьба с собственными недостатками, занятие социально-идейной, гражданской позиции (64%); творчество; уважение к личности и её достоинству (60%); способность жертвовать собой, средствами, временем и др. (52%). Необходимо отметить, что ценности, выбранные учащимися, коррелируют с существенными характеристиками индивидуальности, отмеченными ими. Таким образом, проведенное исследование показало важность для обучающегося развития их индивидуальности, *их критического мышления* и др. [23].



Таким образом, проведение деловой игры «Повтори свою жизненную историю», как показало исследование, обуславливает следующую деятельность обучающихся: они делают *осознанный, свободный (добровольный) выбор* развития своей индивидуальности (обозначают в концепции «Я-индивидуальность» цели своего развития, качества

индивидуальности, которые хотели бы сформировать у себя и др.), в частности отмечают умения критического мышления, которые бы хотели сформировать у себя.



*Методические рекомендации использования концепции «Я-индивидуальность»:*

1. В рамках рефлексивной сессии, связанной с осознанным, свободным выбором обучающимся разноуровневых заданий высокого уровня сложности (см III этап ТРКМ), обучающийся в концепции «Я-индивидуальность» (на карте) отмечают, какие умения критического мышления он сможет развивать, формировать.

2. В конце полугодия / учебного года обучающийся в концепции «Я-индивидуальность» осуществляет самооценку, отмечает, насколько повысились его умения критически мыслить (в баллах).

3. Концепция «Я-индивидуальность» может быть использована обучающимся в ходе выбора какой-либо внеурочной деятельности (в рамках патриотического, волонтерского движения и др.). Обучающийся может отметить в концепции «Я-индивидуальность», какие качества его индивидуальности он мог бы развивать, формировать в рамках выбираемой деятельности.

4. В конце полугодия / учебного года обучающийся в концепции «Я-индивидуальность» осуществляет самооценку, отмечает, насколько сформировались его ключевые характеристики индивидуальности.



**II этап ТРКМ: «Реализация актуальных способностей обучающегося».**

На уроке вначале обучающийся выполняет задания базового и продвинутого уровня сложности, если эти задания выполнены верно, то обучающийся выбирают задание более высокого уровня сложности.



*Разноуровневые задания могут быть представлены в образовательной практике, к примеру, тремя планируемыми уровнями:*

- 1-й уровень - базовый уровень («хорошо») предполагает решение типовых задач, подобных тем, что решали уже много раз, где требуются отработанные умения и усвоенные знания; если задание выполнено частично, с незначительной, не влияющей на результат ошибкой или с посторонней помощью в какой-то момент решения, то ставится отметка

«3»; если базовый уровень не достигнут, то есть, не решена типовая, много раз отработанная задача, то выставляется отметка «2»;

- 2-й уровень - *продвинутый уровень («пять»)* подразумевает решение нестандартной задачи, где требуется либо применить новые знания по изучаемой в данный момент теме, либо уже усвоенные знания и умения, но в новой, непривычной ситуации; этот уровень предполагает решение творческих заданий адаптивного типа (соответствующих низкому уровню творческого развития обучающихся);

- 3-й уровень - *высокий уровень («превосходно» - «пять»)* предполагает способность обучающегося выполнять задания эвристического, исследовательского, инновационного, смыслопорождающего типов (соответствующих высокому уровню творческого развития обучающихся - уровню креативности).

Если обучающийся не справился с заданиями базового и продвинутого уровня сложности, то он продолжает выполнять задания на своем уровне развития критического мышления, соответствующем его индивидуальным особенностям, возможностям, способностям.



*Предлагаем задания 1-го уровня - базового уровня, определяющие развитие критического мышления обучающегося:*

1. Найдите ошибки в определении понятия: слишком широкое или узкое понятие, круг в определении понятия, нарушена четкость и ясность понятия, определение сформулировано через отрицание и т. д. (ошибки намеренно конструируются учителем).
2. Определите вид понятия, сформулированного через ближайший род и видовые признаки: генетическое, структурное, смешанное, сущностное, функциональное и т. д.
3. Найдите ошибки в делении понятия и назовите их: неполное деление, деление с лишними членами, скачок в делении, деление только по одному основанию и т. д. (ошибки намеренно конструируются учителем).
4. Определите, по какому основанию произведено деление понятия и предложите деление понятия по другому основанию, предоставив его.
5. Приведите примеры деления какого-либо понятия, и расчленения предмета на части.
6. Произведите деление понятия по всевозможным основаниям.
7. Произведите деление понятия, включающее дихотомическое деление, и деление по видообразующему признаку.
8. Найдите ошибки в обобщении, ограничении понятия. Правильно ли построена цепь обобщений, ограничений понятия? (ошибки намеренно конструируются учителем).
9. Укажите в понятии род и видовые признаки. Найдите родовые и видовые понятия по отношению к данному

понятию. 10. Являются ли определениями следующие высказывания «...», ответ обоснуйте. 11. Расположите предложенные понятия так, чтобы получилась цепь обобщений, ограничений данного понятия (понятия расположены в хаотичном порядке). 12. Из предложенных понятий постройте классификацию, определите ее основание, делимое понятие, члены деления (понятия расположены в хаотичном порядке). 13. Выберите из числа предложенных те понятия, которые являются обобщением, ограничением следующих понятий «...». 14. Выберите из числа предложенных те понятия, которые являются основанием деления понятия. 15. Выберите из числа предложенных те понятия, которые являются членами дихотомического деления, членами деления по видообразующему признаку. 16. Продолжите определение, деление, ограничение, обобщение понятия и др.



*Предлагаем задания 2-го уровня - продвинутого уровня, определяющие развитие критического мышления обучающихся:*

- Разработайте задание на построение классификации, для этого предложите список понятий, включающий делимое понятие, члены деления, основание деления. Предложите решение задания.
- Прочтите текст, на его содержании сформулируйте определение определенного понятия через ближайший род и видовое отличие.
- В тексте выявите основные подходы к определению какого-либо понятия, запишите определения этого понятия через ближайший род и видовое отличие. Ответьте на вопрос: позиции каких авторов вы придерживаетесь? Ответ аргументируйте.
- Прочтите текст и схематично изобразите структуру деятельности / процесса / явления, расположив элементы деятельности / процесса / явления в строгой последовательности, стрелочками укажите связи между ними. Ответ аргументируйте.
- В задании приведены примеры определений основных понятий, взятых из разных учебников. Прочтите определения понятий, догадайтесь, определение к какому понятию предложено в задании; нужный термин запишите вместо многоточия.
- В тексте приведены разные классификации какого либо понятия. Необходимо установить классификационные признаки деления понятия и записать их.
- Прочтите текст и сравните два каких-либо понятия из этого текста, выберите для этого основания сравнения и укажите эти основания.

- Прочтите текст, вставьте пропущенные слова, относящиеся к умозаключениям, сделайте умозаключения и вывод для текста.
- В тексте имеются разные точки зрения на положение / суждение / проблему. Докажите или опровергните эти точки зрения в письменном / устной форме, воспользовавшись дополнительным текстом, в котором есть обоснование этих точек зрения.
- Прочтите текст, сравните два понятия по предложенным критериям сравнения. Заполните таблицу.
- Прочтите текст, вставьте в нем пропущенные слова, используя такие мыслительные операции, как анализ, сравнение, умозаключение.
- Прочтите текст, сделайте в нем умозаключение, аргументируйте его.
- Прочтите текст, сделайте заголовки для каждого из его абзацев, впишите их в текст. Постройте умозаключение в конце каждого абзаца и вывод для всего текста.
- Прочтите текст, по ходу его прочтения сформулируйте умозаключения в тех местах, которые указаны в тексте. Затем напишите введение в статью, в которой отразите ту проблему, решение которой, по вашему мнению, нашло отражение в статье. В конце статьи сделайте заключение - общий вывод. Дайте название статьи.
- Прочтите текст, выявите противоречивые суждения в тексте, подчеркните их, и на их основе сформулируйте проблему. Предложите решение проблемы.
- Прочтите текст, критически отнеситесь к его выводу. Если он сделан не верно, по вашему мнению, измените его.
- Прочтите текст и критический анализ к нему. Рассмотрите основные выводы, сделанные автором статьи и критику этих выводов, сделанных автором критической статьи. Точку зрения какого автора Вы поддерживаете, ответ аргументируйте.
- Прочтите текст, дайте ему название, допишите текст, в котором необходимо высказать собственную позицию по отношению к ключевым понятиям текста.
- Прочтите текст и на его основе сформулируйте всевозможные определения одного и того же понятия.
- Прочтите текст и приведите примеры расхождения теоретических позиций, изложенных в тексте с практической действительностью, реальной жизнью.

- Разработайте метафоры к тексту на основе общих закономерностей метафоризации значения признаков слов (физический признак предмета переносится на человека и т.д.) и др.

*Следует отметить, что задания 2-го уровня - продвинутого уровня и задания 3-го уровня – высокого уровня (от эвристического до смысловорождающего вида и др.) одинаково оцениваются - оценка «5». Как сделать так, чтобы ученик захотел выполнить более сложное задание, к примеру, смысловорождающего вида? Для этого можно организовать проведение рефлексивной сессии.*



### **III этап ТРКМ: «Рефлексия выхода за пределы актуальных способностей обучающегося».**

1) Учитель предлагает обучающимся выполнить задания 3-го уровня - высокого уровня сложности («превосходно»), определяющие развитие индивидуальности обучающегося.

2) Обучающиеся осуществляют осознанный свободный (добровольный) выбор задания 3-го уровня - высокого уровня сложности на основе рефлексивной сессии с использованием техник коучинга.

*Под рефлексивной сессией понимаем форму обсуждения, основанного на самоанализе, самонаблюдении, обращении мыслей человека к своему поведению, ориентированному на самоопределение относительно какого-либо действия, поступка, деятельности.*



*Структура рефлексивной сессии:*

#### *Первый этап сессии «Осознание потребности обучающимся включения в деятельность»*

Предлагаемые варианты вопросов:

- Ребята вам предстоит выбрать деятельность, связанную с выполнением заданий высокого уровня сложности /волонтерством/проведением акции / оказания помощи.....

- Кому нужна эта деятельность: вам /людям / обществу, группе людей /...?

- Какие качества Вашей индивидуальности могут проявиться в этой деятельности (креативность, критичность, активная жизненная позиция, человечность (нравственность), самосовершенствование) ?

- Следует отметить, чем чаще /время от времени вы будете проявлять эти качества, тем они станут вашей натурой, неотъемлемой чертой вашей индивидуальности, ее сущностью. Если какой-нибудь

человек спросит кого-либо про вас: «Кто этот ученик?». Другой ответит коротко: «Яркая индивидуальность» или «креативный человек с активной жизненной позицией, конструктивно-критичный (это те качества индивидуальности, которые вы можете сформировать в выбираемой сейчас деятельности, которые и сделают Вас ценной для общества, других людей и для себя самого).

- Представьте себе, что Вы успешно, с блеском выполнили эту деятельность. Опишите себя, что вы умеете делать то, что раньше не делали или делали менее хорошо?

- Ваша деятельность предполагает готовность к самоограничению, подчинению своих интересов интересам других людей, Отечества, любви к Отечеству или вам предпочтительно думать только о своих интересах?

Второй этап сессии «Осознание смыслов деятельности, раскрытие собственных ресурсов».

Предлагаемые варианты вопросов:

- Какой смысл в выбираемой вами деятельности? Для кого эта деятельность предназначена. Если Вы станете совершеннее в этой деятельности, кому будет лучше от этой деятельности?

- Ваша деятельность предполагает участие в жизни ОО (олимпиады и др.) / общественной жизни ближайшего социального окружения, общества, общественно полезной деятельности и др. или вас заботит только собственное «Я»? и др. Жить только для себя – это интересно?

Третий этап сессии «Осознание своих ценностей, значимости деятельности».

Предлагаемые варианты вопросов:

- Результаты вашей деятельности принесут вклад в развитие вашей ОО / общества / других людей? или все ваши размышления только о своем благополучии?

- Как результаты вашей деятельности отразятся на ОО / других людях / обществе? Что изменится для них, Вас после выполнения Вами этой деятельности?

Четвертый этап сессии «Осмысление собственных целей» заключается в определении обучающимся собственных образовательных, личных, профессиональных целей.

Предлагаемые варианты вопросов:

- С какой целью вы будете выбирать эту деятельность (относительно себя, относительно других людей / общества)?

- Каким новым способам вы научитесь, выполняя эту деятельность?

- Представьте шкалу от 1 до 10, где 1 — это минимальная оценка Ваших умений выполнять эту деятельность, а 10 — максимальная оценка. Посмотрите, где вы находитесь в данный момент. На какую отметку вы себя поместили бы сейчас?

1 <-2—3—4—5—6—7—8—9-> 10.

- Какую оценку вы можете себе поставить после выполнения деятельности?

- Что нового заметят в ваших действиях ваши одноклассники /учитель / руководители проектов /члены команды (группы), когда вы достигнете отметки (7/8/9)? Как окружающие вас люди узнают о том, что вы уже на (7/8/9)?

Пятый этап сессии «Определение способов достижения целей» заключается в совершенствовании умений обучающегося вырабатывать способы достижения своих / командных (групповых) целей.

Предлагаемые варианты вопросов:

- Какие шали нужно предпринять чтобы перейти на Вашей шкале от отметки (5) к отметке (6)?

- Какими лучшими способами осуществить эту деятельность? Какие ресурсы у вас есть (личностные, ресурсы среды, методы, технологии и др.)?

- Какой самый первый, самый легкий шаг нужно сделать на пути выполнения этой деятельности?

Шестой этап сессии «Осознание своих эмоций, управление эмоциями»

Предлагаемые варианты вопросов:

- Будете ли вы гордиться собой, если выполните эту деятельность?

- Будут ли гордиться другие люди, если вы выполните эту деятельность? Кто они эти люди, которые будут гордиться Вами?

- Выполняли ли Вы раньше такую деятельность?

- Что самое сложное в этой деятельности для Вас?

- Представьте, что вы выполнили с блеском эту деятельность. Что Вы пожелали себе из будущего, в котором Вы с успехом выполнили эту деятельность, себе сегодняшнему, который выбирает эту деятельность?

- Что нужно себе сказать, чтобы не волноваться перед новой деятельностью?

Седьмой этап сессии «Управление регуляцией волевыми действиями»

Предлагаемые варианты вопросов:

- Показ ученикам видео, в котором его хвалят, благодарят *другие* значимые для него люди (учитель, родители, друзья, одноклассники, другие люди, для которых он выполнял деятельность на их пользу (олимпиады, помощь в выполнении домашней работы и др.).

- Показ сервиса Тильда - рубрика «Зал славы», в которой размещены материалы с благодарностью обучающимся за совершенную им деятельность ранее, в том числе на пользу другим людям.

Восьмой этап сессии «Осознание приверженности целям деятельности» ориентирован на осознание обучающегося того, насколько он готов выполнить выбираемую им деятельность.

Предлагаемые варианты вопросов:

• Насколько вы привержены тому, чтобы довести эту деятельность до конца по шкале от 1 до 10?

• Как окружающие вас люди узнают, что ваша приверженность находится на уровне 10? Как еще они об этом узнают?

• Что вы можете сделать сейчас, чтобы ваша уверенность увеличилась на единицу на вашей шкале?

• Как окружающие вас люди увидят вашу уверенность?

Девятый этап «Обозначение рамок желаемого результата» ориентирован на совершенствование умений обучающегося определять характеристики ожидаемого конечного результата.

Предлагаемые варианты вопросов:

• Что нового будет в вашем проекте / портфолио, когда вы сможете стабильно находиться на отметке 8 так, как вам это нужно? Что вы будете тогда делать по-другому?

• Представьте, что прошло уже три месяца и вы достигли отметки 9; как вы узнаете, что находитесь на этом уровне? Что такого вы видите, слышите и чувствуете, что доказывает, что вы находитесь на этой отметке?

• Глядя назад с уровня 10, скажите, что помогло вам мотивировать себя для достижения этой отметки? Какие навыки вы у себя создали, которые помогли вам дойти до отметки 10? Каковы были некоторые из лучших шагов, благодаря которым вы дошли до этой отметки.

Десятый этап «Осознанный, свободный выбор/не выбор деятельности обучающимся». Обучающие выбирают задания высокого

уровня сложности.

*Примечания:*

1) Обоснование структуры рефлексивной сессии раскрыто в публикациях автора пособия [23], [24].

2) В Приложении 1 предложена еще одна рефлексивная сессия, определяющая осознанный свободный выбор деятельности обучающимися.



***IV этап ТРКМ: «Выход за пределы актуальных способностей обучающегося».***

Объясним название III этапа технологии.

Синонимичные понятия «выход за границы», «выход за пределы» ученые связывают со следующими близкими понятиями:

- *под креативностью* человека понимают *выход за пределы* привычных способов деятельности - самостоятельный отказ от известного способа решения задач (как изменение способа деятельности, выбор более сложных, новых видов деятельности) (М.А.Холодная) [25]; креативность является сущностной характеристикой индивидуальности человека (Б.Г. Асмолов, А. Маслоу, М.А. Холодная, Е.А. Ходырева);

- *саморазвитие* человека обуславливает *«выход за пределы его актуального и возможного непосредственного опыта»* (Л.С.Выготский) [26]; саморазвитие определяет самореализацию человека, которая может проявляться в креативности как в «ярком» проявлении индивидуальности человека (Г.А. Борулава, В.М. Жураковская, В.В. Сериков, О.С. Гребенюк, Е.А. Ходырева и др.);

- «выход за пределы актуального и возможного непосредственного опыта» человека (Л.С. Выготский) *определяют как прорыв за границы актуальных способностей человека* (В.М. Жураковская) [27];

- *под индивидуальностью* человека понимают *выход за пределы самого себя, прорыв за границы самости* (В.И. Слободчиков) [28].

Таким образом, сущность III этапа технологии заключается в том, что обучающиеся выполняют задания, ориентированные на развитие критического мышления обучающихся, более высокого уровня творчества, характеризующегося креативностью, проявляющейся в отказе от известного способа решения проблемы, высказывании сомнений относительно общепризнанных истин, устоявшихся понятий, выборе более сложных, новых видов деятельности, определяющих самореализацию обучающихся в «зоне его ближайшего развития».

Разноуровневые задания, относящиеся к заданиям высокого уровня сложности - уровня креативности, включают задания эвристического, исследовательского, инновационного, смыслопорождающего типов. Рассмотрим, какие это задания.

Исходя из того, что продвинутый уровень и высокий уровень разноуровневых заданий связаны с творческими заданиями, обратимся к иерархии творческих заданий, чтобы понять, какие это задания.



Выделяют следующую иерархию способов (стилей) постановки проблемы / творческих заданий и стилей её решения [25], [29], то есть выделяют следующую иерархию творческих заданий (от низкого уровня творчества до высокого уровня творчества - уровня креативности):

- *адаптивный стиль (способ) постановки проблемы и её решения (низкий уровень творчества, который относим к продвинутому уровню сложности- задания II уровня)* предполагает способ решения уже кем-то поставленной проблемы, применение прежде уже освоенных, сформированных способов решения, деятельности; преимущественное использование действий по алгоритму, способов интеллектуальной работы, метода проб и ошибок как доминирующего;

- *эвристический стиль (способ) постановки проблемы и её решения (высокий уровень творчества - креативности)* подразумевает изобретение, разработку новых, более эффективных способов деятельности, решения уже поставленной, имеющейся нормативной проблемы;

- *исследовательский стиль (способ) постановки проблемы и её решения (высокий уровень творчества - креативности)* выражается в самостоятельном формулировании целей своей деятельности, нацеленной на сбор информации, в рассмотрении альтернативных вариантов, способов решения, анализа проблемы;

- *инновационный стиль (способ) постановки проблемы и её решения (высокий уровень творчества- креативности)* проявляется в способности человека к порождению, выработке объективно новых решений, пересмотру устоявшихся, традиционных подходов, идей и предложению новых оснований для принятия решений, качественно, объективно новых продуктов в интеллектуальной деятельности, организационной, коммуникативной и т.д.;

- *смыслопорождающий стиль (способ) постановки проблемы и её решения (высокий уровень творчества - креативности)*

предполагает направленность человека на деятельность, связанную со смыслообразованием при оперировании с понятиями, традиционными подходами, с последующим кардинальным пересмотром понимания проблемной области в направлении смены парадигм - интеллектуальной или культурной [25], [29].



*Приведем примеры заданий 3-го уровня сложности - высокого уровня - эвристические, исследовательские, инновационные, смыслопорождающие, ориентированные на развитие критического мышления обучающегося.*

*К заданиям эвристического стиля постановки проблемы и её решения, определяющим развитие критического мышления обучающегося, относим следующие: задания на нахождение софизмов в тексте; задания «продолжить текст»; задания на разработку метафоры, разработанной на объяснении субъектно-предикатной метафоры: на основе нескольких предложенных метафор к тексту спрогнозируйте, из какого текста они были взяты и сконструируйте этот текст с метафорическими высказываниями, максимально приближенный к его оригиналу; на основе нескольких предложенных метафор разработайте текст в контексте рассматриваемой темы урока / глобальных проблем человечества и др.*

*Заданиями исследовательского стиля постановки проблемы и её решения, характеризующими развитие критического мышления обучающегося, являются следующие: задания на выполнение исследовательской, проектной деятельности: исследовать явления, процессы, события; спрогнозировать явления, процессы, события; исследовать, что было бы, если эти явления, процессы, события произошли при определенных, иных условиях и др., задание на графическое изображение структуры аргументации (исследовать, какое решение является верным и др.); задание на разработку метафоры: прочтите текст, составьте литературно-критическую статью к нему в какую-либо газету, журнал: детский, молодежный, женский, научный, используя в ней метафорические высказывания и др.*

*Заданиями инновационного стиля постановки проблемы и её решения, обуславливающими развитие критического мышления обучающегося, считаем следующие: задания на построение графического изображения структуры аргументации: а) построить структуру доказательства 3-х тезисов на основе содержания текста; выяснить, какие тезисы являются истинными, какие - ложными, истинность каких*

тезисов неопределенна; найти дополнительные аргументы в защиту тезисов и контраргументов, их опровергающих; из трех тезисов выбрать истинный, обосновать его; б) в логической структуре аргументации тезиса необходимо сделать умозаключение, вывести тезис, который будет являться решением проблемы, привести дополнительную, собственную аргументацию в его защиту и др.; задания на критический анализ текста, задание «продолжить текст» и др.

К заданиям смыслопорождающего стиля, определяющим развитие критического мышления обучающегося, относим следующие: задания на контекст: объяснить поступки видных политических деятелей, литературных героев и др. или события с ними произошедшие в контексте рассматриваемой темы урока / нравственных проблем / глобальных проблем человечества, общества; пересказать литературное произведение, фильм в контексте учебного текста / нравственных проблем, проблем современности; составить рассказ о себе (свои жизненные ценности, смыслы, планы самосовершенствования и т.д.), о своем отношении к чему-либо (гражданственности, толерантности, наркомании и т.д.) в контексте темы урока / современных проблем человечества, общества; осуществить интерпретацию текста в контексте глобальных проблем человечества, общества, межкультурного взаимодействия, нравственных проблем и др.; и др.; задания «продолжить текст»; задание на критический анализ текста; задание на разработку метафоры: на основе нескольких разработанных метафор спроектируйте текст в контексте рассматриваемой темы урока / нравственной проблемы / проблем общества и др.



#### ***V этап ТРКМ: «Оценка».***

С целью объективности оценивания знаний, умений обучающихся, повышения их мотивации учения и качества обучения, активизации их самостоятельности *может быть использована рейтинговая оценка успеваемости обучающихся.*

Исходя из того, что обучающийся выполняет задания разного уровня сложности, то за выполненное задание 1-го уровня сложности (базовый уровень) обучающийся может получить, к примеру, 10 баллов, за выполненное задание 2-го уровня сложности (продвинутый уровень) - 20 баллов, за выполненное задание 3-го уровня сложности (высокий уровень) - 50 баллов.

Ученик, выполнивший задание самостоятельно без дозированной помощи учителя, получает бонус в 3 балла. Если ученик

затрудняется в выполнении задания и ему необходима дозированная помощь учителя, он ее получает, но за эту «подсказку-намеки» из 50 баллов (например, за задание 3-го уровня) снимаются баллы в зависимости от степени помощи. Дозированная помощь учителя действует для заданий всех уровней, но за определенное число баллов. Например, при дозированной помощи учителя один обучающийся за 3 (три) задания получил, к примеру, 77 баллов, другой – 67 баллов. Если перевести полученные баллы в 5-ти балльную систему оценивания (для этого нужно решить пропорцию:  $\frac{80 \text{ баллов}}{5 \text{ (отметка)}} = \frac{77 \text{ баллов}}{x \text{ (отметка)}}$ ), то получают соответственно отметки: 4,8 и 4,1. Безусловно, это разные «четверки», поэтому рейтинговая система оценки знаний оказывает мотивирующее влияние на обучающихся.

Рейтинг ученика (сколько ученик набрал баллов за неделю, месяц, полугодие...) вывешивается в классе или заносится в компьютер, ноутбук, к которому имеется свободный доступ обучающихся. К концу полугодия / учебного года успешным обучающимся присваивают различные звания - «Лучший критик года», «Лучший аналитик года» и др. и отмечают их успехи в онлайн газете «Школьная правда» (электронный сервис Тильда или др.). Обучающийся, набравший за определенный временной срок наибольшее количество баллов, может иметь какие-либо привилегии: занимать главные роли в деловых играх, возглавлять, организовывать какую-либо деятельность обучающихся, которая им интересна и др.

Рассмотрим критерии оценивания обучающихся, выполнивших разноуровневые задания (один из вариантов) (Таблица 3).

Таблица 3 – Критерии оценивания разноуровневых заданий (один из вариантов)

Уровень	Оценочные параметры ответа	Баллы
Базовый уровень	Типовое задание, много раз выполняемая задача выполнены верно, алгоритм выполнения задания представлен верно и др.	Хорошо
	Задание выполнено частично, с незначительной, не влияющей на результат ошибкой или с посторонней помощью в какой-то момент решения, алгоритм	Удовлетворительно

	выполнения задания представлен не точно и др.	
	Базовый уровень не достигнут, то есть, не решена типовая, много раз отработанная задача, алгоритм выполнения задания не представлен	Неудовлетворительно
Продвинутый уровень	Нестандартная задача (применение новых знаний, умений в новой, непривычной ситуации) выполнено верно. Творческое задание адаптивного типа (низкий уровень сложности творческого задания) выполнено верно.	Отлично
	Нестандартная задача выполнена верно, но с незначительными ошибками, не влияющими на результат, или с посторонней помощью. Творческое задание адаптивного типа выполнено верно, но с незначительными ошибками, или с посторонней помощью.	Хорошо
	Нестандартная задача выполнена частично, со значительными ошибками, влияющими на результат, с посторонней помощью. Творческое задание адаптивного типа выполнена частично, с незначительными ошибками, влияющими на результат, с посторонней помощью.	Удовлетворительно
	Продвинутый уровень не достигнут, то есть, не решена задача.	Неудовлетворительно
Высокий уровень	Творческое задание эвристического, исследовательского, инновационного, смыслопорождающего типов выполнено верно.	Отлично
	Творческое задание эвристического, исследовательского, инновационного, смыслопорождающего типов выполнено с незначительными ошибками, не	Хорошо

	влияющими на результат, или с посторонней помощью.	
	Творческое задание эвристического, исследовательского, инновационного, смыслопорождающего типов выполнено частично, со значительными ошибками, влияющими на результат, с посторонней помощью.	Удовлетворительно
	Творческое задание эвристического, исследовательского, инновационного, смыслопорождающего типов не выполнено, высокий уровень не достигнут.	Неудовлетворительно



#### ***IV компонент модели – аналитический.***

Обучение в условиях уровневой дифференциации предполагает диагностику уровня развития критического мышления обучающихся [30], [31], к примеру, вначале и в конце учебного года, определяющую распределение обучающихся по группам, парам на основе уровня развития критического мышления.

Следует отметить, что формирование умений обучающегося критически мыслить будет способствовать формированию его *опыта критического мышления*, поскольку под опытом понимают совокупность знаний, навыков, умений, вынесенных из практической деятельности.

*Опыт критического мышления обучающегося* выражается в его знаниях, умениях оценивать различные точки зрения, позиции, информацию по установленным критериям; выдвигать аргументированное, взвешенное решение в отношении какого-либо суждения, рассматриваемой проблемы, включающее критическое отношение к мыслительному процессу и его оценку; в умениях мыслить альтернативно, критически относиться к себе и другим людям [27].

*К показателям сформированности опыта критического мышления обучающегося отнесены следующие:*

- умения логически мыслить: умения делать умозаключения, доказывать положения, тезисы; выдвигать аргументированное, взвешенное решение в отношении какого-либо суждения, рассматриваемой проблемы; осуществлять перепроверку аргументации; определять согласованность суждений, их противоречия и др.;

- умения рефлексивно мыслить: оценивать различные точки зрения по определенным критериям; производить интерпретацию текста, поступка; критически относиться к другим людям, позициям, мыслительному процессу, осуществлять его оценку; формулировать личностную позицию; прогнозировать, планировать; выявлять личностные смыслы и др.



*Диагностический инструментарий, определяющий уровни сформированности критического мышления обучающихся:*

1) Тесты Е.В. Веселовской, измеряющие уровень развития логического мышления обучающихся. Надежность, объективность, валидность тестов, показаны в ее диссертационном исследовании [30] (*Приложение 3*)

2) Методика диагностики уровня рефлексивности школьника (Е.В. Ильина) [31], валидность методики обоснована в ее работе (*Приложение 3*).

*Результаты тестирования, изучения опыта критического мышления обучающегося могут быть разбиты на четыре уровня.*

*К показателям уровневых характеристик опыта критического мышления обучающегося, выраженных количественно и качественно, отнесены следующие:*

*1 уровень (176-250 баллов) - высокий уровень показателей характеристик опыта критического мышления обучающегося характеризуется необходимыми и достаточными его умениями оценивать различные точки зрения, позиции, информацию по установленным критериям; выдвигать аргументированное, взвешенное решение в отношении какого-либо суждения, рассматриваемой проблемы, включающее критическое отношение к мыслительному процессу и его оценку; мыслить альтернативно, критически относиться к себе и другим людям;*

*2 уровень (160-175 баллов) - выше среднего - достаточно высокий уровень характеристик опыта проявления критического мышления обучающегося характеризуется необходимыми и достаточными его умениями оценивать различные точки зрения, позиции, информацию по установленным критериям; достаточными умениями выдвигать аргументированное, взвешенное решение в отношении какого-либо суждения, рассматриваемой проблемы, включающее критическое отношение к мыслительному процессу и его оценку; до некоторой степени достаточными его умениями мыслить альтернативно, критически*

относиться к себе и другим людям;

*3 уровень (134-159 баллов) – средний уровень* показателей характеристик опыта критического мышления обучающегося характеризуется необходимыми, но недостаточными его умениями аргументированно, логично вырабатывать собственную точку зрения; делать умозаключения, адекватно оценивать информацию, различные точки зрения по определенным критериям, выражать сомнения в общепризнанных истинах, критически относиться к миру, обществу, самому себе, другим людям;

*4 уровень (меньше 134 баллов) – низкий уровень* показателей характеристик опыта критического мышления обучающегося характеризуется недостаточными его умениями оценивать различные точки зрения, позиции, информацию по установленным критериям; выдвигать аргументированное, взвешенное решение в отношении какого-либо суждения, рассматриваемой проблемы, включающее критическое отношение к мыслительному процессу и его оценку; мыслить альтернативно, критически относиться к себе и другим людям.

Аналитический компонент модели включает также организацию осмысления, оценки, выявления недостатков, прогнозирования путей совершенствования технологии ТРКМ через решение разноуровневых заданий и др.

Таким образом, представлена модель технологии развития критического мышления обучающегося через решение разноуровневых заданий. Более подробно задания высокого уровня сложности предложены в следующей III главе пособия.

### 2.3. Прием «Критический анализ текста»



В работах отечественных и зарубежных ученых (Browne, M.Neil and Keeley [32], Данте Х. Дорантес-Гонсалес [34], Г.Т. Кокибасова и К.М. Мамраева [33], А.В. Тягло [12], и др.) представлены результаты исследований, связанные с применением в образовательном процессе приема «Критический анализ текста», обуславливающего развитие критического мышления школьников.

А.В. Тягло, основываясь на работе Browne, M.Neil and Keeley [32], предложил список вопросов для критического анализа текста. Первые вопросы в списке (№ 1-3) ориентированы на осуществление

анализа текста; последующие вопросы (№ 4-8) связаны с понимаем текста; очередные вопросы по списку (№ 9-12) ориентированы на оценку текста, оставшиеся вопросы в списке (№14-15) нацелены на критику. А.В. Тягло предложил следующий список вопросов для критического анализа текста: 1. Какая проблема рассматривается в тексте, в чем состоит заключение? 2. Какие доводы (посылки, факты и др.) обосновывают заключение? 3. Как выглядит структура аргумента? 4. Просматривается ли в тексте неоднозначность: слова или фразы? 5. Имеются ли в тексте неправильно сформулированные определения понятий? 6. Какие ценностные положения лежат в основе текста? 7. Имеются ли в тексте объяснительные положения? 8. Приведены ли условия, при которых можно принять аргументацию? 9. Верно ли обозначена проблема? 10. Действительно ли выводы, заключения соответствуют обозначенной проблеме? 11. Достоверны ли приводимые доводы (факты, посылки)? 12. Правильно ли осуществлены умозаключения? 13. Какова сила аргументов? 14. Присутствуют ли логические ошибки? и др. [12].

В исследованиях других ученых - Г.Т. Кокибасовой, К.М. Мамраевой [33] критический анализ информации представлен комплексом самостоятельных заданий: коллективная презентация, диаграмма Венна и схемы. Коллективная презентация от группы включает, к примеру, описание характеристик определенного процесса, объекта, критический анализ информации, креативную подачу информации на примерах. Работа со схемами, как визуальным способом структурирования информации, заключается в представлении ее структурных элементов и связей между ними, позволяющими запоминать информацию, определять отличительные признаки объектов, систематизировать, анализировать, обобщать ее. Диаграммы Венна используются для сравнения понятий, свойств, процессов и др. [33].

В работах зарубежных ученых, исследователей (Данте Х. Дорантес-Гонсалес) развитие критического мышления осуществляется посредством приема «Критический анализ текста», представленного списком открытых вопросов: *Вопросы на уточнение*: На основании чего вы так считаете? Могли бы Вы привести пример? Что Вы под этим подразумеваете? *Сканирование вопросов*: Какие есть гипотезы? Что лежит в основе положения? Почему имеется такое высказывание? *Вопросы, определяющие содействие исследованию*: На каком основании это высказывание верно? Какие аргументы имеются? Приведите критерии аргументации? *Вопросы следствий*: В чем заключаются последствия поведения? Что произойдет, если сделать иначе? Возможно,

выводы были поспешными? *Вопросы, обуславливающие перспективу:* Как иначе это можно выразить? Какой новый способ решения проблемы? В чем отличие вашего способа решения проблемы от известных? *Рефлексия над другими вопросами:* Как это решение может вам помочь? С какой целью задан вопрос? *Метакогнитивные вопросы:* Что нового Вы узнали? С какими трудностями Вы столкнулись? Где Вы еще можете применить полученные знания? [34].

Таким образом, в отечественных и зарубежных исследованиях между учеными нет единого подхода к реализации приема «Критический анализ текста». Этот прием в основном представлен списками вопросов, которые разнятся между собой, поскольку базируются на разных основаниях: на теории аргументации [12], на мыслительных операциях (сравнение, обобщение, анализ и др.) [33], на использовании сложных, творческих вопросов [34].

*Автором пособия разработан список вопросов для написания критического анализа текста с его обоснованием на основе законов логики.*



#### **Список вопросов для написания критического анализа текста:**

1. Кто написал текст? В чем определяется достоверность мнения специалиста, приводящего доводы в поддержку тезиса? (Является ли специалист признанным авторитетом в этой же области, в которой он высказывает мнение? Является ли специалист независимой стороной в данном вопросе? Каковы доказательства компетентности специалиста? Есть ли у специалиста специальные знания и личный опыт по этой проблеме?)

2. Проанализировать цели автора (с какой целью написан текст, какую проблему поднял автор);

3. Раскрыть внутреннюю структуру текста и связь с другими объектами (другими темами изучаемого школьного курса, раздела).

4. Все ли понятия, суждения в тексте сформулированы четко, точно определены; все ли суждения, аргументы, тезисы истинны?

5. Все ли понятия, суждения употребляются в одном и том же определенном смысле, сохраняют ли они его в процессе всего рассуждения?

6. Присутствуют ли в тексте логические ошибки: «подмена одного понятия другим», «подмена тезиса», «подмена связки «проблема -

закключение», употребление слова-омонима одновременно в разных смыслах?

7. Последовательны ли суждения в тексте, непротиворечивы?

8. Имеются ли в тексте альтернативные решения проблемы?

Сделан ли однозначный выбор из альтернативных решений проблемы?

9. Какое из двух противоречивых суждений истинно?

10. Есть ли в тексте истинные суждения, приведенные без достаточных оснований (без достаточной аргументации)? Все ли аргументы были использованы для доказательства истинности тезиса (рассматриваемой проблемы, высказывания)?

11. Существует ли достаточная связь между посылками и заключением, между тезисом и основаниями (логически ли следует заключение из посылок?) Есть ли ошибки в дедуктивных, индуктивных, традуктивных умозакключениях?

12. Достаточно ли сильны посылки (сильные или слабые), обосновывающие заключение? Достаточно ли приведено аргументов? Какие посылки пропущены, или какая дополнительная информация могла бы обосновать заключение. Что выглядит сильнее - аргументы или контраргументы?

13. Отметить, насколько текст согласуется с Вашим опытом и опытом других людей. Отметьте Вашу точку зрения на решение рассматриваемой проблемы.

14. В контексте каких ценностей предлагает доводы автор текста? Попытайтесь увидеть за содержанием текста личность автора; сформулируйте все возможные вопросы к нему.



***Обоснование списка вопросов для написания критического анализа текста.***

В основе различных логических операций с понятиями, суждениями, в основе умозакключений и доказательств лежат законы мышления. Их определяют как необходимую, существенную, устойчивую связь между мыслями. Эта связь выражается в основных формально-логических законах: тождества, непротиворечия, исключенного третьего, достаточного основания. «Они имеют общечеловеческий характер: они едины для людей всех рас, наций, классов, профессий» [35]. «Важнейшая особенность основных законов мышления состоит в том, что они лежат в основе функционирования всего мышления в целом. Без этих законов процесс мышления в целом был бы попросту невозможен. Ведь в них отражаются фундаментальные – наиболее общие и глубокие

свойства, связи и отношения объективного мира, постигаемого нашим мышлением» [36]. Основные законы мышления подразделяются на формально-логические законы и законы диалектической логики. Но если формальная логика исходит из того, что истина уже каким-то образом открыта и ее требуется лишь обосновать соответствующими средствами, то диалектическая логика рассматривает само познание истины и ее доказательство, как сложный диалектический процесс. Но поскольку нам необходимо произвести критический анализ текста, в котором уже излагаются определенные истины, то воспользуемся законами формальной логики.

*Законы логики - это законы правильного мышления, «инструмент для обнаружения и установления истины»* как желаемый результат логического мышления. Соблюдение законов логики - условие достижения истины в процессе рассуждения. Критическое мышление ориентировано на анализ рассуждений с целью выявления и устранения возможных ошибок. Критическое мышление рассматривают как специфический вид рефлексии, опирающийся на знание элементарной логики и соответствующих конкретных наук [36]. Таким образом, *для того чтобы составить список критических вопросов к тексту*, то есть узнать насколько законы логики, законы правильного мышления нашли преломление в создании текста, насколько правильно выведена истина в тексте, *необходимо выяснить, нарушаются ли в нем законы логики*. Рассмотрим их.

1. *Закон тождества* формулируется так: «В процессе определенного рассуждения всякое понятие и суждение должны быть тождественны самим себе», сколько бы раз они ни появлялись в рассуждении и в какие бы взаимоотношения ни вступали с другими мыслями. Иначе это будет уже другая мысль. Закон тождества обнаруживает свое действие и в процессе использования уже готовых понятий. «Если бы в них не было определенности, однозначности, тождественности, если бы они то и дело неуловимо меняли свое содержание и свой объем, то мы попросту не могли бы их применять» [36].

*Поэтому возник 4-й вопрос* к написанию критического анализа текста: «*Все ли понятия, суждения в тексте сформулированы четко, точно определены; все ли суждения, аргументы, тезисы истинны?*». Рассмотрим требования закона тождества и логические ошибки, вытекающие из-за их нарушения:

- каждое понятие, суждение и т.д. должны употребляться в одном и том же определенном смысле и сохранять его в процессе всего рассуждения;

- нельзя отождествлять различные мысли и нельзя тождественные мысли принимать за различные.

Поэтому был сформулирован 5-й вопрос к написанию критического анализа текста: «Все ли понятия, суждения употребляются в одном и том же определенном смысле, сохраняют ли они его в процессе всего рассуждения?».

При нарушении закона тождества возникает ошибка, называемая «подмена тезиса», который в ходе доказательства или опровержения умышленно или неосознанно подменяется другим; вместо одного вопроса стремятся предложить другой, чтобы отвлечь читателя, наговорив ему много к делу не относящихся сведений, приписать противнику то, что он не говорил и т.д. Кроме этого, логические ошибки возникают при употреблении слов омонимов, т.е. слов, имеющих два значения. Поэтому был предложен 6-й вопрос к написанию критического анализа текста: «Присутствуют ли в тексте логические ошибки: «подмена одного понятия другим», «подмена тезиса», «подмена связки «проблема-заключение», употребление слова-омонима одновременно в разных смыслах?». Необходимо отметить, что софизмов (намеренных ошибок в доказательстве), состоящих в отступлении от задачи спора и в «отступлении от тезиса», бесконечное множество.

2. Закон непротиворечия читается так: «Два противоположных суждения не могут быть истинными в одно и то же время и в одном и том же отношении». Требования непротиворечивости мысли и его нарушение в практике мышления: «чтобы мысли были истинными, они должны быть последовательными, непротиворечивыми, или в процессе любого рассуждения нельзя противоречить себе, отвергать свои собственные высказывания, признавая за истинные» [36]. Поэтому был сформулирован 7-й вопрос к написанию критического анализа текста: «Последовательны ли суждения в тексте, непротиворечивы?»

3. Закон исключения третьего формулируется следующим образом: «Из двух противоречащих суждений одно истинно, другое ложно, а третьего не дано». Выделяют требования закона исключенного третьего и их нарушения: при решении альтернативного вопроса нельзя уклоняться от определенного ответа; нельзя искать что-то промежуточное, среднее, третье [36]. Устанавливая ложность какого-либо тезиса, мы тем самым доказываем истинность противоречащего ему тезиса,

поскольку оба они не могут быть вместе ложными. Поэтому *были предложены 8-й и 9-й вопросы* к написанию критического анализа текста: *«Имеются ли в тексте альтернативные решения проблемы? Сделан ли однозначный выбор из альтернативных решений проблемы?»*, *«Какое из двух противоречивых суждений истинно?»*.

4. Закон достаточного основания имеет следующую формулировку: *«Ни одно суждение не может быть признано истинным без достаточного основания. Достаточными являются такие фактические и теоретические основания, из которых суждение следует с логической необходимостью»*. Этот закон означает, что в правильном рассуждении вывод всегда достаточно обоснован. Следовательно, в сферу действия закона входят, прежде всего, умозаключения, доказательства. Требования, вытекающие из закона достаточного основания: всякая истинная мысль должна быть обоснованной (или: нельзя признать истинной мысль, если для нее нет достаточных оснований). Ошибки, связанные с нарушением закона достаточного основания: ошибки мнимого следования, обнаруживающиеся там, где нет достаточной логической связи между посылками и заключением, между тезисом и основаниями (аргументы, доводы), доводами и выводами. Поэтому *были сформулированы 10-й и 11-й вопросы* к написанию критического анализа текста: *«Есть ли в тексте истинные суждения, приведенные без достаточных оснований?»*, *«Существует ли достаточная связь между посылками и заключением, между тезисом (рассматриваемой проблемой, высказыванием) и основаниями (аргументами)? Есть ли ошибки в дедуктивных, индуктивных, традуктивных (по аналогии) умозаключениях?»*.

Поскольку система высказываний, в которой «одно - заключение – обосновывается с помощью всех остальных – доводов, называется аргументом», то достаточная связь между посылками и заключением, тезисом и основаниями (аргументами) будет иметь место при правильной аргументации. Поэтому, чтобы продолжить список критических вопросов, необходимо рассмотреть логические основы теории аргументации, включающей доказательство и опровержение, в процессе которого создается убеждение в истинности тезиса. То есть необходимо отметить правила доказательного рассуждения, логические ошибки, встречающиеся в доказательстве и опровержении.

Правила доказательства включают правила тезиса, аргументов и способа доказательства [36].

*Правила тезиса:* доказываемый тезис должен быть истинным; тезис должен быть строго определенным, точным, четким; тезис должен оставаться одним и тем же на протяжении всего доказательства.

*Правила аргументов:* аргумент должен быть истинным; истинность аргумента должна быть обоснована независимо от тезиса; аргументы не должны противоречить друг другу; каждый из аргументов должен быть необходим, а все вместе достаточны для обоснования данного тезиса.

*Правила по отношению к способу доказательства:* тезис должен с логической необходимостью следовать из оснований.

Поскольку формально-логические законы проявляются в оперировании с понятиями, суждениями, в умозаключениях, доказательствах, то правила тезиса, аргумента уже нашли свое отражение в списке критических вопросов.

Кроме того, при рассмотрении аргументации необходимо определить, насколько посылки поддерживают, обосновывают заключение. *То есть построить структуру аргументации* [37]: определить содержащуюся в тексте аргументацию; найти в нем посылки, заключения, контраргументы; построить схему аргументации; рассмотреть силу контраргументов, определить какую роль они играют: ослабляют поддержку заключения или уничтожают ее; оценить убедительность аргументации в целом.

Потому был сформулирован 12-й вопрос к написанию критического анализа текста: *Достаточно ли сильны посылки, обосновывающие заключение (сильные или слабые)? Достаточно ли приведено аргументов? Какие посылки пропущены, или какая дополнительная информация могла бы обосновать заключение. Что выглядит сильнее аргументы или контраргументы?*

Уже говорилось, что при рассмотрении доводов, посылок необходимо проверить их на достоверность, истинность. То есть необходимо задать себе вопросы о специалисте, выдвигающем доводы в поддержку тезиса, на которого мы ссылаемся [37]: является ли специалист признанным авторитетом в этой же области, в которой он высказывает мнение; является ли специалист независимой стороной в данном вопросе; каковы доказательства компетентности специалиста; есть ли у специалиста специальные знания и личный опыт по этой проблеме; какими методами анализа пользовался специалист. Поэтому возник 1-й вопрос к написанию критического анализа текста: *«В чем*

*определяется достоверность мнения специалиста, приводящего доводы в поддержку тезиса?» и др.*

«Если критическое мышление приходит к выводу о корректности проблемы и правильности ее постановки, а также о релевантности заключения и наличии безупречного доказательства его истинности, то еще остается возможность критики аргументации как базирующейся на спорных *ценностях*, то есть правильной только при условии их принятия» [12]. Поэтому *был сформулирован 14-й вопрос* к написанию критического анализа текста: «В контексте каких ценностей предлагает доводы автор текста?»



**Методические рекомендации обучающимся к написанию критического анализа текста:**

1. Прочтите текст.  
2. Ответьте на 1 и 2-й вопросы, то есть посмотрите из каких структурных компонентов состоит текст, например, введение, включающее постановку проблемы, основная часть, в которой предложены автором различные точки зрения по рассматриваемой теме, ... вывод. Возможна и другая структура текста.

3. Пройдитесь взглядом по вопросам № 3,4,5 и, когда будете читать текст заново, помните о них, и, если есть в тексте нарушения, о которых говорится в вопросах № 3,4,5, отметьте их, если их в тексте нет, то писать об этом в критическом анализе текста нет необходимости, иначе он будет выглядеть скучно.

4. Затем еще раз обратитесь к тексту, попытайтесь ответить на вопросы №№ 6-10. Для этого лучше взять ручки с красной пастой и синей. Например, синей пастой нужно отметить посылки (доводы) в защиту аргументов, а красной - заключения, следующие из посылок (доводов). В анализе текста лучше оперировать заключениями, а доводы (посылки) понадобятся тогда, когда нужно будет ответить на вопрос: «Существует ли достаточная связь между доводами и заключением, достаточно ли сильны доводы (посылки)?».

5. Обратите внимание, все ли выводы выполнены верно.

6. Затем ответьте на вопросы № №12-14.

7. При составлении критического анализа текста необходимо помнить о том, что каждый человек имеет право на свою точку зрения по рассматриваемой проблеме, поэтому в критическом анализе текста необходимо уважительно относиться к мнениям любого человека. Цель критического анализа – приблизиться истине, а не «уничтожить»

чьи-то высказывания. Критическое мышление предполагает «вежливый скептицизм».

**Примеры использования списка вопросов для написания критического анализа текста.**

**Пример задания №1 с использованием приема «Критический анализ интервью», взятого у спортсмена А. Карелина: «Российские спортсмены должны собраться и быть вместе с государством».**

Приводим пример практического использования списка вопросов для написания критического анализа текста. В старшем звене общеобразовательной школы проводился классный час «Разговоры о важном: о патриотизме», в рамках которого организовывались следующие задания для обучающихся.



**Задание для обучающихся:**

Осуществите критический анализ интервью (на основе списка вопросов, предложенного выше) известного спортсмена - Александра Карелина: «Российские спортсмены должны собраться и быть вместе с государством» [38] и выскажите собственную позицию на поднятую проблему в интервью.

*Решение задания:*

Приводим один из примеров критического анализа интервью, взятого у известного, именитого спортсмена - А.Карелина.

*Примечание:* В критическом анализе текста присутствует нумерация, соответствующая номерам вопросов из списка для критического анализа текста, что не следует делать в реальной образовательной практике. Автор пособия *намеренно* применил нумерацию в критическом анализе текста, чтобы читателю было понятно, на какие вопросы, взятые из списка для критического анализа текста, были даны ответы, на какие – нет, поскольку в тексте не были найдены ответы на эти вопросы, то есть не были найдены нарушения законов логики.

*Критический анализ интервью, взятого у спортсмена А. Карелина: «Российские спортсмены должны собраться и быть вместе с государством».*

1. Статья взята с платформы информационного агентства ТАСС и представляет собой интервью с олимпийским чемпионом А.Карелиным, поэтому не вызывает сомнений в достоверности интервью именно у А. Карелина, в компетентности журналиста.

Автор взял интервью у спортсмена А. Карелина, с целью узнать следующее: 1) Отношение А. Карелина к спортсменам, меняющим «гражданство с внятными перспективами, флаг и национальную принадлежность для того, чтобы только участвовать в олимпиаде под нейтральным флагом (белым), оказавшись в непростой ситуации выбора, ведь у спортсмена самый «короткий спортивный век», 2) Понять, что делать, если игры в Париже 2024г. могут пройти без спортсменов России. 3) Какова роль государственных спортивных институтов в нынешней ситуации с олимпиадами?

2. Текст состоит из вопросов и ответов, причем А. Карелин отмечает, что «у него нет готовых рецептов», каждый должен думать над моральным выбором, «нужно объяснить, рассказывать, но не должно оправдывать» людей, сделавших неверный нравственный выбор.

3. Следует отметить, что А. Карелин *не на все вопросы ответил четко*. К примеру, на вопрос журналиста «Какова в этой связи должна быть роль государственных спортивных институтов, Министерства спорта, ОКР» (*речь шла об участии российских спортсменов в Олимпийских играх в Париже*) А. Карелин *не ответил вообще, он «ушел от ответа»*, а предложил решение другой проблемы, связанной повышением статуса звания чемпиона Российской Федерации, чтобы спортсмены меньше горевали, если они не попадут на Олимпийские игры.

4-5. (*нет замечаний по тексту*)

6. В тексте имеются следующие *непоследовательные ответы* А. Карелина, на вопрос журналиста: «Получается, «ребята, мы вас не допускаем, но вы не обижайтесь»? Ответ А. Карелина : «Сейчас это звучит именно так, да». Далее Карелин обращается к патриотической тематике, *не отвечая на вопрос о МОК и Министерстве спорта Российской федерации спорта*. А. Карелин говорит: «И потоки, которые обращены на нашу историческую память, на наше право противостоять возрождению фашизма, в разы превышают наши даже самые убедительные, самые аргументированные попытки объяснять, почему мы пошли на это, почему мы на этом настаиваем, почему мы считаем себя обязанными защитить русских, не дать возродиться фашизму на территориях, которые пострадали от этого же фашизма, только с немецким акцентом». То есть А. Карелин не отвечает на вопрос журналиста полностью.

В тексте присутствуют *противоречивые ответы* А. Карелина. На один вопрос журналиста А. Карелин отмечает, что мы нация победителей и нам нужно *бороться* за чистоту освещения войны и ее результатов (*и с этим трудно не согласиться*). Также спортсмен рассматривает

не участие в Олимпиаде *как один из видов борьбы с теми*, кто запрещает российским спортсменам участвовать в Олимпийских играх (спортсмен приводит взаимный отказ участия советских команд и команд спортсменов капиталистических команд на олимпийских играх 1980г и 1984 г.). Необходимость борьбы А. Карелин объясняет сильной аргументацией: «Забудем про войну, потом про русский язык, а дальше что? И кто мы такие?... Сначала они попробовали свои силы на русском языке, потом начали историю ретушировать, потом началась героизация фашизма. Нивелировать русскую волю к победе, обезличить отношение русского народа к происходящему, разделить белорусов, украинцев, русских, а потом распатронить Российскую Федерацию? Вы к этому готовы? Я-нет!». *С другой стороны*, А. Карелин говорит, что не нужно бороться. На вопрос журналиста: «Вы можете допустить мысль, что Игры в Париже могут пройти без нас? И что нам тогда дальше делать?». А. Карелин отвечает: «Сохранить свое присутствие во всех совещательных органах, и не надо никаких демаршей», *то есть - никакой борьбы.*

8.; 10. *В тексте поднимается много проблемных вопросов.* Например, следующие: изменить ли спортсмену гражданство, резко получив новые возможности, поменять флаг и национальную принадлежность, лишь бы попасть на олимпиаду? А. Карелин, занимая гражданскую позицию, дает однозначный ответ – нет, аргументируя тем, что в человека вкладывалось государство, в него вкладывались ожидания наставников, болельщиков, что человек состоялся здесь – на Родине. По мнению, А. Карелина, лучше не поехать на те Олимпиады (что без Родины и без флага), а принять участие в альтернативных играх, к примеру, "Играх дружбы". На проблемный вопрос, как быть спортсмену, если его «век короткий», а на олимпиаду можно поехать только под белым флагом, А. Карелин, занимая гражданскую позицию, однозначно отвечает, что «правильно оставаться с государством, какой бы сложный выбор оно на себя ни приняло, объяснить это себе понятными причинами, исключить внутри взаимные упреки и готовиться дальше к победам в спорте». Роль государственных спортивных институтов, Министерства спорта А. Карелин связывает только с поднятием статуса российских первенств, соревнований. А. Карелин, отмечает, что Российская Федерация спорта «побоялась оформить свое мнение. Никаким уставом не пропишешь, что не надо бояться» (речь шла в интервью о допущении спортсменов к олимпийским играм). Других решений проблемы, связанной с помощью спортсменам в участии олимпийских игр, со стороны российской федерации спорта А. Карелин не приводит.

13. Моя точка зрения на рассматриваемые вопросы заключается в следующем:...

14. Текст предложен к контексте таких ценностей, как патриотизм, трудолюбие, честь, порядочность, свобода, гражданственность и др.

А.К. Карелину я бы снова задала вопрос, на который он не ответил журналисту: «Какова должна быть роль государственных спортивных институтов, Министерства спорта, ОКР в вопросе отстаивания прав спортсменов участвовать в олимпийских играх? Почему эти влиятельные организации не отстаивают права спортсменов, не помогают им, ведь они готовы защищать честь Родины на международных соревнованиях, они упорно годами трудились для этого.

**Пример задания №2 по написанию критического анализа текста «Диверсия на «Северных потоках».**

В старшем звене общеобразовательной школы проводился классный час «Разговоры о важном»: «Диверсия на «Северных потоках», в рамках которого организовывались следующие задания для обучающихся.



**Задание для обучающихся:**

1. Осуществите критический анализ текста, составленного на материалах Википедии, ТАСС (Приложение 4).

2. Выскажите собственную позицию на поднятую проблему в тексте.

*Примечание:* В критическом анализе текста присутствует нумерация, соответствующая номерам вопросов из списка для критического анализа текста, что не следует делать в реальной образовательной практике. Автор пособия *намеренно* применил нумерацию в критическом анализе текста, чтобы читателю было понятно, на какие вопросы, взятые из списка для критического анализа текста, были даны ответы, на какие - нет.

*Критический анализ текста «Диверсия на «Северных потоках».*

1. Текст составлен в основном с платформы Википедия и в меньшей степени - информационного портала ТАСС. Исходя из того, что Википедия является энциклопедической платформой, можно с определенной долей надежды ожидать, что статьи с платформы носят

независимый характер. Информационный портал ТАСС выражает российскую точку зрения на происходящие события.

2. В статье раскрываются *разные точки зрения на проблему подрыва «Северного потока - 1» и «Северного потока - 2»*, оставляя за читателем статьи права сделать выводы самостоятельно.

3. В начале статьи констатируется факт, что 26 сентября 2022 года осуществлён подрыв «Северного потока - 1» и «Северного потока - 2», высказываются точки зрения западных стран и России, связанные с тем, кому был выгоден этот подрыв. Затем раскрывается предыстория этого подрыва, обстоятельства, его сопровождающие, приводятся результаты исследования подрыва и альтернативные версии подрыва «Северного потока - 1» и «Северного потока - 2».

4-6 (нет замечаний по тексту)

7. В тексте встречаются следующие *противоречивые высказывания*:

- «...*Резкое сокращение поставок российского газа привело ЕС к самому масштабному энергетическому кризису за 50 лет (Википедия). В то же время, как отмечено в издании ТАСС «Минэкономики Германии заверяет, что никакого влияния на энергоснабжение республики происшествие не окажет. Еврокомиссия также заявила, что энергобезопасность Евросоюза не нарушена».* Считаю, что противоречие возникает из-за того, что западные страны не ходят признавать, что санкции ударили бумерангом по ним самим.

- «... *США* и страны *Восточной Европы* резко критиковали проект «Северный поток», так как запуск газопровода «Северный поток — 2» должен был ещё больше усилить зависимость европейской экономики от российского газа. *В то же время (2015г.), немецкие канцлеры Ангела Меркель и Олаф Шольц* рассчитывали, что «Северный поток — 2» сможет обеспечить более низкие цены на газ для немецких потребителей и заставит Россию осторожнее вести свою внешнюю политику, чтобы не потерять миллиарды долларов доходов от продаж газа в Европу, и поэтому настаивали на реализации этого проекта». Из этих противоречивых высказываний следует, что России невыгодно было продавать недорогой газ Европе, а США сами желали установить зависимость европейской экономики от американского газа, чтобы продавать Европе американский сжиженный газ;

- представители Норвегии, Великобритании, Чехии высказывают разные точки зрения на вопрос, какими средствами был осуществлён подрыв Северного потока (или дронами, или с корабля); среди них

нет единой точки зрения, следовательно, вина, которая возложена на Россию, выдуманная;

• вначале [The Washington Post](#) утверждает, что Россия причастна к диверсии, затем снимает это утверждения на обратное и «говорит», нет чётких доказательств того, что за диверсией стояла Россия, а затем обвиняет проукраинские группы в нападении на газопровод «Северный поток». Такое метание из стороны в сторону, свидетельствует о желании *намеренно ложно обвинить Россию*; когда не получается это сделать, то [The Washington Post](#) занимает другую позицию - обратную; когда США слышат обвинения в причастности их самих к теракту, то находят других виновников - проукраинские группы.

8. В тексте приводятся альтернативные точки зрения на виновников подрыва: Украина, Россия (потом снимается эта точка зрения), США, Запад. Причастность Запада к теракту аргументируется В. Путиным, "взрыв подобного рода - такой мощности, на такой глубине - могут осуществить только специалисты, причем поддержанные *всей мощностью государства, которое располагает определенными технологиями*". На вопрос, можно ли полагать, что это были именно страны Запада, он ответил: "Ну конечно!". Причастность США к подрыву аргументируется речью президента США Джо Байдена 7 февраля 2022 года, в которой он угрожал именно "покончить" с газопроводом "Северный поток-2», предупреждениями ЦРУ, обращенными к европейским странам о рисках атак на газопроводы.

9-10. Исходя из того, что не было проведено независимого расследования взрыва газопровода «Северный поток», в статье окончательно не определена виновная сторона этого взрыва, исходя из этого, в статье не прослеживается сила аргументации разных точек зрения. Без достаточной аргументации премьер-министр Швеции Магдалена Андерссон заявила *об отказе Швеции делиться результатами расследования взрывов газопроводов «Северный поток» с российскими властями или «Газпромом»*, сославшись на конфиденциальность криминальных расследований.

13. Моя точка зрения на проблему....

14. Текст приведен в контексте таких ценностей как свобода слова законность, гражданский мир, добро, благо и др. У меня возник такой вопрос: «Исходя из того, что [немецкие канцлеры Ангела Меркель и Олаф Шольц](#) рассчитывали, что «Северный поток — 2» сможет обеспечить более низкие цены на газ для немецких потребителей, почему они не противились политики США, ориентированной на

установление зависимости европейской экономики от американского сжиженного газа, более дорогого, чем российский».



Таким образом, мы привели прием «Критический анализ текста», предложили список вопросов для него. Обоснование списка вопросов для написания критического анализа текста основывается на законах логики. Исследование [27] показало, что использование в образовательном процессе приема «Критический анализ текста» способствует развитию следующих способностей обучающегося:

- *проявлять собственную индивидуальность*, так как полученный учеником результат может быть уникален и отражать степень его творческого самовыражения;

- *критически мыслить*, то есть находить причинно-следственные связи, мыслить альтернативно, проблематизировать ситуацию, то есть сомневаться в общепризнанных истинах, критически к ним относиться, вырабатывать собственную точку зрения, отстаивать ее логическими доводами;

- *проявлять функциональную грамотность* - грамотность в чтении, связанную со способностями обучающихся понимать тексты, осуществлять их рефлексию, критически мыслить, оценивать информацию СМИ, определяющую осознанное проявление гражданской позиции, включение в общественную жизнь своей страны, решение жизненных проблем, ситуаций с позиции ценностей определенной культурной среды.

#### 2.4. Прием «Продолжить текст» на основе его критического анализа



Прием «Продолжить текст» используется в рамках таких технологий, как «Педагогические мастерские» [39] и Технологии развития критического мышления через чтение и письмо [15]. «Педагогические мастерские» - модификация отечественных педагогов технологии «Педагогическое ателье», разработанной Французской группой нового образования» (Groupe Francais d'Education Nouvelle) под руководством Анри Бассиса [40].



**Сущность приема «Продолжить текст» заключается в следующем:**

1. Учитель читает текст (рассказ, медиатекст, специально разработанный педагогом текст на основе нескольких информационных источников и др.), и на самом кульминационном месте текста (после которого совершаются заключительные, конечные действия с главными героями текста, наступает развязка текста и др.), *делает остановку.*

2. Учитель просит учеников *продолжить текст*, рассказать, что произошло с героями текста, что случилось далее по тексту *на основе его критического анализа.* Продолжение текста, сделанное учениками, должно во многом совпадать с окончанием текста, написанного его автором.

3. Обучающиеся предлагают критический анализ текст и его окончание.

4. Обучающиеся сравнивают окончание текста, написанного его автором с их вариантами его завершения.

5. Обучающиеся обсуждают, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

Следует отметить, что прием «Продолжить текст» способствует развитию критического мышления обучающихся, однако, к сожалению, авторы технологий [39], [15], в рамках которых был разработан и использовался этот прием, *не привели методiku написания окончания текста, не сделали объяснений для обучающихся, как написать окончание рассказа, чтобы оно совпадало с окончанием, сделанным автором этого текста. Исследователи, разработавшие этот приём, не разъяснили, как ученикам осуществить критический анализ, чтобы окончание текста совпадало с его авторским замыслом.* Исходя из этого, использование приёма «Продолжить текст» в образовательной практике сопровождалось тем, что обучающиеся на вопрос учителя: «Ребята подумайте и ответьте, чем закончился рассказ?», либо продолжали рассказ на основе интуиции, либо, у кого получалось, на основе анализа текста, или зачастую обучающиеся угадывали, что произошло с главными героями рассказа, чем он закончился.



**Два способа написания окончания текста:**

1) *Написание окончания текста посредством дедуктивных умозаключений.*

Дедуктивный вывод - это единственная форма умозаключения, которая полностью *переносит истинное значение посылок* (то есть истину), ложь или вероятность *на заключение* [41]; дедуктивное умозаключение - вывод по правилам логики; в дедукции вывод строится от общих положений к частным случаям.

2) *Написание окончания текста посредством разработки сокращенных силлогизмов.*

Под силлогизмом или дедуктивным умозаключением понимают такое умозаключение, в котором из двух данных суждений выводится третье суждение, причём одно из двух данных суждений — непременно общее.

Предложим методики написания окончания текста к приему «Продолжить текст»



**1. Методика написания окончания текста к приему «Продолжить текст» посредством дедуктивных умозаключений:**

1) *Прочтите текст, выделите в нем истинные посылки (додовы): факты, утверждения, высказывания, на основе которых можно вывести заключение (конечное или промежуточное) - новое знание.*

Для этого следует выделить в тексте посылки, истинность которых очевидна (поскольку они являются истинными фактами), а также посылки, истинность которых обоснована многократной их проверкой на практике (к примеру, истинность посылки следует из опыта человека, характеризующегося истинным знанием).

2) *На основе выделенных из текста истинных посылок постройте несколько цепочек последовательных условных высказываний, в которых из посылки А следует В, из В следует С, из С следует D, из D следует Е (Е- заключение как новое знание).*

Дополнительные сведения (из теории логики):

- Условное высказывание выражено так: «если ..., то » или  $A \rightarrow B$ .

- Условные высказывания дают возможность получить дедуктивный вывод (новое знание), то есть получить новое заключение (*конец рассказа или промежуточное заключение*).

- Если посылка «А» будет истинным утверждением, то истинными будут также заключение «В», «С», «D» и заключение «Е» [41].

Пример разработки цепочки: «Лушков был пьян и не умел колоть дрова» (посылка А), следовательно «Лушков не сможет через час

наколоть колоду дров на месяц» (заключение В) (посылки взяты из рассказа А.П. Чехова «Нищий»)

Пример разработки трех цепочек последовательных условных высказываний:

а)  $A \rightarrow B, B \rightarrow C, C \rightarrow D, D \rightarrow E$  (Е - заключение - новое знание).

б)  $A_1 \rightarrow B_1, B_1 \rightarrow C_1, C_1 \rightarrow D_1$  ( $D_1$  - заключение - новое знание).

в)  $A_2 \rightarrow B_2, B_2 \rightarrow C_2$  ( $C_2$  - заключение - новое знание).

3) *На основе полученных заключений сделайте вывод* – конечное заключение, являющееся концом рассказа или текста.

К примеру, на основе заключений Е,  $D_1$ ,  $C_2$  сделаем вывод – конечное заключение, являющееся концом рассказа или текста.

4) *Составьте критический анализ текста и его продолжение* на основе вывода, полученного из заключений Е,  $D_1$ ,  $C_2$ .

***Пример задания, разработанного с использованием приема «Продолжить текст» посредством дедуктивных умозаключений (на основе рассказа А.П. Чехова «Нищий»).***

В старшем звене общеобразовательной школы проводился классный час «Разговоры о важном», нацеленный на формирование следующих ценностных ориентаций обучающегося: обеспечение поддержки, помощи другим людям в их благополучии, проявление уважительного отношения к личности и её достоинству, гуманизма, предполагающего самоопределение в принятии социокультурных ценностей, способность человека жертвовать своим временем, средствами, строить жизненные планы с учётом интересов других людей.

*Проблемный вопрос обучающимся на классном часе:* Кто или что помогает человеку в трудную минуту, когда он, к примеру, «выпадает» из общества, общественных отношений, «катится по наклонной»? (Учитель записывает ответы обучающихся на классной доске). Примерные ответы обучающихся: друзья, семья, психолог, книги, люди и др.



***Задание для обучающихся:***

Прослушайте рассказ А.П. Чехова «Нищий» (<https://ilibrary.ru/text/1144/p.1/index.html>). Учитель читает рассказ А.П. Чехова и *делает остановку* после следующих слов: «... Чуть вы у меня тогда сквозь землю не провалились. Ну, спасибо, голубчик, что моих слов не забывали».

1. Учитель задает обучающимся вопросы: исправился Лушков или нет, перестал он пить или нет? Если он исправился, кто или что ему помогло? Как закончил рассказ А.П. Чехов? Осуществите критический анализ текста, посредством дедуктивных умозаключений продолжите рассказ.

*Решение задания:*

Приводим пример использования методика применения приема «Продолжить текст» посредством дедуктивных умозаключений:

1) Выделим в рассказе истинные посылки, на основе которых можно вывести заключение (конечное или промежуточное) - новое знание:

- «Ольга швырнула топор к ногам Лушкова»;
- «Скворцов позвал кухарку Ольгу отвести Лушкова в дровяной сарай»;
- «Лушков тянул топором по полену с такую осторожностью...»;
- «Скворцов пригласил приходиться Лушкова каждое первое число месяца колоть дрова» и др.

2) На основе выделенных из текста истинных посылок построим цепь последовательных условных высказываний:

а) Первая цепочка последовательных умозаключений:

«Ольга швырнула топор к ногам Лушкова» **«А»** → «Ольга обладает недюжинной силой» **«В»** → «Ольга - сильная, крепкая женщина, привыкшая к тяжелой работе» **«С»** – *заключительная посылка*.

б) Вторая цепочка последовательных умозаключений:

«Скворцов позвал кухарку Ольгу отвести Лушкова в дровяной сарай, чтобы тот наколот дров» **«А<sub>1</sub>»** → «Ольга знала, где находится дровяной сарай, где лежит топор» **«В<sub>1</sub>»** → «Вероятно, у Скворцова дровоколом была или Ольга, или другой человек, который не присутствовал в рассказе» **«С<sub>1</sub>»** – *заключительная посылка*.

в) Третья цепочка последовательных умозаключений:

«Лушков тянул топором по полену с такую осторожностью, как будто боялся хватить себя по калоше или обрубить пальцы, полено опять упало» **«А<sub>2</sub>»** → «Лушков боится топора, даже будучи пьяным, хотя пьяным «море покалено» **«В<sub>2</sub>»** → «Лушков, вероятно, не умеет колоть дрова» **«С<sub>2</sub>»** – *заключительная посылка*.

г) Четвертая цепочка последовательных умозаключений:

«Через час явилась Ольга и доложила, что дрова уже порублены» **«А<sub>3</sub>»** → «Дрова наколот или Лушков, или Ольга, (так как в дровяном

сарая больше никого не было)» **«В<sub>3</sub>»** *заключительная посылка.*

е) Пятая цепочка последовательных умозаключений:

«Скворцов пригласил придти Лушкова каждое первое число месяца колоть дрова» **«А<sub>4</sub>»** → «Дрова на месяц наколола или Ольга, или Лушков, который, вероятно, не умел, не желал колоть дрова, едва стоял на ногах от пьянки» **«В<sub>4</sub>»** *заключительная посылка* и т.д.

3) На основе полученных выше заключений («С», «С<sub>1</sub>», «В<sub>3</sub>», «В<sub>4</sub>») сделаем вывод – конечное заключение – как конец рассказа.

Выпишем заключения, сделанные выше:

а) «Ольга - сильная, крепкая женщина, привыкшая к тяжелой работе» **«С»**.

б) «Вероятно, у Скворцова дровоколом была или Ольга, или другой человек, который не присутствовал в рассказе» **«С<sub>1</sub>»**.

с) «Лушков, вероятно, не умеет колоть дрова» **«С<sub>2</sub>»**.

д) «Дрова наколол или Лушков, или Ольга, (так как в деревянном сарае больше никого не было)» **«В<sub>3</sub>»**.

е) «Дрова на месяц наколола или Ольга, или Лушков, который, вероятно, не умел, не желал колоть дрова, едва стоял на ногах от пьянки» **«В<sub>4</sub>»**.

*Вывод- конец рассказа:* вероятнее всего, Ольга колола дрова за Лушкова, Скворцов даже не подозревал об этом.

4) Составим критический анализ рассказа А.П. Чехова «Нищий» и его продолжение на основе вывода, полученного из заключений: «С», «С<sub>1</sub>», «В<sub>3</sub>», «В<sub>4</sub>».

*Критический анализ рассказа А.П. Чехова «Нищий» и его окончание (продолжение рассказа).*

*Чехов не дает описания Ольги, как она выглядит, но она воспринимается как большая и сильная женщина. В её руках топор кажется легким, она швыряет его к ногам Лушкова, но для того, чтобы это сделать, нужно обладать недюжинной силой. Не всякая женщина может швырнуть тяжелый топор, а только очень сильная, крепкая, привыкшая к тяжелой работе. Топора Ольга не боится так, как Лушков, то есть она и раньше имела дело с топором, в противном случае она бы с ним обращалась, как всякая среднестатистическая женщина, с осторожностью. Возникает вопрос, кто до Лушкова колот дрова у Скворцова? Если бы у Скворцова был дровокол, то он позвал бы дровокола, а не Ольгу, и дровокол отвел бы Лушкова в деревянный сарай, или вообще не предложил бы ему колоть дрова, поскольку у него был дровокол. Зачем в одном доме два дровокола? Значит, кухарка Ольга,*

имела дело с дровяным сараем и раньше, возможно, она и колола дрова. Ольга отперла сарай, значит, она знала, где висел ключ. Зачем кухарке ключ от сарая? Что она там может делать, если её средства производства находятся на кухне? Ольга изображается А.П. Чеховым как порывистая, сильная женщина: «бросила топор», «хлопнула дверью», «со злобой плюнула», «стала браниться». Лушков описывается Чеховым, напротив, как слабый, больной, непривычный, пугливый к тяжелой работе, который никогда тяжелым трудом не занимался и не желал им заниматься. Мало того, он не желает и не приемлет, чтобы на него тыкали. «На меня тыкать нельзя», - говорит Лушков. Следовательно, если на него браниться, тыкать и приказывать колоть дрова, то он из принципа это делать не будет, так как сочтет это за унижение.

Лушков не умеет колоть дрова, так как полено между ног не ставят, как это он делал, когда колют дрова, по полену бьют наотмашь, а не осторожничают с ним. Лушков боится топора, так как боится «хватить себя по калоше или обрубить пальцы», значит, Лушков никогда не колол дрова. «Два раза полено падало».

От Лушкова разило как из кабака, но на момент описываемой сцены он не был пьян, поэтому, если бы Лушков умел колоть дрова, то Скворцов увидел бы, как он наколол дрова, но этого не произошло.

«Через час явилась Ольга и доложила, что дрова уже порублены». Если бы Лушков за один час научился колоть дрова, то он с радостью об этом сказал сам. Скворцов пригласил приходиться Лушкова каждое первое число месяца. Следовательно, Лушков «наколол» дрова на целый месяц? Выходит, кто-то за Лушкова наколол дрова на целый месяц?! Но в сарае были только Лушков и Ольга. Выходит, что Лушков, не умея колоть дрова, наколол их на целый месяц? Этого не могло произойти, так как он не умел колоть дрова. Кто же наколол дрова на целый месяц? Скорее всего, Ольга.

«Первого числа явился оборвыш и опять заработал полтинник, хотя едва стоял на ногах». Если в первую встречу со Скворцовым Лушков «стоял на ногах», то есть был трезв, болен и слаб от пьянки, но при этом он не смог наколоть дров, так как не умел это делать, то, «едва стоя на ногах», он тем более, не смог бы наколоть дров. Но каждый раз дрова были наколоты. Кто тогда колол дрова, если дровокола в доме не было? Скорее всего, Ольга.

Лушков не умел колоть дрова, но другую работу он делал: снег сгребал в кучи, прибирал в сарае или выбивал пыль из ковров и

матрацев. Лушкову за эту работу давали деньги, поэтому ему можно было уже милостыню не просить. Возможно, поэтому он приходил снова к Скворцову. Он ведь трудового договора не подписывал и мог вообще к нему не приходить. Он каждый раз приходил. Значит, как заканчивались деньги, он снова приходил, что мог, то и делал. Чехов пишет, что «с этого раза он стал часто показываться на дворе». Когда писатель описывает переезд Скворцова, то отмечает, что Лушков был трезв. На самой первой встрече со Скворцовым, Лушков описывается слабым от пьянки, больным. Чехов не поясняет, был ли Лушков пьян или трезв в промежуток времени между его первой встречей со Скворцовым, когда Лушков был слегка пьян, и последней, когда он был трезв. Но пьяный человек физическим трудом заниматься не будет, он находится в релаксации, ему и так «хорошо». Значит, возможно, он был трезв либо слегка пьян. Чехов, описывая переезд Скворцова, отмечает, что Лушков демонстративно ничего не делал, и самое интересное, не старался казаться деятельным. Следовательно, раньше он старался казаться деятельным. Зачем нужно показывать, что выполняешь какую-либо деятельность, если ты её точно не выполняешь? Наверное, потому, что за эту деятельность платят деньги, от которых сложно отказаться. Выходит, кто-то другой выполнял за него какую-то деятельность. Но если он убирал снег, выбивал пыль из ковров и матрацев, значит, он уже не ленился, тогда зачем ему казаться деятельным? Выходит, была деятельность, которую он не мог выполнять, то есть не имел навыка, и был бы рад, да, не умеет. Но деньги за неё получал. Чтобы не стыдно было получать деньги, он казался деятельным. Значит, у него уже стало появляться чувство стыда. Если появился стыд, возможно, он, скорее всего, уже перестал просить милостыню. При переезде Скворцов сказал: «Так вот, с этим письмом вы завтра отправитесь к моему товарищу и получите от него переписку. Работайте, не пьянствуйте, не забывайте того, что я говорил вам. Прощайте!». Выходит, Лушков не всегда был трезв. Следовательно, он не колол дрова, за него, скорее всего, это делала Ольга. У него уже появился стыд за нечестно заработанные деньги. Значит, он пошел «на поправку». Муки совести, возможно, исправили человека. Он не пьет больше. Ольга ему помогла тем, что колола за него дрова.

Продолжение классного часа.

Учитель обращается к ученикам с вопросами, заданиями:

1) В начале классного часа вам был задан вопрос: «Кто или что помогает человеку в трудную минуту? Когда он, к примеру,

«выпадает» из общества, общественных отношений, «катится по наклонной». Учитель говорит: «На этот вопрос Вы ответили следующее: друзья, семья, психолог, книги, люди и др.». Учитель спрашивает: «Какой еще ответ на этот вопрос можно написать на классной доске после того, как вы продолжили рассказ А.П. Чехова?».

Варианты ответов обучающихся: «В трудную минуту человеку могут помочь благородные поступки других людей», так как в рассказе Лушков сказал: «...Знаю только, что от ее слов и *благородных поступков* в душе моей произошла перемена, она меня исправила, и никогда я этого не забуду...» и др.

2) Какие качества Ольги кажутся Вам актуальными в современном мире?

3) Вы бы хотели в себе воспитать эти качества?

4) Откройте свою концепцию «Я-индивидуальность», отметьте в планах, виды деятельности, в которые вы бы включились.

5) Организация осознанного, свободного выбора деятельности обучающимися в помощь кому-либо на основе рефлексивной сессии, разработанной с позиции коучингового подхода (Пример рефлексивной сессии в Приложении 1).



## **2. Методика написания окончания текста к приему «Продолжить текст» посредством разработки сокращенных силлогизмов:**

1) Прочтите текст, выделите в нем истинные посылки (додовы): факты, утверждения, высказывания, на основе которых можно вывести заключение (конечное или промежуточное) - новое знание.

2) На основе выделенных из текста истинных посылок разработайте сокращенные силлогизмы и восстановите их. Истинная посылка должна быть *меньшей посылкой* силлогизма.

Дополнительные сведения из логики:

- Сокращенный категорический силлогизм (энтимема) — это силлогизм, в котором пропущена одна из посылок или заключение.

- Категорический силлогизм — это вид дедуктивного умозаключения, в котором из двух истинных категорических суждений, где S и P связаны средним термином, при соблюдении правил необходимо следует заключение. Например:

1) Все металлы (M) электропроводны (P) — бо́льшая посылка.

2) Медь (S) есть металл (M) — меньшая посылка.

Медь (S) электропроводна (P) — заключение.

*S* - меньший термин - логическое подлежащее, субъект суждения. *P* - больший термин – логическое сказуемое – предикат- суждения. *M* - средний термин суждения, который связывает или разъединяет *S* и *P*.

Запись суждения: «*S* – *P*» или «*S* есть *P*»; или «*S* не есть *P*» (отрицательное суждение);

«есть» - связка между *S* (субъектом) и *P* (предикатом), она может опускаться, отсутствовать.

3) На основе полученных заключений, выведенных из силлогизмов, сделайте вывод – конечное заключение – как конец рассказа или текста.

4) Составьте критический анализ текста и его продолжение на основе выводов, полученных из силлогизмов.

**Пример задания, разработанного с использованием приема «Продолжить текст» посредством разработки сокращенных силлогизмов (на основе рассказа А.П. Чехова «Нищий»).**



**Задание для обучающихся:**

1) Выделим в рассказе истинные посылки (доводы): факты, утверждения, высказывания, на основе которых можно вывести заключение (конечное или промежуточное) - новое знание.

*Решение задания:*

Истинные посылки из рассказа:

- Лушков постоянно пьяный;
- Лушков – не трезвый человек;
- Лушков – человек пьяный и боится топора;
- Ольга швырнула к его ногам топор;
- Ольга знает как дойти до сарая, открыть сарай, где находится топор;
- Лушков расплатился пятаками.

2) На основе выделенных из текста истинных посылок разработаем сокращенные силлогизмы и восстановим их.

*Примечание:* более подробно, пошагово разработка силлогизмов показана в Приложении 5.

*Силлогизм 1.*

а) Составим силлогизм (1-ая фигура), т.к. 1-ая фигура силлогизма дает возможность из общего вывести менее общее (частное). Составим

силлогизм на основе истинной посылки, которую запишем как меньшую посылку.

1) **(M)**... - **(P)** ...

2) **(S)** Лушков – («есть») постоянно пьяный **(M)**.

Следовательно, **(S)** - **(P)**. *Здесь должен быть заключение (умозаключение).*

б) Восстановим силлогизм на основе истинных посылок.

1) **(M)** Всякий человек, который постоянно пьяный- НЕ может нарубить дров, если раньше он это не делал **(P)**.

2) **(S)** Лушков – («есть») постоянно пьяный **(M)**.

Следовательно, **(S)** - **(P)**. Лушков - НЕ может нарубить дров, если раньше он это не делал *(заключение)*.

*Силлогизм 2.*

а) Составим силлогизм (1-ая фигура) на основе истинной посылки, которую запишем как меньшую посылку.

1) **(M)**... - **(P)**...

2) **(S)** Лушков – НЕ есть трезвый человек **(M)**.

Следовательно, **(S)** - **(P)**. *Здесь должен быть заключение (умозаключение).*

б) Восстановим силлогизм на основе истинных посылок.

1) **(M)** Всякий человек, который трезвый – может научиться колоть дрова **(P)**.

2) **(S)** Лушков – НЕ «есть» трезвый человек **(M)**.

Следовательно, **(S)** - **(P)**. Лушков НЕ мог научиться колоть дрова *(заключение)*.

*Силлогизм 3.*

а) Составим силлогизм (1-ая фигура) на основе истинной посылки, которую запишем как меньшую посылку.

1) **(M)**... - **(P)**...

2) **(S)** Лушков – («есть») человек пьяный и боится топора **(M)**.

Следовательно, **(S)** - **(P)**. *Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

б) Восстановим силлогизм на основе истинных посылок.

1) (M) Всякий человек, который пьяный и боится топора - НЕ желает колоть дрова и не желает учиться колоть дрова (P).

2) (S) Лушков – («есть») - человек пьяный и боится топора (M).  
Следовательно, (S) - (P). Лушков - НЕ желает колоть дрова и не желает учиться колоть дрова (заключение).

#### Силлогизм 4.

а) Составим силлогизм (1-ая фигура) на основе истинной посылки, которую запишем как меньшую посылку.

1) (M)... - (P)...

2) (S) Ольга – («есть») швырнула к его ногам топор (M).

Следовательно, (S) - (P). *Здесь должен быть заключение (умозаключение).*

б) Восстановим силлогизм на основе истинных посылок

1) (M) Всякая женщина, которая может швырнуть топор к ногам, - сильная женщина, которая не боится топора (P).

2) (S) Ольга – швырнула к его ногам топор (M).

Следовательно, (S) - (P). Ольга – (есть) сильная женщина, которая не боится топора (заключение).

#### Силлогизм 5.

а) Составим силлогизм (1-ая фигура) на основе истинной посылки, которую запишем как меньшую посылку.

1) (M)... - (P)...

2) (S) Ольга – («есть») знает как дойти до сарая, открыть сарай и дать топор, знает, где находится топор (M).

Следовательно, (S) - (P). *Здесь должен быть заключение (умозаключение).*

б) Восстановим силлогизм на основе истинных посылок.

1) (M) Всякий человек, кто знает как дойти до сарая, открыть сарай и взять топор, знает, где находится топор - либо колет дрова, или ходит за дровами в сарай (P).

2) (S) Ольга – («есть») знает как дойти до сарая, открыть сарай и дать топор, знает, где находится топор (M).

Следовательно, (S) - (P). Ольга - или сама колет дрова, или ходит за дровами в сарай (заключение).

*Силлогизм 6.*

а) Составим силлогизм (1-ая фигура) на основе истинной посылки (заключения из силлогизма 5), которую запишем как меньшую посылку.

1) **(M)**... - **(P)**...

2) **(S)** Ольга – или сама колет дрова, или ходит за дровами в сарай **(M)**.

---

Следовательно, **(S) - (P)**. *Здесь должен быть заключение (умозаключение).*

б) Восстановим силлогизм на основе истинных посылок.

1) **(M)** Всякий человек, кто сам колет дрова, или ходит за дровами в сарай - или кухарка или дровокол или то и другое - **(P)**.

2) **(S)** Ольга – или сама колет дрова, или ходит за дровами в сарай **(M)**.

---

Следовательно, **(S) - (P)**. Ольга - является или кухаркой или дровоколом или тем и другим *(заключение)*

*Силлогизм 7.*

а) Составим силлогизм (1-ая фигура) на основе истинной посылки, которую запишем как меньшую посылку.

1) **(M)**... - **(P)**...

2) **(S)** Лушков – расплатился пятаками **(M)**.

---

Следовательно, **(S) - (P)**. *Здесь должен быть заключение (умозаключение).*

б) Восстановим силлогизм на основе истинных посылок.

1) **(M)** Всякий человек, который расплатился пятаками,- человек, который или милостыню собирал, или заработал **(P)**.

2) **(S)** Лушков – расплатился пятаками **(M)**.

---

Следовательно, **(S) - (P)**. Лушков - или милостыню собирал, или заработал *(заключение)*.

*Силлогизм 8.*

а) Составим силлогизм (1-ая фигура) на основе истинной посылки, которую запишем как меньшую посылку.

1) **(M)**... - **(P)**...

2) **(S)** Лушков – ходит в театр **(M)**.

---

Следовательно, **(S) - (P)**. *Здесь должен быть заключение (умозаключение).*

б) Восстановим силлогизм на основе истинных посылок.

1) (М) Всякий человек, который ходит в театр, - обладает интересом к жизни, духовностью, (Р).

2) (S) Лушков – ходит в театр (М).

Следовательно, (S) - (Р). Лушков обладает интересом к жизни, духовностью (заключение).

*Примечание:* более подробно, пошагово разработка сокращенных силлогизмов показана в Приложении 5.

На основе полученных заключений, выведенных из восьми сокращенных силлогизмов, сделаем вывод – конечное заключение, являющееся концом рассказа или текста.

Выпишем заключения из восьми силлогизмов:

1. Лушков не может нарубить дров, если раньше он это не делал.
2. Лушков не мог научиться колоть дрова.
3. Лушков не желает колоть дрова и не желает учиться колоть дрова
4. Ольга – сильная женщина, которая не боится топора.
5. Ольга знает как дойти до сарая, открыть сарай и дать топор, знает, где находится топор.
6. Ольга является или кухаркой, или дровоколом, или тем и другим.

7. Лушков или милостыню собирал, или заработал.

8. Лушков обладает интересом к жизни, духовностью.

*Заключение: Вывод- конец рассказа:* вероятнее всего, Ольга колола дрова за Лушкова, Скворцов даже не подозревал об этом.

4) Составим критический анализ текста и его продолжение на основе выводов, полученных из восьми сокращенных силлогизмов. (критический анализ приведен выше).

Таким образом, мы привели прием «Продолжить текст», предложили такие методики его реализации: а) методика использования приема «Продолжить текст» посредством дедуктивных умозаключений; б) методика использования приема «Продолжить текст» посредством разработки сокращенных силлогизмов.



Таким образом, исследование [27] показало, что использование в образовательном процессе приема «Продолжить текст» способствует развитию следующих способностей обучающегося:

- *проявлять собственную индивидуальность*, так как полученный учеником результат может отличаться уникальностью, неординарностью, высоким уровнем творчества;

- *критически мыслить*, то есть логически мыслить, умения разрабатывать аргументированные, взвешенные решения в отношении какого-либо суждения, решать проблемы и др.

- *проявлять функциональную грамотность* - грамотность в чтении, связанную со способностями обучающихся понимать тексты, осуществлять их рефлекссию, критически мыслить, оценивать информацию СМИ; применять умения и навыки решать жизненные проблемы, задачи в различных областях деятельности обучающегося.

## 2.5. Приемы на «Контекст»



Среди заданий, разработанных автором пособия, предлагаются задания, связанные с контекстом. Обратимся к трактовке понятия «контекст», его сущности, функциям, цели контекстного преподавания.

### ***Под контекстом понимают следующее:***

- речевое или ситуативное окружение текста или его части, в пределах или с учетом которого наиболее точно выявляется смысл и значение отдельного слова, фразы и т.д. [12];

- совокупность подразумеваемых (найденных) смыслов, которые вкладываются в универсальный текст при его интерпретации в иных условиях [42].

Рассмотрим, в чем заключается сущность контекста. Контекст — важный фактор, определяющий наше отношение к тому или иному событию. *Суждения и оценки* всегда производятся *относительно какой-то системы координат*. Предположим, что ваш товарищ только что переселился в небольшую однокомнатную квартиру поблизости от студенческого городка. Она покажется ему просто раем, если он переехал в нее из еще более маленькой комнаты, которую он делил с четырьмя неприятными ему соседями. Но эта же квартира покажется ему ужасной, если он до этого жил в шикарных апартаментах в центре города. И оцениваемый объект (квартира), и человек, производящий оценку, в обоих случаях одни и те же. Поменялась лишь система координат (контекст), с учетом которого, на основе которого меняются смыслы. *Противопоставление* (сопоставление) - весомый фактор, влияющий на нашу оценку альтернативного варианта. *Наша оценка события зависит от контекста*, в котором оно представлено, и того, как оно соотносится с аналогичными событиями, случившимися в последнее

время» [42]. Следовательно, *в разных контекстах слова и предложения могут приобретать различные значения.*

К примеру, зачастую какого-либо оппонента укоряют в том, что он «выдрал из контекста цитату, исказив смысл». Следовательно, в общении между людьми, при использовании форм передачи сведений, для понимания этих сведений необходимо определить контекст, в котором эти сведения приобретают тот смысл, который вкладывается в сообщение. Таким образом, *при разных контекстах возникают разные смыслы.*

### **Функции контекста в образовании:**

- создание единого однозначно понимаемого смысла, снятие многозначности текста;

- адекватное восприятие смысла текста;

- приращение, обогащение смысла, новых значений к уже имеющимся в тексте;

- усвоение изучаемых понятий в более широких мировоззренческих и межпредметных связях [45];

- формирование метакогнитивных способностей человека, поскольку «мышление в дисциплинах» – это мышление, поставленное в контекст определенной научной дисциплины или практики деятельности, а «мышление высшего порядка» само «выступает контекстом, в терминах которого совершенствуются когнитивные навыки» (М. Липман) [43, с. 24], представляя собой метакогнитивную способность человека [44].

*Цель контекстного преподавания* состоит в помощи обучающемуся найти смысл в изучаемом материале за счет установления его связей с контекстом личной, социальной, профессиональной и культурной жизни [46]. Иными словами, цель контекстного преподавания заключается в оказании помощи учащемуся в *нахождении смыслов* в изучаемом материале *за счет установления контекста* между теоретическими знаниями и практическими умениями изучаемой учебной дисциплины и опытом реализации его личной жизни, культурной, социальной, профессиональной сфер жизни человека, общества.

*Важность и необходимость широкого использования контекста в обучении*, определяющего развитие ментального опыта обучающегося, представленного когнитивным и метакогнитивным опытом обучающегося (дивергентные способности - творчество, креативность), обозначена в работах ученых. В частности, отмечается, что учебный материал должен предъявляться по принципу «Текст в контексте»:

например, математические сведения излагаются в нематематическом контексте с использованием психологических комментариев, размышлений физика, афоризмов, историко-культурного материала, текстов «от автора», игровых ситуаций и т. д. [45, с. 219].

Предлагаем приемы на контекст, разработанные автором пособия на основе работ ученых, раскрывающих сущность понятия «контекст» [12], [42], [45], [46] и др.



***Список приемов на контекстные интерпретацию, пересказ, оценку, вопросы, критический анализ текста, видео, художественного произведения:***

1. Произведите критический анализ, интерпретацию, пересказ учебного текста, видеоролика, литературного произведения в определенном контексте.

2. Предложите рецензию на ответ ученика в каком-либо контексте: глобальных проблем человечества (проблем экологии, демографии, цифрового неравенства и др.), нравственных проблем, культурно-международных отношений между народами.

3. Составьте вопросы от имени литературного героя какого-либо произведения, персонажей видео к автору произведения, его читателям, литературному герою этого произведения, персонажу фильма, видному политическому деятелю и др. в контексте темы урока / в нравственном контексте / глобальных проблем человечества.

4. Объясните поступки видных политических деятелей, литературных героев и т. д. или события, с ними произошедшие, в контексте рассматриваемой темы урока, нравственных проблем / глобальных проблем человечества и др.

5. Составить рассказ, сказку, приключенческую историю на основе предложенных, не связанных между собой по смыслу нескольких понятий в контексте темы урока, ключевых понятий темы / культурно-международных отношений между народами и др.

6. Составьте рассказ о себе (свои жизненные ценности, смыслы, планы самосовершенствования и т. д.), своем отношении к чему-либо (гражданственности, толерантности, наркомании и т. д.) в контексте темы урока, ключевых понятий темы и др.

7. Осуществите оценку, критический анализ прочитанного текста, видео, ответа ученика по теме урока в контексте проблем современности, нравственных проблем и др.

8. Приготовьте доклад по учебному материалу в контексте проблем межкультурного взаимодействия / экологических проблем / социальных проблем и др. по рассматриваемой теме, используя метафорические высказывания.



**Методика разработки / решения задания на интерпретацию, анализ текста, видеоролика в контексте какой-либо теории, концепции, положений:**

1) Прочтите текст или просмотрите видеоролик, который подлежит критическому анализу, интерпретации, выясните *главную мысль*, заложенную его автором в тексте или видеоролике.

2) Ответьте на вопрос: Какие *новые смыслы* возникли у вас при прочтении текста или просмотре видеоролика?

3) Подумайте, на содержании какой теории, концепции (например, теории Ч. Дарвина и др.) можно *раскрыть возникшие новые смыслы* при интерпретации этого текста или видеоролика?

4) Ознакомьтесь еще раз с положениями выбранной теории, концепции, выясните сущность этих положений, их смыслы. Уточните, насколько согласуются смыслы концепции с новыми смыслами, возникшими у вас при прочтении текста или просмотре видеоролика?

5) Объясните, обоснуйте, приведите аргументы, *как основные положения выбранной теории, концепции соотносятся и соответствуют, раскрывают поступки героев, персонажей, события, с ними происходящие*, процессы, отраженные в тексте / видеоролике? Какие поступки героев, персонажей, события (в тексте, видеоролике) нашли отражение в положениях теории, концепции? (пример интерпретации видеоролика «Стой, не вздумай сломаться!» в контексте теории Ч. Дарвина, смотрите в главе III).

6) Объясните, обоснуйте, приведите аргументы, какие поступки героев, персонажей, события, с ними произошедшие, процессы, отраженные в тексте / видеоролике, *противоречат* основным положениям выбранной теории, концепции? Какие положения теории, концепции *нарушаются* в тексте, ролике (в действиях, поступках героев, персонажей)? (пример интерпретации ролика «Стой, не вздумай сломаться!» в контексте концепции А. Нэсса смотрите в главе III).

7) Оформите интерпретацию, анализ текста или видеоролика в контексте какой-либо теории, концепции в виде доклада, текста выступления, презентации.



**Методика разработки / решения задания на интерпретацию, анализ текста, видеоролика в контексте определенной учебной дисциплины:**

1) Прочтите текст или просмотрите видеоролик, который подлежит критическому анализу, интерпретации, выясните *главную мысль*, заложенную его автором в тексте или видеоролике.

2) Ответьте на вопрос: Какие *новые смыслы* возникли у вас при прочтении текста или просмотре видеоролика?

3) Подумайте, на содержании какой учебной дисциплины можно *раскрыть эти возникшие смыслы* при интерпретации этого текста или видеоролика?

4) Подумайте, на содержании каких законов, основных понятий, принципов и др., взятых из определенной учебной дисциплины, можно *раскрыть новые смыслы* при интерпретации этого текста или видеоролика?

5) Обозначьте *линии сравнения* между героями, персонажами, процессами, с ними происходящими в тексте или видеоролике, и определенными теоретическими положениям в учебном предмете, которые *помогут раскрыть, «высветить» новые смыслы*.

*К линиям сравнения могут быть отнесены следующие:*

- *субъекты сравнения:* персонажи, герои ролика, текста сравниваются с субъектами какой-либо учебной дисциплины (например, в контексте учебного предмета «Экономика» медведица в ролике сравнивается с государством, маленький медвежонок в ролике сопоставляется с маленькой фирмой, пума в ролике соотносится с сильной фирмой; в контексте учебной дисциплины «Истории» медведица в ролике сравнивается с Россией, маленький медвежонок в ролике сравнивается с Крымом и др.);

- *назначение, роль:* функции персонажей, героев ролика или текста сравниваются с функциями субъектов какой-либо учебной дисциплины (например, в видеоролике назначение медведицы – оберегать маленького медвежонка, эта функция сравнивается в тексте учебного предмета «Экономики» с функцией государства – оберегать мелкие формы предприятий (не выдерживающих рыночную конкуренцию) посредством обеспечения равных прав всем участникам рыночных отношений и др.);

- *сущность явлений:* сущность каких-либо процессов в тексте или видеоролике сравнивается с сущностью процессов в учебной дисциплине (например, сущность конкуренции в природе, отраженная в

видеоролике, сравнивается с сущностью конкуренции в предмете «Экономика» и др.);

- *действия, процессы*: поступки, действия персонажей, героев видеоролика или текста сравниваются с поступками, действиями субъектов учебной дисциплины (например, конкурентная борьба субъектов рыночной экономики, отраженная в рамках предмета экономика, сравниваются с борьбой животных в условиях дикой природы, изображенной в ролике) и др.

6) Осуществите интерпретацию, критический анализ текста или ролика *в контексте выбранной линии сравнения* между героями, персонажами, процессами, с ними происходящими в тексте или видеоролике, и определенными теоретическими положениями учебного предмета, который поможет *раскрыть его новые смыслы*.

7) Оформите интерпретацию, анализ текста, видеоролика в контексте определенной учебной дисциплины в виде доклада, текста выступления, презентации.

*Примечание:*

На основе предложенных выше методических рекомендаций могут быть разработаны следующие приемы на «Контекст: а) произведите критический анализ, интерпретацию, пересказ учебного текста, видеоролика, литературного произведения в определенном контексте; б) предложите рецензию на ответ ученика в каком-либо контексте: глобальных проблем человечества, нравственных проблем, культурно-межнациональных отношений между народами; в) объясните поступки видных политических деятелей, литературных героев и т.д. или события, с ними произошедшие в контексте рассматриваемой темы урока, нравственных проблем и др.; г) осуществите оценку, критический анализ прочитанного текста, видео, ответа ученика по теме урока в контексте проблем современности, нравственных проблем и др.; д) подготовьте доклад по учебному материалу в контексте проблем межкультурного взаимодействия / экологических проблем и др. по рассматриваемой теме, используя метафорические высказывания.



***Методика проектирования / решения задания с использованием приема, связанного с разработкой вопросов от имени литературного героя какого-либо произведения, видео, к автору произведения, его читателям, литературному герою этого произведения, персонажу фильма, видному политическому деятелю в контексте учебного предмета и др.:***

1) Прочтите учебный текст, выделите в тексте основные понятия, принципы, функции чего-либо, то содержание, которое подлежит знать обучающемуся, и уметь применять в жизненной ситуации и др.

2) Определите, какое художественное произведение можно интерпретировать в контексте теоретических знаний и практических умений из осваиваемого учебного предмета. Найдите «точки пересечения» учебного текста и художественного произведения, то есть найдите контекст, относительно которого будут разработаны вопросы.

*К «точкам пересечения» учебного предмета и художественного произведения, то есть к контексту, относим следующее:*

- знания осуществления профессиональной, предпринимательской и др. деятельности, отраженные в художественном произведении, и в определенной теме учебного предмета (например, деятельность Скарлетт О'Хары, связанная с продажей леса на ее лесопилке, согласуется с теорией предпринимательской деятельности, отраженной в учебном курсе «Экономика»);

- знания осуществления общения, взаимоотношений между людьми, отраженные в художественном произведении, и в определенной теме учебного предмета (например, взаимоотношения Е. Онегина с людьми соотносятся с принципами общения, отраженными в учебном предмете «Обществознание»);

- отношение к поступкам людей, осуществляемым в соответствии с их правами и обязанностями, отраженными в художественном произведении, и в определенной теме учебного предмета (например, отношение государства к действиям героев произведения А. С. Грибоедова «Горе от ума» согласуется с выполнением государства функций политической деятельности, отраженных в рамках предмета «Обществознание» и др.).

3) Задайте вопросы от имени литературного героя какого-либо произведения или видео к автору произведения, его читателям, литературному герою и др. *в контексте «точек пересечения»* содержания определенного учебного предмета и художественного произведения, который поможет раскрыть новые смыслы в учебных и художественных текстах.

4) Оформите вопросы от имени литературного героя какого-либо произведения, видео, к автору произведения, его читателям, литературному герою этого произведения и др. в контексте определенной учебной дисциплины в виде доклада, текста выступления, презентации и др.

*Примеры заданий, разработанных с использованием приемов на «Контекст».*

*Пример задания, разработанного с использованием приема на «Контекст», заключающегося в постановке вопросов к литературным героям произведения А.С. Пушкина в контексте проблем конфликтов в общении (предмет «Обществознание»).*



#### **Задание для обучающихся:**

Прочтите текст «Конфликты в общении» (Обществознание 10 класс) и составьте вопросы от имени литературного героя какого-либо произведения к автору произведения, или к его читателям, или к литературному герою этого произведения и т.д. *в контексте темы урока «Конфликты в общении».*

Цель задания: формирование функциональной грамотности обучающегося, выраженной в его способности применять знания учебного предмета, связанные с общением, в ситуации, требующей объяснения поступков других людей на практике, определяющего его умения использовать эти знания в своей жизнедеятельности.

#### *Решение задания:*

1. Риторический вопрос Е. Онегина: «Как он, мой дядя, который не на шутку заболел, и который уважать себя заставил, не понимал, что конфликты в общении возникают из-за ценностной и целевой несовместимости участников общения !? Ведь мои развлечения лежали совсем в другой сфере деятельности».

2. («Ему не нравились пиры; Бежал он их беседы шумной...») Если рассматривать основания бегства Е. Онегина в деревню в контексте причин конфликтов в общении, то *возникает к Е. Онегину вопрос:* «Бегство в деревню было связано в большей степени с дисгармонией потребностей, мотивов, антипатий, непонимания индивидуальных особенностей партнеров по общению или несоответствием стиля, манеры, этических норм и правил общения?».

3. («Учитесь властвовать собою; Не всякий вас, как я, поймет; К беде неопытность ведет» отрывок из объяснения Е. Онегина с Татьяной.).

*Вопрос к Е. Онегину:* Каким принципом бесконфликтного общения Вы воспользовались: принципом справедливости и благородства или принципом милосердия?

4. («Мне ваша искренность мила; Она в волненье привела; Давно умолкнувшие чувства; Но вас хвалить я не хочу; Я за нее вам отплачу Признаньем также без искусства; ... отрывок из объяснения Е. Онегина с Татьяной.)

*Вопрос к Е. Онегину:* Каким принципом бесконфликтного общения Вы воспользовались: принципом ненасилия или принципом сохранения суверенитета и неприкосновенности человеческого достоинства?

5. («Что ж ныне Меня преследуете вы? Зачем у вас я на примете? Не потому ль, что в высшем свете; Теперь являться я должна; Что я богата и знатна, Что муж в сраженьях изувечен, Что нас за то ласкает двор? Не потому ль, что мой позор; Теперь бы всеми был замечен; И мог бы в обществе принести; Вам соблазнительную честь» - отрывок из объяснений Татьяны с Онегиным).

*Вопрос к Татьяне:* Каким принципом бесконфликтного общения с Онегиным Вы пренебрегли?

**Пример задания, разработанного с использованием приема на «Контекст», состоящего в интерпретации литературного произведения А.С. Грибоедова «Горе от ума» в контексте учебного предмета «Обществознание».**



**Задание для обучающихся:**

Ответьте на вопросы по произведению А. С. Грибоедова «Горе от ума» в контексте учебного предмета обществознание.

Цель задания: формирование функциональной грамотности обучающегося, выраженной в способности обучающегося ориентироваться в социальных явлениях, сфере политики, культуры, то есть использовать знания учебного предмета в своей жизнедеятельности.

*Решение задания:*

1. Ночной разбойник, дуэлист,

В Камчатку сослан был, вернулся алеутом, (*Вопрос: Почему его сослали? Ответ: его сослали потому, что функция политической деятельности связана с функцией развития демократизма. Демократия включает требование общественной дисциплины трудящимися*).

И крепко на руку нечист;

Да умный человек не может быть не плутом (*Вопрос: Почему он это делал? Ответ: он это делал и продолжал это делать, так как функция политической деятельности способствует экономическому развитию, упорядочению экономических и хозяйственных отношений*).

## 2. Скалозуб

Избавь. Ученостью меня не обморочишь,  
Скликай других, а если хочешь,  
Я князь-Григорию и вам  
Фельдфебеля в Волтеры дам,  
Он в три шеренги вас построит,

А пикните, так мигом успокоит *(Вопрос: Почему их успокоят?)*

*Ответ: это с ним произойдет так потому, что функция политической деятельности направлена на обеспечение государственной целостности и основ государственности или связана с функцией развития демократизма).*

## 3. Загорецкий

Извольте продолжать, вам искренно признаюсь,  
Такой же я, как вы, ужасный либерал!  
И от того, что прям и смело объясняюсь,

Куда как много потерял!..*(Вопрос: Почему он так много потерял? Ответ: он много потерял потому, что функция политической деятельности связана с формированием политической культуры людей, оснащения их необходимыми знаниями и навыками политического поведения).*

4. Княжны, пожалуйста, скажите ваше мнение,  
Безумный Чацкий или нет?

1-я княжна

Какое ж в этом есть сомненье? .....

Мсье Репетилов! Вы! Мсье Репетилов! что вы!

Да как вы! Можно ль против всех! *(Вопрос: Почему все не сомневаются в безумии Чацкого? Ответ: все не сомневаются в безумии Чацкого, так как функция политической деятельности связана с формированием и навязыванием своих политических идеалов, ценностей и доктрин, их пропагандой).*

Да почему вы? стыд и смех.

Репетилов *(затыкает себе уши)*

Простите, я не знал, что это слишком гласно.

## 5. Чацкий

Вон из Москвы! сюда я больше не ездук.

Бегу, не оглянусь, пойду искать по свету,

Где оскорбленному есть чувству уголок!..*(Вопрос: Почему Чацкий надеется найти уголок? Ответ: Чацкий надеется найти этот уголок, так как функция политической деятельности связана с функцией*

гуманизации всех сфер и структур общества, очеловечивания, те есть придания определенной морально-психологической направленности развития человеческих взаимосвязей во всем их многообразии)

Карету мне, карету!

**Пример задания, разработанного с использованием приема на «Контекст», заключающегося в постановке вопросов обучающимся от имени литературного героя - Скарлетт О'Хара книги М. Митчел «Унесенные ветром» в контексте предмета «Экономика».**



**Задание для обучающихся:**

Прочтите текст и составьте вопросы от имени Скарлетт О'Хара (литературный герой книги М. Митчел «Унесенные ветром») в контексте темы урока «Инвестиционные риски» (в рамках предпрофильной подготовки).

Цель задания: формирование функциональной грамотности обучающегося, выраженной в способности обучающегося ориентироваться в предпринимательской, профессиональной деятельности, то есть использовать знания учебного предмета в своей жизнедеятельности.

*Решение задания:*

*Вопросы обучающимся от Скарлетт О'Хара:* 1. Какие принципы кредитования нарушал Эшли, продавая лес в кредит? 2. Какие источники финансирования (внешние, внутренние) использовала я, Скарлетт О'Хара, для эффективной работы лесопилки? 3. Позволил ли бы кредит, взятый мной (Скарлетт) для лесопилки, приносить доход в два раза больше? 4. Каким видом банковского кредита могла бы воспользоваться Скарлетт О'Хара для реконструкции своей лесопилки, если бы эти услуги существовали в то время? 5. При каких условиях лесопилка приносила бы мне, Скарлетт О'Харе, доход? (см. текст ниже).

*Текст (отрывок из книги М. Митчел «Унесенные ветром»):*  
«Хью, хоть и очень старался, ничего в делах не понимал. Он был плохой торговец и совсем уж никудышный управляющий. Кто угодно мог убедить его сбавить цену. Достаточно было какому-нибудь ловкачу-подрядчику сказать, что лес невысокого качества и не стоит таких денег, Хью, будучи джентльменом, тотчас извинялся и снижал цену. Когда Скарлетт услышала о том, сколько он получил за доски для настила тысячи футов пола, она разрыдалась от злости. Ведь доски-то были самого высокого качества, а он отдал их почти задаром! Да и со своими

рабочими он тоже не справлялся. Негры требовали поденной оплаты, а получив деньги, частенько напивались и на другое утро не выходили на работу. В таких случаях Хью приходилось искать других рабочих, а лесопилка простаивала. Из-за этого Хью по нескольку дней не приезжал в город продавать лес. Видя, как прибыль утекает из рук Хью, Скарлетт так и кипела - от собственного бессилия и от его глупости. Как только у нее родится ребенок и она снова сможет взяться за работу, она выгонит Хью и наймет кого-нибудь другого. Кто угодно будет лучше его. И негров она тоже нанимать больше не станет. Как можно наладить дело, когда эти вольные негры прыгают с места на место?!».

***Пример задания, разработанного с использованием приема на «Контекст», состоящего в интерпретации текста «Повторная переработка электроники «Sony» в контексте учебного предмета «Обществознание».***



***Задание для обучающихся:***

Осуществите интерпретацию текста «Повторная переработка электроники «Sony» (информационный ресурс интернета) в контексте учебного предмета «Обществознание», включающего тему «Экологическое право».

Цель задания: формирование функциональной грамотности обучающегося, выраженной в следующем: а) в способности обучающегося ориентироваться в социальных явлениях, глобальных проблемах человечества (экологические проблемы), знать, как они решаются; б) в умениях критически интерпретировать, анализировать, изучать, обсуждать глобальные проблемы человечества, общества; в) в умениях обучающегося критически мыслить, оценивать информацию СМИ.

*Решение задания:*

*Повторная переработка и использование сырья в современных условиях является эффективным способом решения проблемы загрязнения окружающей среды. Корпорация Sony при проектировании, производстве ноутбуков предложила следующие способы решения этой проблемы: на изготовление одного ноутбука Graphic Splash Eco Edition уходит минимум пластмассы, отсутствует использование опасных элементов; требует переработки ноутбук и его упаковка; в любой момент обладатель ноутбука и батарейки Graphic Splash Eco Edition имеет возможность по схеме trade-in купить другой ноутбук со скидкой. Эти решения проблемы сводят к минимуму захламливание земли вредными*

предметами, элементами и способствуют развитию деятельности некоммерческих организаций по защите окружающей среды.

Полагаем, что действия компании Sony, связанные с ее отчислениями в размере 1% от стоимости компьютера в некоммерческую организацию по защите окружающей среды, обусловлены тем, что при производстве ноутбуков используется вода, которая в ходе их производства загрязняется, происходят выбросы в атмосферу загрязняющих веществ, наносящие вред окружающей среде. Кроме этого, пластмасса, которая, если не подлежит вторичной переработке, захламывает, засоряет землю, поскольку не каждый потребитель воспользуется схемой trade-in. Если бы компания Sony производила свою продукцию на территории России, то загрязнение воды, биосферы, порча земли, связанные с производством и последующей эксплуатацией продукции, являлись бы правонарушением, которое предусматривало бы административную и гражданско-правовую ответственность в соответствии со статьей 81 Закона РСФСР от 19 декабря 1991 г. «Об охране окружающей природной среды». Но компания Sony не является субъектом Российской Федерации, поэтому на нее эта ответственность не возлагается, как, впрочем, и на некоторые российские компании по ряду причин, являющиеся субъектами Российской Федерации.

Таким образом, деятельность компании Sony, определяющая решение проблемы загрязнения окружающей среды, ориентированная на минимизацию отходов, характеризуется экологическим сознанием и согласуется с решениями Киотского протокола, сущность которого состоит в обязательствах снижения выбросов парниковых газов в атмосферу в 2008-2012 гг. в странах с переходной экономикой, включая Россию, в развитых странах.

*Примечание:* интерпретация текста в контексте учебного предмета «Обществознание» выделена курсивом.

**Пример задания, разработанного с использованием приема на «Контекст», связанного с разработкой рецензии на ответ ученика по предмету «Обществознание» в контексте нравственных проблем, культурно-межнациональных отношений между народами.**



**Задание для обучающихся**

Напишите рецензию на ответ ученика в контексте нравственных проблем (по теме «Источники права», Обществознание 10 кл.).

Цель задания: формирование функциональной грамотности обучающегося, выраженной в следующем: а) в способности обучающегося ориентироваться в социальных явлениях, глобальных проблемах человечества (нравственные проблемы, культурно-межнациональные отношения между народами), знать, как они решаются; б) в умениях критически интерпретировать, анализировать, изучать, обсуждать глобальные проблемы человечества, общества; в) в умения обучающихся критически мыслить, оценивать информацию СМИ.

*Решение задания:*

В своем выступлении Иванов Сергей полно раскрыл тему «Основные источники права». В его ответе прозвучали определения всех ключевых понятий темы, были установлены связи между ними. Однако в раскрытии некоторых понятий присутствовали неточности. Например, в определении понятия «правовой обычай» не было отмечено, что правовой обычай - это обычай, применение которого обеспечивается санкцией государства. Это очень существенный признак понятия «правовой обычай», потому, как эти санкции ориентированы на воплощение в жизнь гуманистических ценностей: равенство как проявление равноценности всех людей мира, важности проведения борьбы с насилием, предрассудками и др.; на поддержание мира как покоя и согласия между людьми, народами, государствами, как главного условия существования Земли и человечества. Например, в Канаде в 60-е годы наблюдалось противоборство, преобладание англоязычного большинства над франкофонным меньшинством, обусловившее опасную угрозу для политического согласия в стране. Канада стала новатором политики мультикультурализма. Началом этой политики явилось придание французскому языку государственного статуса в 1969 г. Провозглашалась важность поддержки культурного разнообразия мигрантов, коренных народов, как основополагающего ресурса развития канадского общества.

Таким образом, правовой обычай, применение которого обеспечивается санкцией государства, позволяет, например, решать проблемы современного мультикультурного общества, ориентированного на такие нравственные ценности, как выражение равноценности всех граждан, поддержание мира, покоя и согласия между людьми, народами, государствами.

Сергей отметил, что государство санкционирует лишь те обычаи, которые не входят в противоречие, соотносятся с его политикой, нравственными ориентациями, ценностями в обществе. Однако у

некоторых народов Средней Азии существует обычай отношения к женщине феодально-байского характера, бытующий в современном обществе, - похищение невесты, выплата за неё калыма. Возникает вопрос: государство может санкционировать безнравственные обычаи? Кто ответственен за это? Выступающий отметил важность такого источника права, как «правовой прецедент», и это правомерно, так как реализация этого права в действительности дает возможность претворить в жизнь такие нравственные ценности, как справедливость, мудрость, любовь к ближнему. Например, особое значение судебный прецедент приобретает в связи с деятельностью Европейского суда по правам человека. В странах континентальной Европы, где имеет юридическую силу Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод, решения Европейского суда, прецедентные по своему характеру, являются обязательными для национальных судов всех инстанций. Правильно и полно рассказано Ивановым Сергеем о договорах нормативного содержания. В частности, было отмечено усиление назначения нормативного договора в регламентировании взаимоотношений между субъектами РФ и федеральной властью в том числе. На самом деле СССР был унитарным государством, и переход от него к федерации может обусловить усиление договорных основ между субъектами РФ и властью федерации. На мой взгляд, в этой ситуации требуется найти «золотую середину», меру, чтобы избежать выхода за роковую черту, который неизбежно приведет к началу распада государства. Поскольку в этом случае будут нарушены такие гуманистические ценности, как демократия, признание свободы волеизъявления каждым человеком, участие людей во всех сферах жизни общества и др.

Трудно не согласиться с докладчиком в том, что естественные права и свободы человека являются приоритетными во всей системе права, так как они утверждают главные человеческие ценности - ценность жизни, сознания, свободы, воли, целеустремленности. С учетом отмеченных выше достоинств, недостатков выступавшего, считаю, что доклад Иванова Сергея может быть оценен на отметку «хорошо».

*Примечание:* интерпретация текста в контексте нравственных проблем выделена курсивом.



Таким образом, исследование [27] показало, что использование в образовательном процессе приемов на «Контекст» способствует развитию критического мышления обучающихся, формированию их

функциональной грамотности, выраженной в способностях обучающегося применять знания и умения учебного предмета в своей жизнедеятельности, связанные со способностями обучающегося ориентироваться в глобальных проблемах человечества, в социальных явлениях, явлениях в сфере политики, культуры, предпринимательской, профессиональной деятельности, уметь их интерпретировать, анализировать, обсуждать, предлагать решения проблем.

## 2.6. Приемы на «Графическое изображение структуры аргументации»



Графическое изображение структуры аргументации было представлено в работе Д. Халперн [37]. Основываясь на идеях Д. Халперн, автором пособия были разработаны новые приемы работы с графическим изображением структуры аргументации, определяющие развитие критического мышления обучающихся. Необходимо отметить, что теоретические сведения о структуре аргументации можно найти в любом учебнике логики, однако ее графическое изображение было предложено Д. Халперн, согласно которой «рисование схем – отличная стратегия для мышления...мощный и полезный инструмент для понимания сложной аргументации». Без аргументации высказываний невозможно интеллектуальное общение, ибо она - необходимый инструмент человеческого познания истины [37].

Остановимся подробнее на графическом изображении структуры аргументации. Чтобы разобраться в построении аргументации Д. Халперн предлагает выделить ее части: посылку, заключение, предположение, определитель, контраргумент, а затем построить схему структурной связи между ними. Рассмотрим конкретный пример из книги Д. Халперн, в котором необходимо построить структуру аргументации высказывания: «Мэрион и Энгельберт подали заявление о разводе [1- сильная поддержка]. Мэрион и Энгельберт сегодня утром поссорились [2- слабая поддержка]. Энгельберт выехал из их квартиры и собирается жить со своей матерью [3-средняя поддержка]. Мэрион записалась на прием к адвокату по бракоразводным процессам [4 -слабая поддержка]. Следовательно, они планируют получить развод [5]». В этом примере пять суждений. Суждение [5] является заключением. Остальные четыре суждения - посылки для заключения, которые обеспечивают все вместе

сильную поддержку для заключения. Графическое изображение структуры аргументации выглядит следующим образом (рис. 1)

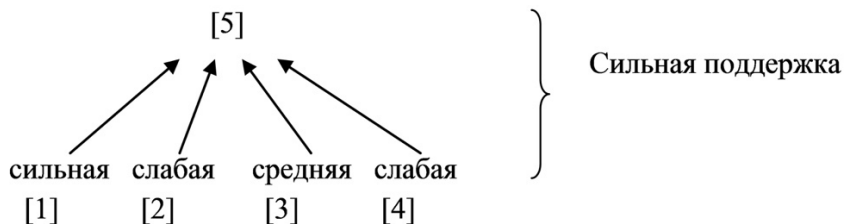


Рисунок 1- Графическое изображение структуры аргументации для ситуации «Мэрион и Энгельберт подали заявление о разводе»

По мнению Д. Халперн, не существует строгих правил для определения силы поддержки. Автор дает лишь общие советы: оценка силы аргументации зависит от объема ваших знаний по рассматриваемой теме, от умения высказывать суждения.

Рассмотрим другой пример из книги Д. Халперн [37], в котором также необходимо построить структуру аргументации высказывания: «В связи с тем, что одна из каждых десяти женщин обречена на рак молочной железы, Национальный институт рака запланировал исследовать возможность существования связи между раком молочной железы и долей жиров в рационе питания. Но, как отмечено в информационном бюллетене *Nutrition Action* («О влиянии питания»), исследователи опасаются, что 16 тыс. женщин, которым были сделаны операции по поводу рака молочной железы, будут вынуждены сесть на диету с таким же низким содержанием жиров, как у японцев, в рационе которых лишь 20 % калорий приходится на жиры. Были изучены результаты работы исследователей из Гарварда, которые не обнаружили связи между потреблением жиров и риском заболеть раком молочной железы (2). Но другие данные позволяют предположить, что такая связь может существовать (3). Изучение связи между характером питания и смертностью от рака молочной железы, проведенное директором Американского фонда здоровья, показало, что чем выше ежедневное потребление жиров, тем выше уровень смертности от рака молочной железы. Исследования, проведенные среди иммигрантов, также показали, что уровень заболевания раком среди женщин, покинувших свою страну, характеризуется определенным уровнем заболеваемости раком молочной

железы, быстро принимает новое значение, равное уровню заболеваемости в новой стране (4). Но являются ли причиной именно жиры? Может быть, главную роль играет общая калорийность питания, поскольку калорийность возрастает вместе с потреблением жиров? Некоторые из этих проблем можно разрешить с помощью исследований на животных, регулируя их рацион и потребление жиров. Результаты исследований на животных вполне ясны: животные, в рационе которых имеется высокое содержание жиров, значительно сильнее рискуют заболеть раком молочных желез и умереть от него, чем те, в рационе которых — низкое содержание жира (5). Очень немногие женщины могут позволить себе ждать окончательных результатов» (8).

Чтобы составить схему аргументации для предложенного отрывка, автор предлагает выделить компоненты, взять в скобки суждения и пронумеровать их.

(1) *Заключение*: Женщинам следует сократить количество жиров в рационе питания (заключение находится в последнем предложении, но в другой формулировке). (3) *Посылка*: Диеты с низким содержанием жиров приводят к снижению риска заболеть раком (это основание для заключения). (2) *Контраргумент*: В упомянутых в статье исследованиях, проведенных в Гарварде, исследователи не обнаружили влияния количества жиров в рационе на риск заболеть раком молочной железы (они являются надежным источником информации). (6) *Контраргумент*: Эксперименты на людях не проводились. (4) *Посылка для (3)*: Исследования среди иммигрантов показывают, что риск заболевания раком изменяется, когда люди переезжают из одной страны в другую. Это еще одна причина поверить, что диета с низким содержанием жиров приводит к снижению риска. (5) *Посылка для (3)*: Эксперименты на животных показали, что существует связь между количеством жиров в рационе и заболеваемостью раком молочной железы. Это еще один довод в пользу того, что диета с низким содержанием жиров приводит к снижению риска заболеть раком. (7) *Пропущенная посылка*: Диета с низким содержанием жиров полезна для здоровья во многих других отношениях. Графическое изображение структуры аргументации представлено на рис. 2.

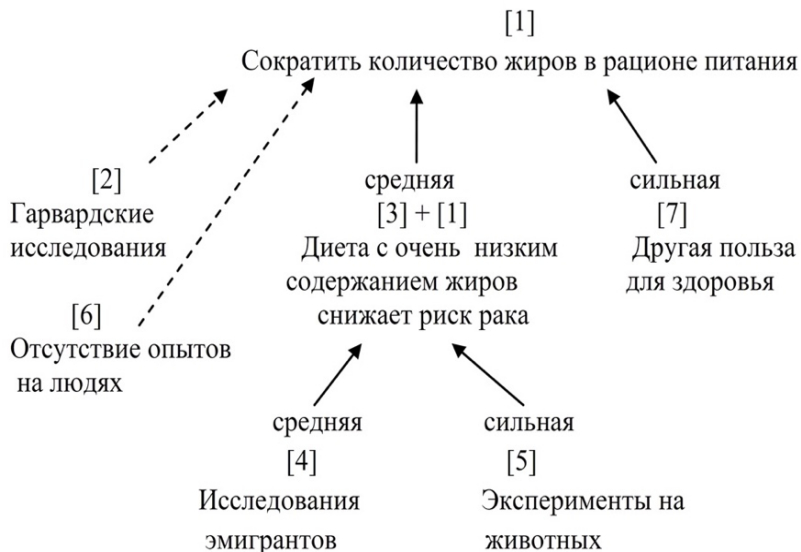


Рисунок 2 - Графическое изображение структуры аргументации высказывания «Диета с низким содержанием жиров приводит к снижению риска заболеть раком»

Рассматривая схему аргументации, можно заметить, говорит автор, что заключение о том, что диета с низким содержанием жиров приводит к снижению риска заболеть раком, поддерживают две посылки: (4), (5). Заключение ослабляют два контраргумента: (2), (6). Сила поддержки, которую посылки обеспечивают для суждения (3) о том, что диета с низким содержанием жиров снижает риск рака, была оценена как средняя (исследование иммигрантов) и сильная (эксперименты на животных). С учетом всех этих компонентов автор оценивает поддержку, которую (3) оказывает заключению (сократите количество жиров в рационе питания), как среднюю. Контраргументы ослабляют поддержку заключения, но не уничтожают ее. Д.Халперн считает эту аргументацию сильной с точки зрения поддержки, которая в целом обеспечена для заключения.

Идеи Д. Халперн позволили предложить следующую обобщенную схему графического изображения структуры аргументации высказывания (рис.3).



**Обобщенная схема графического изображения структуры аргументации**, которая может быть использована педагогом для разработки заданий для обучающихся на построение структуры аргументации, выполнение которых предпочтительнее осуществлять в рамках модели «один ученик - один ноутбук», а также - с применением интерактивной доски, электронных сервисов Xmind, FreeMind и др.



Рисунок 3 - Обобщенная схема графического изображения структуры аргументации

Приведем пояснения к обобщенной схеме графического изображения структуры аргументации (рис. 3). Аргументация – способ рассуждения, включающий доказательство и опровержение, в процессе которого создается убеждение в истинности тезиса и ложности антитезиса [35]. С точки зрения логики, аргументация состоит из одного или нескольких суждений, на основе которых делается заключение. Суждения, на основе которых делается заключение, называются доводами или

посылками умозаключения. В любой аргументации есть одна или несколько посылок (доводов) и одно или несколько заключений. Обычно для получения одного заключения используется несколько посылок, но возможны и другие комбинации (одна посылка для получения нескольких заключений или несколько посылок для получения нескольких заключений). Если в высказывании невозможно выделить, по крайней мере, одну посылку и, по крайней мере, одно заключение, то данное высказывание не является аргументацией [37]. Любое доказательство имеет одинаковую структуру. Оно включает в себе два компонента: тезис и основания, которые находятся между собой в специфической логической связи. Первое - это то, что доказывается, второе - чем доказывается; третье - как, каким образом доказывается. Тезис доказательства - это положение, истинность или ложность которого обосновывается посредством данного доказательства.

Основания доказательства (аргументы) - это положения, из которых выводится истинность или ложность тезиса [36]. Если функцию тезиса или основания доказательства выполняют суждения, то функцию способа доказательства - уже умозаключения. Доказательство - это система определенным образом расположенных умозаключений, последним выводом из которых выступает тезис. Одним из основных способов доказательства является дедуктивный способ.

Понятие «аргументация» богаче по содержанию, чем понятие «доказательство» тезиса: целью доказательства является установление истинности тезиса, а целью аргументации еще и обоснование целесообразности принятия этого тезиса, показ важного его значения в данной жизненной ситуации и т.д. Форма аргументации, так же как форма доказательства, включает в себя различные виды умозаключений или их цепь, но кроме того, сочетая доказательство и опровержение, предусматривает обоснование [35].

*Д. Халперн считает, что не существует строгих правил для определения силы поддержки, однако в теории аргументации отмечается, что если аргументы необходимы и достаточны, то тезис следует из них с логической необходимостью [36]. Исходя из этого, чтобы установить, что выглядит более весомым, убедительным: аргументы или контраргументы, необходимо определить их силу на основе правила определения силы посылки.*

*Приводим правило для определения силы поддержки посылки (довода).*



### **Правило определения силы посылки (довода):**

- *Сильная посылка* - это посылка, которая считается необходимой и достаточной для заключения, то есть она распространяется на все предметы (объекты) заключения.

- *Слабая посылка* - это посылка, которая считается необходимой, но недостаточной для заключения, то есть она распространяется не на все предметы (объекты) заключения.



### **Методика определения «Что сильнее: аргументы или контраргументы?»**

1. Выделите все посылки, входящие в аргументы и контраргументы.
2. Определите сколько сильных и слабых посылок входят в аргументы, а также - в контраргументы на основе правила определения силы посылки.
3. Подсчитайте, где находится больше сильных посылок: в аргументах или контраргументах.
4. Сделайте вывод, что сильнее: аргументы или контраргументы.
5. Если сила аргументов и контраргументов одинаковая, то в этом случае говорят, что истинность тезиса является *не определенной*.

Обобщенная схема графического изображения структуры аргументации высказывания (рис 3) послужила основанием для разработки приемов по развитию критического мышления учащегося.



### **Приемы на графическое изображение структуры аргументации:**

1. В логической структуре аргументации тезиса сделать умозаключение, вывести тезис, который будет являться решением проблемы.
2. Достроить структуру аргументации тезиса, используя готовую посылку, готовые суждения, которые могут быть использованы или как посылки, или как заключения; назвать выводимый тезис, установить структурные связи между ними (рис.10).
3. Достроить структуру аргументации тезиса, используя готовую посылку (рис. 7); достроить структуру аргументации тезиса, используя готовую посылку и / или некоторые заключения (Рис. 8).

4. Решить проблему, выбрав из трех решений верное. Для этого нужно рассмотреть структуру доказательства 3-х тезисов, выяснить какие тезисы являются истинными, какие ложными, истинность каких тезисов неопределенна (рис. 4-6).

5. Из текста выявить аргументы «за» (поддерживающие тезис) и аргументы «против» (контраргументы), вставить их в структуру доказательства тезиса.

6. На незавершенной схеме структуры аргументации тезиса выявить, какие посылки являются аргументами, приведенными в защиту тезиса, а какие контраргументами, опровергающими тезис, установить структурные связи между ними (рис.9).

7. Найти ошибки в структуре доказательства тезиса.

8. Решите проблему на основе выведения новых знаний (выведения нескольких тезисов) и установления между ними причинно-следственных связей, определяющих появление новых смыслов, знаний (рис.11).

*Примечание:* задания лучше выполнять на компьютере, ноутбуке, в электронных сервисах Xmind, FreeMind и др., когда они предложены обучающимся в электронном варианте на уроке / в качестве домашнего задания.

*Методики и примеры решения заданий, разработанных с использованием приема «Графическое изображение структуры аргументации».*



***Методика решения задания, заключающегося в обоснованном выборе правильного решения проблемы из нескольких предложенных вариантов ее решения:***

1. Прочтите текст, в котором предлагаются несколько вариантов решения проблемы, выделите эти решения.

2. Для каждого решения проблемы (тезиса) постройте графическое изображение структуры аргументации тезиса.

3. Определите силу аргументации для каждого тезиса (решения проблемы): сколько сильных посылок поддерживают этот тезис. Силу посылок определите по правилу определения силы доводов (посылок).

4. Из нескольких решений проблемы (нескольких тезисов) выберите самый сильный, который поддерживается большим числом сильных посылок.

*Пример задания, разработанного с использованием приема «Графическое изображение структуры аргументации», связанного с обоснованным выбором правильного решения проблемы из нескольких предложенных вариантов ее решения:*



**Задание для обучающихся:** («Нравственные ориентиры деятельности», Обществознание, 10 класс).

Прочтите текст «Нравственное поведение» (дополнительный текст к §15) и решите проблему: «Что побуждает личность подчинять свое поведение определенным нравственным принципам, причем даже тогда, когда это требует от нее немалых усилий?» Из трех решений проблемы выберите правильное. Для этого необходимо рассмотреть структуры доказательств трех тезисов (рис. 4-6), выяснить, какие тезисы являются истинными, какие - ложными, истинность каких тезисов неопределенна. Причем вывод об истинности тезиса должен основываться не только на количественной характеристике довода, но и на качественной (силе посылок).

*Решение задания:*

Рассмотрим структуру доказательства истинности 1-го тезиса (первого решения проблемы) (рис. 4). Доводы 1-3, входящие в аргументацию тезиса, являются сильными (необходимыми и достаточными), так как распространяются на все предметы заключения, то есть распространяются на все «обычай». Доводы 1-2, входящие в контраргументы, опровергающие истинность тезиса, являются не сильными, так как распространяются не на все предметы тезиса, то есть не на все «обычай». Таким образом, тезис: «Обычай побуждает личность подчинять свое поведение нравственным принципам» является истинным, так как подерживается тремя сильными доводами, входящими в аргументацию защиты тезиса, и двумя несильными доводами, опровергающими истинность тезиса, входящими в контраргументы.

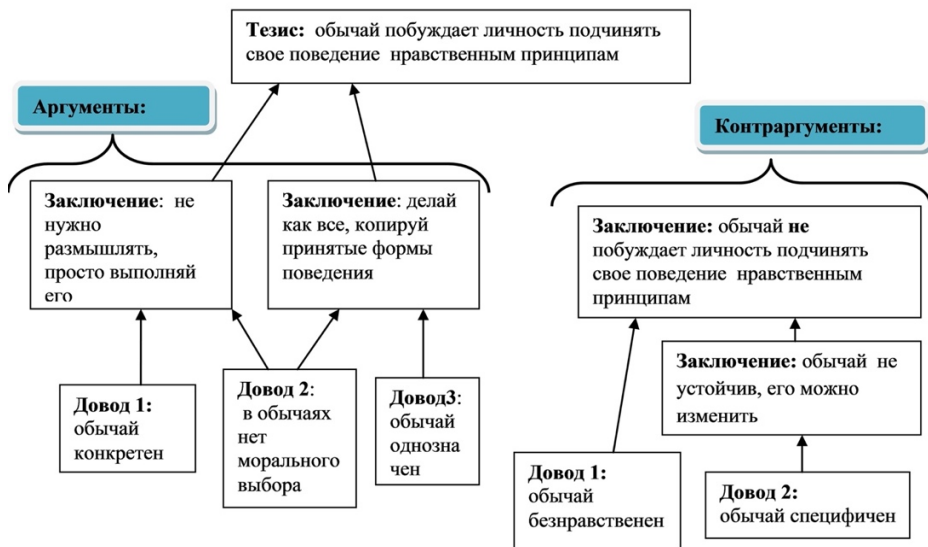


Рисунок 4 - Структура доказательства 1-го тезиса

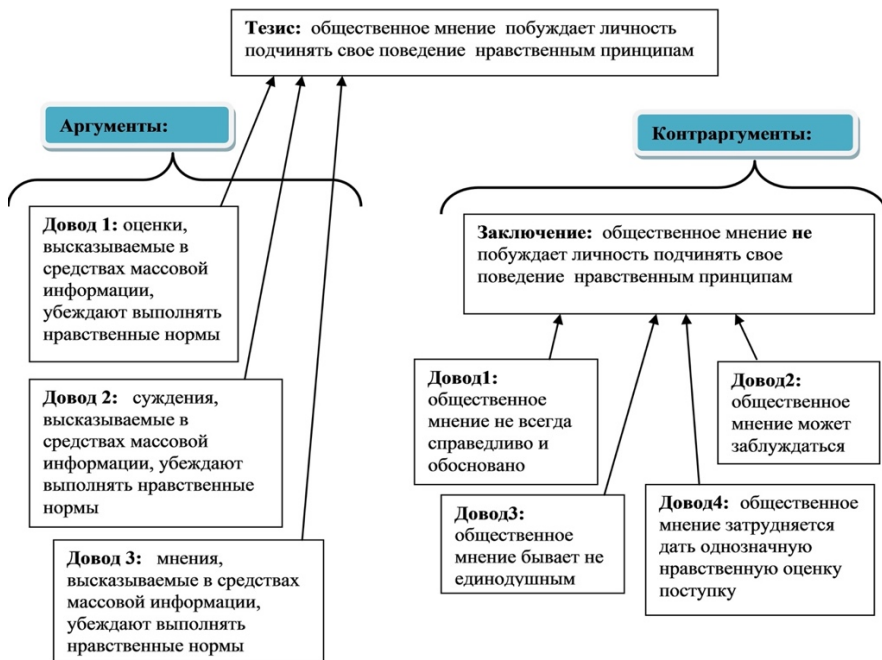


Рисунок 5 - Структура доказательства 2-го тезиса

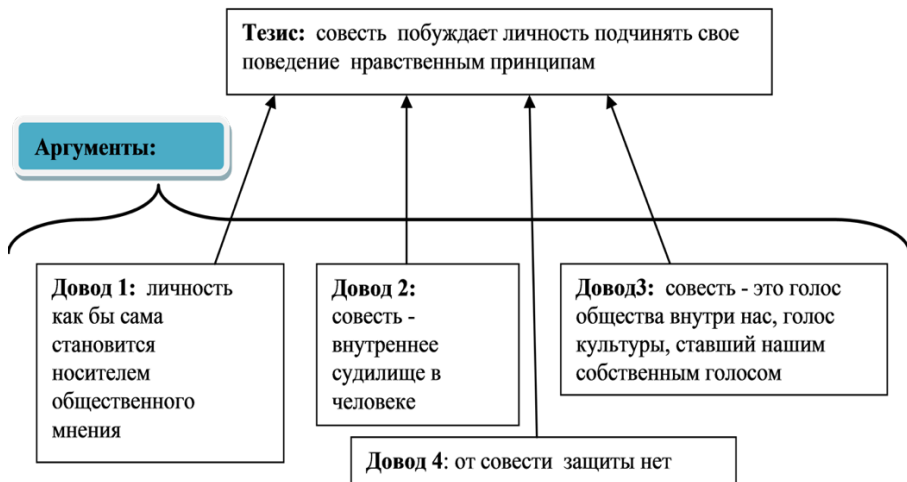


Рисунок 6 - Структура доказательства 3-го тезиса

Рассмотрим структуру доказательства истинности 2-го тезиса (рис. 5). Доводы 1-3, входящие в аргументацию тезиса, являются несильными, так как распространяются не на все предметы заключения, то есть распространяются не на все случаи «общественного мнения». Доводы 1-4, входящие в контраргументы, опровергающие истинность тезиса, являются несильными (необходимыми), так как распространяются не на все предметы тезиса, то есть не на все случаи «общественного мнения». Таким образом, истинность *тезиса: «Общественное мнение побуждает личность подчинять свое поведение нравственным принципам»* неопределенна, так как поддерживается тремя несильными доводами, входящими в аргументацию защиты тезиса, и четырьмя несильными доводами, опровергающими истинность тезиса. То есть истинность тезиса неопределенна из-за недостаточности доводов в его защиту.

Рассмотрим структуру доказательства истинности 3-го тезиса (рис. 6). Довод 1, входящий в аргументацию тезиса, является несильным. Доводы 2-4, входящие в аргументацию тезиса, являются сильными, так как распространяются на все предметы заключения, то есть распространяются на все понятие «совесть». Контраргументов нет. Таким образом, *тезис: «Совесть побуждает личность подчинять свое поведение нравственным принципам»* является истинным, так как

поддерживается одним несильным доводом и тремя сильными доводами, входящими в защиту тезиса.

Таким образом, из трех решений проблемы: «Что побуждает личность в первую очередь подчинять свое поведение определенным нравственным принципам, причем даже тогда, когда это требует от нее немалых усилий?» два тезиса являются истинными: «Обычай побуждает личность подчинять свое поведение нравственным принципам» и «Совесть побуждает личность подчинять свое поведение нравственным принципам». Из этих двух истинных тезисов второй тезис- «Совесть побуждает личность подчинять свое поведение нравственным принципам» - претендует на то, чтобы являться приоритетным способом решения проблемы, так как он поддерживается тремя сильными доводами и не имеет контраргументов.

**Пример задания, разработанного с использованием приема «Графическое изображение структуры аргументации», заключающегося в выведении тезиса на основе начальной посылки и / или одного из заключений.**



**Задание для обучающихся:**

Прочтите текст «Творческий потенциал», дополните структуру доказательства тезиса, выведите (сформулируйте) доказываемый тезис, опираясь на содержание текста, начальную посылку (рис.7).

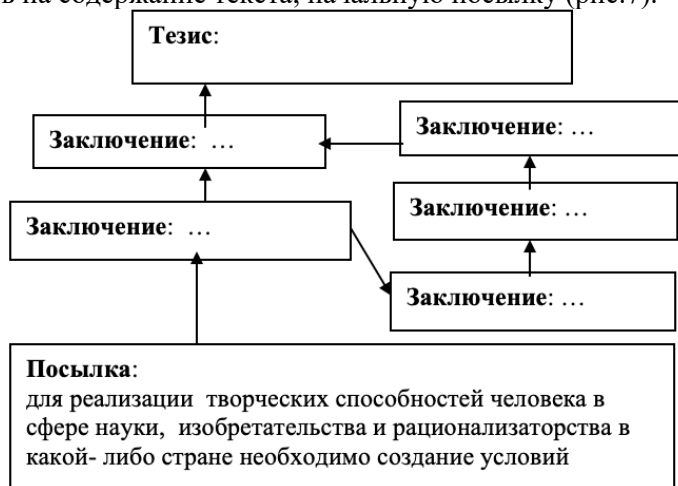


Рисунок 7 - Задание по выведение тезиса по начальной посылке



### Задание для обучающихся.

Прочтите текст «Профессионализм». Докажите тезис: «Отставание в какой-либо страны в сфере образования от мировых держав предполагает не только низкий профессионализм работников, но и низкий уровень жизни ее граждан», построив структуру его доказательства (рис. 8).

*Примечание:* количество посылок, заключений в структуре доказательства тезиса может быть иным, чем в структуре, предложенной ниже.

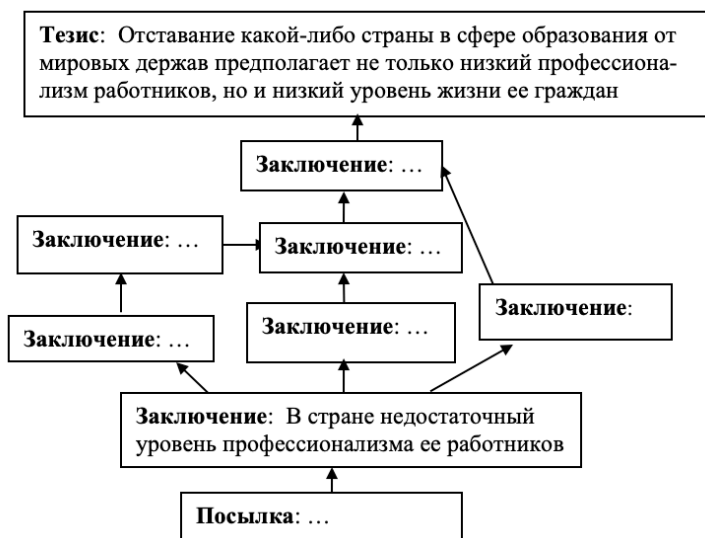


Рисунок 8 - Задание по выведение тезиса по одному из заключений

*Пример задания, разработанного с использованием приема «Графическое изображение структуры аргументации», заключающегося в нахождении в тексте аргументов и контраргументов.*



**Задание для обучающихся.** Прочтите текст «Проблема познаваемости мира», рассмотрите структуру доказательства тезиса «Мир познаваем». В структуре приведены контраргументы, опровергающие тезис. Дополните структуру доказательства тезиса аргументами, найдя их в тексте. Какой позиции придерживаетесь вы: мир познаваем / мир

не познаваем? Свои аргументы или контраргументы внесите в структуру (рис.9).

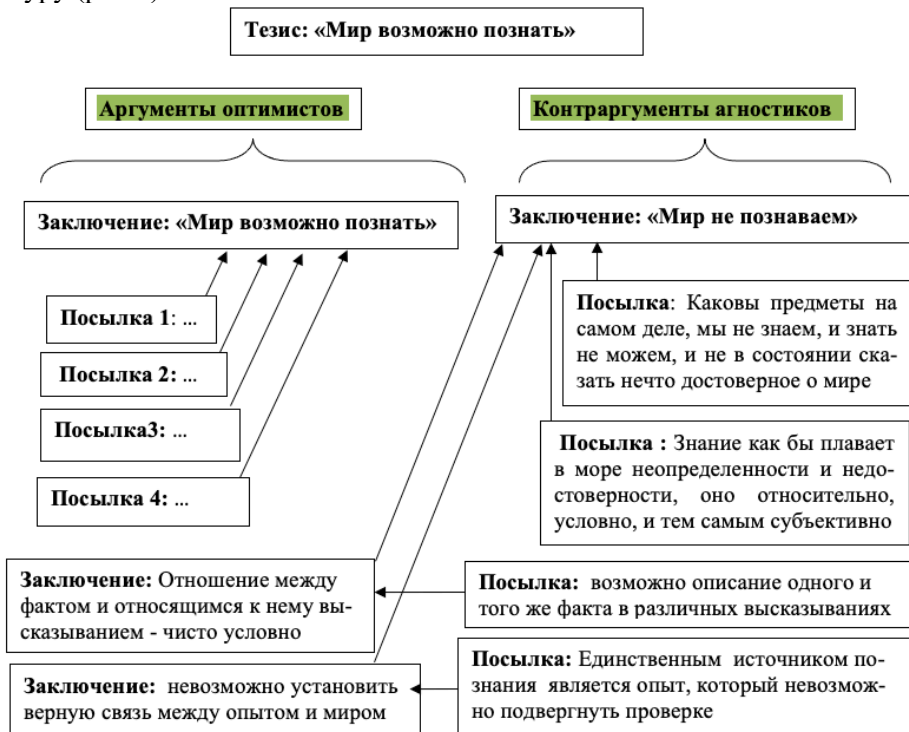


Рисунок 9 – Задание на выведение тезиса на основе нахождения в тексте аргументов контраргументов

*Пример задания, разработанного с использованием приема «Графическое изображение структуры аргументации», связанного с выведением тезиса на основе определения, какие высказывания являются посылками, какие – заключением.*



**Задание для обучающихся:**

Прочтите текст «Лженаука. Чем она угрожает науке и обществу?», достройте структуру аргументации тезиса, используя готовую посылку, готовые суждения, которые могут быть использованы или как посылка, или как заключение; назовите выводимый тезис, установите структурные связи между ними (рис.10).

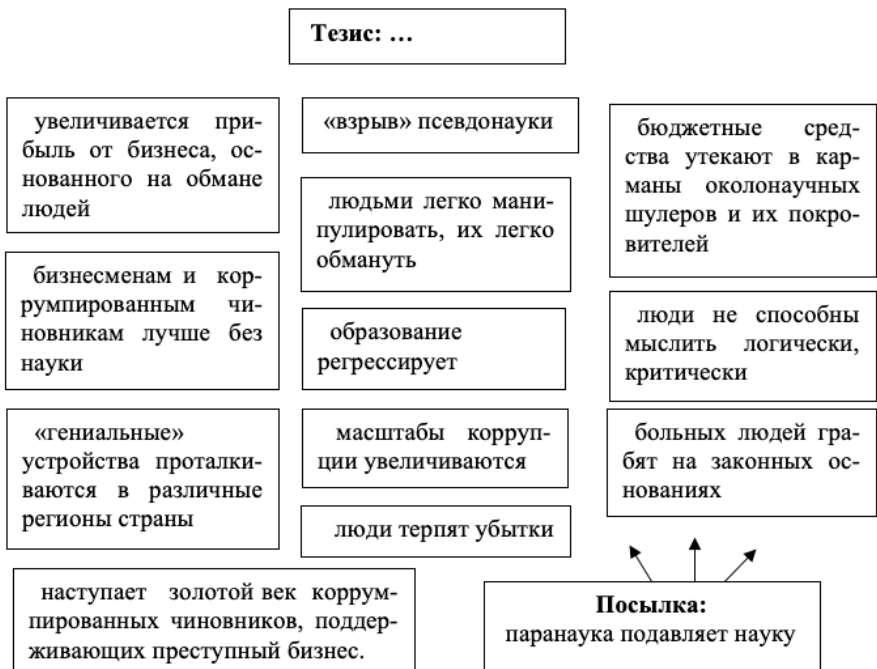


Рисунок 10 – Задание на выведение тезиса на основе нахождения посылок и заключений, установления структурных связей между ними

*Пример задания, разработанного с использованием приема «Графическое изображение структуры аргументации», связанного с решением проблемы на основе выведения новых знаний (выведения нескольких тезисов) и установления между ними причинно-следственных связей, определяющих появление новых смыслов, знаний.*



**Задание для обучающихся:**

Прочтите текст «Функции морали»<sup>1</sup> и ответьте на вопрос, какая функция морали является более важной? Для этого найдите и отметьте на рис.11 названия функций морали, найдите и установите причинно-


<sup>1</sup> Задание разработано на основе книги: Кармин А.С. Культурология.: Культура социальных отношений. СПб.: Лань, 2000.

следственные связи между выведенными тезисами, а затем сделайте новое умозаключение.

Решение задания:



Рисунок 11 – Графическое изображение решения задания на выведения нескольких тезисов и установления между ними связей

 Таким образом, исследование [27] показало, что использование в образовательном процессе приемов на «Графическое изображение структуры аргументации» способствует также *формированию функциональной грамотности обучающихся, выраженной в том числе в умениях обучающихся критически мыслить*: исследовать, решать проблемы, находить причинно-следственные связи, мыслить альтернативно, проблематизировать ситуацию, критически относиться, оценивать информации и др.

## 2.7. Прием «Нахождение софизмов в доказательстве тезиса»



*Софизмами называют* (в узком смысле слова) сложные суждения, ошибку в которых трудно найти, своего рода головоломки. Софизмы (в широком смысле слова) - намеренные ошибки в споре, доказательстве тезиса.

Среди софизмов выделяют следующие: «отступление от заключения (тезиса)», изменение заключения (тезиса) - диверсия, расширение или сужение заключения, усиление или смягчение заключения, внесение или исключение оговорок и условий, подмена заключения и доводов, использование синонимов, подмена доводов, умножение доводов, применение субъективных, ложных, произвольных доводов, использование неправильной ссылки на авторитеты, мнимые доказательства, «довод слабее заключения», круг в доказательстве, ложное обобщение, «подмена понятий» и т.д.



### ***Виды софизмов, используемых в спорах, дебатах:***

#### ***1. Отступление от тезиса (диверсия).***

Этот софизм заключается в том, что во время доказательства тезиса намеренно переходят к доказательству другого тезиса, то есть делают «диверсию». Одним словом, оставив в стороне прежнюю задачу, неудачный, слабый тезис или довод, переходят к другому.

#### ***2. Изменение тезиса или довода (подмена тезиса или довода).***

То есть человек не отказывается от тезиса, доказывает его, но на самом деле изменяет его, делает похожим на прежний, но это уже другой тезис. К числу разных видов такой подмены относят *расширение или сужение тезиса*. Например, в доказательстве тезиса: «все люди эгоисты» возникли затруднения, тогда намеренно сужают тезис и доказывают тезис: «люди эгоисты». Используется другой прием подмены тезиса. Одно и то же слово может обозначать разные мысли. Поэтому часто легко, сохраняя одни и те же слова тезиса (или довода), сначала придают им один смысл, потом другой.

#### ***3. Лживые доводы: подмена доводов, «умножение доводов».***

Софизм «умножение довода», заключается в том, что один и тот же довод повторяется в разных формах и словах и сходит за два или несколько различных доводов. Эта уловка особенно применяется в спорах при слушателях, в длинных речах и т. д.

#### ***4. Мнимые доказательства: круг в доказательстве.***

К софизмам произвольного довода относятся следующие мнимые доказательства:

а) мнимые доказательства, в которых в виде довода приводится для доказательства тезиса тот же тезис, только в других словах (софизм тождесловия (*idem per idem*));

б) доказательство как бы «перевертывается вверх ногами». Мысль достоверную или более вероятную делают тезисом, а мысль менее вероятную — доводом для доказательства этого тезиса, хотя правильное было бы сделать как раз наоборот (обращенное доказательство);

в) мнимые доказательства, в которых в одном и том же споре, в одной и той же системе доказательств сначала делают тезисом мысль «А» и стараются доказать ее с помощью мысли «Б»; потом, когда понадобится доказать мысль «Б», доказывают ее с помощью мысли «А». Получается круговая порука: «А» верно потому, что истинно «Б»; а «Б» — истинно потому, что верно «А» (софизм «круг в доказательстве»).

5. *Софизм непоследовательности* - это такой софизм, в котором тезис не вытекает из доводов. В таких случаях часто говорят: «ничего не следует», «ваш довод ничего не доказывает» [47].



**Методические рекомендации к разработке заданий на нахождение софизмов в доказательстве тезиса:**

- найдите текст, содержащий аргументацию, который расширяет или углубляет содержание рассматриваемой темы определенной учебной дисциплины, на котором можно было бы разработать задание, используя критерии отбора содержания образования;

- «сожмите» текст, информацию (смысловая и информационная компрессия), оставив в нем важные ключевые понятия, смысловые единицы;

- выделите в тексте посылки и заключение;

- определите, какой софизм может быть сконструирован на основе этого текста;

- для разработки софизма «отступление от тезиса (диверсия)», возьмите текст, содержащий две аргументации, то есть текст, в котором присутствуют доказательства двух тезисов. Начните доказывать первый тезис, затем, не сделав умозаключения, перейдите к доказательству второго тезиса, завершив его;

- для конструирования софизма «*изменение тезиса*» (*подмена тезиса*), возьмите текст, содержащий аргументацию, выявите в нем заключение. Затем обозначьте его в начале текста, то есть покажите доказываемый тезис. Затем измените тезис, сделав его «уже» или «шире», приведите посылки, доказывающие его;

- для разработки софизма «*умножение доводов*», в тексте выделите посылки, на основе которых выводится тезис, дополните аргументацию такими посылками, которые повторяют имеющиеся, то есть суть одно и то же, но выраженные иными словами, синонимичными;

- софизм *мнимого доказательства или круга в доказательстве* может быть разработан следующим образом: выделите в тексте посылки и заключение, затем на основе посылок выведите заключение, а затем на основе заключения выведите посылки;

- для разработки софизма *непоследовательности* нужно взять текст, в котором присутствует аргументация, то есть на основе одного или нескольких суждений сделано заключение, логически вытекающее из них. Необходимо изменить заключение так, чтобы оно походило на истинное умозаключение, но им не являлось.

### ***Примеры заданий на нахождение софизмов в тексте.***



#### ***Задание для обучающихся.***

Прочтите текст «Свобода» и найдите софизмы в содержании текста (среди софизмов могут быть такие, как подмена тезиса и доводов, умножение довода, круг в доказательстве, софизмы непоследовательности и т.д.). Для этого найдите тезис, который доказывается, и выявите ошибки при его доказательстве. При наличии софизма непоследовательности приведите правильный вывод.

*Решение задания:*

Текст: «Свобода».

Обычно выделяют три ступени свободы человека.

*1. Первая ступень - это свобода как познанная необходимость.*

Как известно, человек живет в природном и социальном мире. Знание о мире человек получает в процессе познания. Познавая, раскрывая для себя окружающее, он получает возможность ориентироваться в мире и воздействовать на него. Эти познания о мире приносят ему удовлетворение. Жизнь его становится успешной. Таким образом, человек становится все менее зависимым от окружающего и все более свободным от

него. Чтобы человек мог воздействовать на мир, он должен быть свободен.

*Решение:* в содержании текста присутствует софизм ..... (в содержании текста присутствует софизм - круг в доказательстве: вначале доказывается тезис «Человек свободен, если он знает» или «Свобода есть познание». Аргументами являлось то, что «эти знания дают возможность человеку ориентироваться в мире, воздействовать на него». Затем тезис и аргументы меняются местами и пытаются доказывать «Человек может воздействовать на мир, если он свободен»).

2. Свобода человека заключается не в независимости от общества, от окружающих природных и социальных условий, а в способности принимать решение со знанием дела, в способности из многих вариантов поведения выбирать тот, который необходим и целесообразен в данный момент, в осознанном отношении к окружающему, к своим действиям. Кроме этого, достоверная информация об окружающем дает возможность человеку принимать решения, выбирать наилучший вариант поведения в данной ситуации, а не идти методом проб и ошибок. Таким образом, познание необходимости, познание объективных условий бытия выступает как предпосылка реальной свободы.

*Решение:* В доказательстве тезиса ..... присутствует софизм ..... (В доказательстве тезиса «Познание необходимости, познание объективных условий бытия - реальная свобода» присутствует софизм умножение доводов. Довод «достоверная информация об окружающем» дает возможность человеку принимать решение со знанием дела, выбирать наилучший вариант поведения в данной ситуации» является повторением, только в другой форме, довода «Свобода человека заключается в способности принимать решения, в способности из многих вариантов поведения выбирать тот, который необходим и целесообразен в данный момент»).

3. Свобода выбора - это вторая и более высокая ступень свободы личности. Выбор поступков и действий индивид осуществляет в зависимости от внутренних мотивов и внешних обстоятельств. Если такого выбора он осуществить не может, если его поведение определяется не им, а кем-то или чем-то извне, со стороны, в таком случае о его свободе говорить не приходится. Когда человек принимает решение и действует в массе людей, в толпе, его личная ответственность находится на чрезвычайно низком уровне, так как он ведет себя так, как и другие члены толпы, понимая, что с него спросить никто не сможет.

Индивид ведет себя совершенно иначе, когда понимает, что за совершенное действие или поступок с него будет персональный спрос, поэтому к принятию решения и выбору акта поведения он подходит с большей ответственностью. Где нет свободы выбора, там не может быть и ответственности за совершаемое деяние.

Следовательно, свобода выбора определяется внутренними мотивами.

*Решение:* В доказательстве тезиса ..... присутствует софизм ..... (В доказательстве тезиса «свобода выбора тесно связана с ответственностью» присутствует *софизм непоследовательности (мнимое следование)*: «свобода выбора определяется внутренними мотивами». То есть правильно было бы сделать вывод, что реальная свобода оказывается тесно связанной, сопряженной с ответственностью.

4. *Высшей ступенью свободы человека является свобода творчества.* Свобода творчества дает возможность индивиду выходить в мир предметов и явлений, которых не было и нет, которые он сам и создает. В творческой деятельности индивид поднимается до уровня *самодетельности*. Действительно, в последние годы в нашей стране были широко распахнуты двери свободе. Но оказалось, что свобода весьма многолика. Были открыты двери не только гласности, плюрализму мнений, свободе слова, творчеству масс, но также и корысти, насилию, преступлениям и т.п., что чрезвычайно негативно отразилось на общественной жизни страны и ее граждан. Не следует забывать заветы древних мудрецов, говоривших, что «свобода одного человека кончается там, где начинается свобода другого», «поступай по отношению к другому так, как ты хотел, чтобы другой поступал по отношению к тебе». Суть в этих фразах выражена достаточно ясно: во-первых, свобода не беспредельна, она имеет свои границы; во-вторых, эти границы определяются правами и законными интересами других людей; в-третьих, если ты попираешь свободу других, то не ожидай иной мерки и для себя. Свобода всегда осуществляется в сообществе людей. А посему человек свободен в той мере, в какой свободны и другие люди, свободны все.

*Решение:* В доказательстве тезиса ..... присутствует софизм ..... (в доказательстве тезиса «В творческой деятельности индивид поднимается до уровня самодетельности» присутствует *софизм - подмена тезиса («диверсия»)*). Вместо него доказывается тезис - «человек свободен в той мере, в какой свободны и другие люди, свободны все».



### **Задание для обучающихся.**

Прочтите текст «Различие административного правонарушения и преступления» и найдите софизмы в содержании текста (среди софизмов могут быть такие, как подмена тезиса и доводов, умножение довода, круг в доказательстве, софизмы непоследовательности и т.д.). Для этого найдите тезис, который доказывается, и выявите ошибки при его доказательстве. При наличии софизма непоследовательности приведите правильный вывод.

*Решение задания:*

Текст: «Различие административного правонарушения и преступления».

*Преступлением* признается предусмотренное уголовным законом общественно опасное деяние (действие или бездействие), посягающее на общественный строй, его политическую и экономическую системы, социалистическую собственность, личность, политические, трудовые, имущественные и другие права и свободы граждан.

*Административное правонарушение* (проступок) — противоправное, виновное (умышленное или неосторожное) действие либо бездействие, посягающее на государственный или общественный порядок, собственность, права или свободы граждан, на установленный порядок управления, за которое законодательством предусмотрена административная ответственность.

*Что общего между административными правонарушениями и преступлениями?*

Из сопоставления этих двух определений видно, что преступления и административные правонарушения имеют общие черты (признаки):

1. Проступок может выражаться в действии (например, человек совершает мелкое хищение), или бездействии (невыполнение родителями и лицами, их заменяющими, обязанности по воспитанию и обучению несовершеннолетних детей). Преступление может быть совершено путем действия (убийство) или бездействия (неоказание помощи больному). Таким образом, общим между преступлением и проступком является то, что они связаны с особо опасными преступлениями.

*Решение:* в доказательстве тезиса ..... присутствует софизм ..... (софизм непоследовательности. Умозаключение «Общим между преступлением и проступком является то, что они

связаны с особо опасными преступлениями» не следует из доводов. Правильное умозаключение: «Общим между преступлением и проступком является то, что они являются *противоправными деяниями (действиями или бездействиями)*».

2. Не подлежит уголовной ответственности лицо, которое во время совершения преступления находилось в состоянии невменяемости вследствие хронической душевной болезни, временного расстройства душевной деятельности, слабоумия или иного болезненного состояния, а также и лицо, совершившее преступление в состоянии невменяемости, но до вынесения обвинительного приговора заболевшее болезнью, лишающей возможности отдавать отчет в своих действиях. Аналогичным образом решается вопрос и применительно к проступкам. Субъектом проступка и преступления может быть лицо, достигшее 16-летнего возраста. Однако законодательство допускает привлечение к уголовной ответственности лиц, совершивших деяния, предусмотренные с 14 лет за особо тяжкие преступления: умышленное убийство, нанесение телесных повреждений, причинивших расстройство здоровья, разбойное нападение и др. Следовательно, общим между преступлением и проступком является то, что *субъектом* (т. е. тем, кто совершает) и проступка, и преступления является *физическое, вменяемое лицо, достигшее 14 лет*.

*Решение: в доказательстве тезиса ..... присутствует софизм ..... (софизм непоследовательности; тезис «Общим между преступлением и проступком является то, что субъектом и проступка, и преступления является физическое, вменяемое лицо, достигшее 14 лет» не следует из доводов. Правильным будет тезис «Общим между преступлением и проступком является то, что субъектом и проступка, и преступления является физическое, вменяемое лицо, достигшее определенного возраста»).*

3. И проступки, и преступления *причиняют вред*. Однако не все проступки имеют вредные последствия: например, лица, виновные в нарушении противопожарных правил, подвергаются административной ответственности даже тогда, когда пожара не было. Кроме этого, бывают случаи, когда для установленного в обществе правопорядка имеется возможность наступления вредных последствий.

*Решение: в доказательстве тезиса ..... присутствует софизм ..... (софизм умножения доводов: выражение «Кроме этого, бывают случаи, когда для установленного в обществе правопорядка имеется возможность наступления вредных последствий» является*

повторением довода «Однако не все проступки имеют вредные последствия: например, лица, виновные в нарушении противопожарных правил, подвергаются административной ответственности даже тогда, когда пожара не было»).

*А что разделяет административные проступки и преступления?*

Признак преступлений - *общественная опасность*. Преступления наиболее вредны для общества. Проступки *не являются общественно опасными*. Чтобы ответить на вопрос, является ли данное правонарушение преступлением или проступком, нужно сопоставить соответствующие нормы уголовного и административного законодательства, а также учесть следующие критерии: Если нарушение Правил дорожного движения повлекло гибель людей или иные тяжкие последствия, то это преступление, если таких последствий нет, это административный проступок. Иногда для квалификации нарушения обязательных правил в качестве преступления достаточно того, чтобы оно хотя и не повлекло, но могло повлечь тяжкие последствия. Так, нарушения правил хранения или перевозки взрывчатых и радиоактивных веществ, а также пересылка их по почте или багажом, если эти действия могли повлечь тяжкие последствия, рассматриваются как преступления. Если же последствия реально наступили, то уголовная ответственность усиливается. Таким образом, критерием отличия преступления от проступка является то, что преступление может повлечь тяжкие последствия.

*Решение:* в доказательстве тезиса ..... присутствует софизм ..... (*софизм мнимого следования*. Правильный вывод: критерием отличия преступления от проступка является наличие или отсутствие тяжких последствий).

4. *Деяние*, совершенное *умышленно* рассматривается как преступление, а объективно такое же, но происшедшее *по неосторожности*, - как административное. То есть все зависит от формы вины. Действительно, признаком отличия преступления от проступка является *мотив и цель*: если изготовление самогона производилось, например, с целью сбыта (умышленно), то это преступление, а если такая цель отсутствует, то административный проступок.

*Решение:* в доказательстве тезиса ..... присутствует софизм ..... (*софизм подмены тезиса*. Вначале брался в доказательство тезис «Признаком отличия преступления от проступка является форма

вины, а потом тезис «Признаком отличия преступления от проступка является мотив и цель»).

5. *Способ совершения правонарушения*: например, мелкое хищение считается административным проступком, если совершено путем кражи, присвоения, растраты, злоупотребления служебным положением, но не путем применения каких-либо *насильственных приемов*. Если воспрепятствование свободному осуществлению гражданином или группой граждан права участвовать в референдуме вести агитацию сопряжено с применением насилия, обмана, угрозы или подкупа, то такие действия рассматриваются как преступление. Кроме этого, административным поступком считается противоправное, виновное умышленное действие, без применения принуждения, одурачивания, запугивания, шантажа.

*Решение*: в доказательстве тезиса ..... присутствует софизм ..... (*софизм умножение довода*: «Кроме этого, административным проступком считается противоправное, виновное умышленное действие, без применения принуждения, одурачивания, запугивания, шантажа»).



Таким образом, исследование [27] показало, что использование в образовательном процессе приема «Нахождение софизмов в доказательстве тезиса» способствует развитию следующих способностей обучающегося:

- *критически мыслить*, то есть находить причинно-следственные связи, оценивать информацию, вырабатывать собственную точку зрения, отстаивать ее логическими доводами;
- *проявлять функциональную грамотность* - грамотность в чтении, связанную со способностями обучающихся понимать тексты, осуществлять их рефлексию, критически мыслить, оценивать информацию СМИ и др.

## 2.8. Приемы на «Разработку метафоры»



К метафоре обращались крупнейшие мыслители Аристотель и Руссо, Гегель и Э. Кассирер, Х. Ортега-И-Гассет и многие другие; современные зарубежные ученые М. Блэк, Д. Бикертон, А. Вежбицкая, Д. Дэвидсон, Э. Джордан, Э. Кассирер, Т. Домбжиньская, М. Минский, Д. А. Миллер, Э. Ортони, П. Рикер, Ф. Уилрайт; отечественные ученые

Н.Д. Артюнова, С. С. Гусев, М. А. Журиная, В. П. Москвин, И. В. Сибиряков, Ю. С. Степанова, В. Н. Телия, В. К. Харченко и другие.



**Под метафорой понимают:**

- вторжение синтеза в зону анализа, представления (образа) в зону понятия, воображения в зону интеллекта, единичного в зону общего, индивидуальности в страну классов [48];

- фигуру речи, заключающейся в том, что имя или дескриптивное выражение переносится на некоторый объект, отличный от того объекта, к которому, собственно, применимо это выражение, но в чем-то аналогичный ему; результат этого - метафорическое выражение» [49];

- словесная формулировка реальности, которая заключена в многообразии, воспринимаемом как сложная совокупность свойств (Э. Джордан) [48];

- сокращенное сравнение, но если в случае сравнения - сходство утверждается; то в случае метафоры – сходство подразумевается (Уэйтли) [48].

*Выделяют три типа утверждений сравнения: буквальные сравнения, уподобления и аналогии. В буквальных сравнениях основания очевидны. Например, предложение «Жена Джона похожа на его мать». В уподоблениях основания сравнения неочевидны. Предложение «Жена Джона похожа на его зонтик» могло бы быть понято как утверждение, что она очень тощая, или что она защищает его, или еще каким-нибудь способом можно объяснить это уподобление. Уподобление (simile) - это утверждение сравнения, в которое входят две несходные вещи: «Вечер распростерт по небу, как пациент под наркозом на столе». Согласно Аристотелю, любая метафора - это на самом деле буквальное уподобление, в котором опущено «похоже» или «как», а основание сравнения оставлено неопределенным. Аналогией называют любое выражение сходства или подобия.*



**Возможности метафоры:**

- метафора - орудие описания и объяснения в любой сфере,... она обогащает понимание человеческих действий, знаний и языка [50];

- метафора способствует распространению знаний от одной научной парадигмы к другой [51];

- метафора знаменует собой начало мыслительного процесса, дав толчок развитию мысли, метафора угасает, постепенно стирается и, в

конце концов, утрачивает образ, на смену которому приходит понятие (значение слова); она орудие, а не продукт научного поиска [52];

- метафора учит извлекать признаки из предмета, привлекать мир предмета, превращать мир предметов в мир смыслов, то есть метафора является механизмом формирования новых смыслов и значений слов;

- метафора — это инструмент речевого мышления, состоящий в сопоставлении достаточно далеко отстоящих друг от друга объектов;

- метафора — необходимое орудие мышления, форма научной мысли;

- метафора нужна для того, чтобы сделать нашу мысль доступной для других людей; чтобы объект стал доступен нашей мысли;

- метафора открывает мысли доступ к далеким и ускользающим от нас понятиям;

- метафора удлиняет «руку» интеллекта; ее роль в логике может быть уподоблена удочке или винтовке; метафора помогает заметить те свойства вещей и предметов, которые мы раньше не замечали [53].



#### **Функции метафоры:**

1) *номинативная функция*. Возможность развития в слове переносных значений создает мощный противовес образованию бесконечного числа новых слов. «Метафора выручает словотворчество: без метафоры словотворчество было бы обречено на непрерывное производство все новых и новых слов и отяготило бы человеческую память неимоверным грузом»;

2) *информативная функция*. Информация, передаваемая посредством метафоры, характеризуется целостностью, панорамностью образа, плюрализмом, множественностью образного прочтения ситуации;

3) *мнемоническая функция*. Метафора способствует лучшему запоминанию информации. Действительно, стоит назвать грибы природными пылесосами, и мы надолго запомним, что именно грибы лучше всего всасывают токсины из почвы;

4) *текстообразующая функция* как рождение текста, подтекстового слоя. «Есть такое забавное, но очень мудрое изречение: «Лекарство — это кошка, которая бежит за мышкой и все на своем пути разбивает». Поэтому с возрастом надо быть очень осторожными с лекарствами. По мнению французских врачей, людям старше сорока не рекомендуется употреблять больше трех наименований лекарств». Метафора порождает текст, но в этом тексте может быть столько же творчества, сколько в самой метафоре. Многие метафоры лирических

стихотворений не нуждаются в шлейфе объяснений, как порождение подтекстового слоя;

5) *жанрообразующая функция* как участие метафоры в создании определенного жанра: для загадок и пословиц, од и мадригалов, лирических стихотворений и афористических миниатюр метафора почти обязательна;

6) *эвристическая функция*. Метафора лежит в основе мышления. Метафорический перенос лежит в основе первичного понимания, изначального схватывания целостности, в основе построения систем более высоких уровней;

7) *объяснительная функция*: метафора помогает усваивать сложную научную информацию, терминологию, дарует человеку языковую поддержку при изучении физики, музыки, биологии, астрономии, живописи, при изучении любого ремесла;

8) *эмоционально-оценочная функция* метафоры (метафора и оценка). Образ, новая метафора в тексте сами по себе уже вызывают эмоционально-оценочную реакцию адресата речи. Хотят ли сказать, как ладно живет муж с женой, как согласны брат с сестрой, как дружны между собой приятели и приятельницы, и непременно скажут: «Они живут, как голубь с голубкой, не наглядятся друг на друга». Желая выразить чье-нибудь простодушие и доброту, говорят: «У него голубиная душа»;

9) *этическая функция* метафоры, как этический эффект, зависящий от завуалированности, потаенности этического воздействия; с усвоением языка человек усваивает этические оценки, а следовательно, и норму; язык - хранитель нашей совести;

10) *конспирирующая функция* метафоры как засекречивание смысла, метафорическое его кодирование. «Хорошего ничего нет, — заговорил старик. — Только и нового, что все зайцы совещаются, как им орлов прогнать. А орлы все рвут то одного, то другого». (Л. Н. Толстой «Хаджи Мурат»). Понимание метафоры осуществляется в три шага - распознавание, реконструкция и интерпретация, сливающихся в один ментальный акт;

11) *игровая функция* метафоры как форма языковой игры. Метафора широко употребляется в художественных произведениях. «Посмотришь на иное поэтическое создание: кисея, эфир, полубогиня. Миллион восторгов. А заглянешь в душу – обыкновенный крокодил!» (А. П. Чехов. Медведь);

12) *ритуальная функция* метафоры. Метафора традиционно используется в поздравлениях, приветствиях, праздничных тостах, а также при выражении соболезнования, сочувствия;

13) *стилеобразующая функция* метафоры как важный фактор создания стиля, прежде всего, стиля художественной литературы;

11) *аутосуггестивная функция* метафоры как средство самовнушения, самовоздействия говорящего из-за ее информативности [54].

Классификация функций метафоры во многом условна и схематична, по мнению автора: в живой жизни языка функции перекрещиваются, сопрягаются, находятся в отношениях не только взаимного дополнения, но и взаимной индукции [54].

Использование метафоры в рамках предметов «Обществознание», «История», «География», «Биология», «Литература» и др. связано с такими функциями метафоры, как информативная, мнемоническая, эвристическая, объяснительная, эмоционально-оценочная, этическая, конспирирующая. Объяснительная, мнемоническая и информативная функции способствуют *лучшему пониманию и запоминанию информации*, позволяют «по-новому взглянуть на гностическую сущность конкретных слов», *целостно охватить понятие*, то есть способствуют формированию понятийного мышления. Эвристическая (или поисковая) и конспирирующая функции метафоры способствуют формированию ментального опыта обучающегося, характеризующегося в том числе *креативными способностями обучающегося, его творчеством*. Эмоционально-оценочная функция метафоры способствует *формированию рефлексии*. Этическая функция – *системе ценностей*.

Несмотря на то, что, по мнению ученых, для создания метафор не существует инструкций, нет справочников для определения того, что она «означает» «о чем сообщает», тем не менее *существует ряд общих закономерностей метафоризации значения признаков слов*.



**Методика разработки метафоры на основе закономерностей метафоризации значения признаков слов:**

- *физический признак предмета переносится на человека*, способствуя выделению и обозначению психических свойств личности (тупой, резкий, мягкий, твердый, жесткий, глубокий человек);

- *признаки и действия человека и животных переносятся на явления природы* (принцип антропо- и зооморфизма: буря плачет; утомленное солнце грустно с морем прощалось);

- *атрибут предмета преобразуется в атрибут отвлеченного понятия* (глубокое/поверхностное суждение, пустые слова);

- *признаки природы и натуральных классов объектов переносятся на человека* (ветреная погода и ветренный человек, темная ночь и темная личность).

- *модель «Человек»: перенос свойств или качеств человека на предметы*, например, компьютер думает (заболевает, засыпает...), услуги сети Internet, ... программное обеспечение можно установить, можно уронить, можно перенести;

- *модель «Животное»: перенос свойств животного на предметы*, например, прожорливое программное обеспечение, услуги сети Internet;

- *модель «Война»: перенос характеристик войны на предметы*, например, фирма завоевала рынок, одержать победу, атаковать (между различными видами компьютерных технологий); армия процессоров «Microsoft начала новое наступление на фронте систем управления сетью, и ее главным оружием стал сервер управления системами»;

- *модель «Организм»: характеристики организма переносятся на предмет*, например, развитие компьютерной сети — процесс роста организма, служба каталогов — центральная нервная система. Сама сеть — хребет. В настоящий момент «хребтом» базовых систем обработки информации во многих больших организациях является локальная сеть, которая постепенно занимает такое же место и в фирмах меньшего размера [55].

**Автором пособия предлагается прием разработки метафоры, основанный на объяснении (простой субъектно-предикатной) метафоры.** Обратимся к теории, на базе которой разработан этот прием проектирования метафоры. «Объяснить метафору – значит, объяснить, как говорящий и слушающий переходят от буквального значения предложения «S есть P» к метафорическому значению высказывания «S есть R». Скорее всего, оно должно выражаться утверждением сходства, типа «S похоже на P в отношении R», или, если следовать Д. А. Миллеру, метафорическое выражение «S есть P» должно толковаться как «Существует некое свойство F и некое свойство G такие, что S, обладающее свойством F, похоже на P, обладающее свойством G» [48]. Например, в примере Аристотеля «Ахилл ринулся, как лев», оба понятия относятся к различным родам объектов. Ахилл будет относиться к роду «человек», в то время как лев будет относиться к роду «крупных животных из семейства кошачьих с короткой желтоватой шерстью и с длинной

гривой у самцов». И всё же, несмотря на то, что родовые отличия между этими понятиями существенны, в метафорической параллели их взаимодействие существует и выражается в пересечении их *содержаний* в признаке «храбрость»: высшая мера храбрости, присущая льву, переносится на Ахилла. В этом случае объёмы рассматриваемых понятий будут соподчиняться более широкому по объёму понятию, например, «храброе существо (млекопитающее)». Именно этот признак «храбрость» и определяет *границы* функционирования данной метафоры, поскольку действие метафоры распространяется исключительно на Ахилла, известно ведь, что далеко не всякий человек обладает храбростью льва. «Метафора всегда функционирует исключительно в виде некоего параллелизма, в котором по какому-либо признаку пересекаются (в случае, когда элементами этого параллелизма выступают понятия) содержания взаимодействующих понятий в некоторых общих признаках» [53]. В формальной логике такое взаимодействие получило название *соподчинение понятий*. Считают, что метафора такого рода функционирует, а проще говоря, «живёт» только тогда, когда имеет место процесс соподчинения понятий [53].

*Рассмотрим предложенный автором пособия прием разработки метафоры.*



### **Методика разработки метафоры на основе объяснения простой субъектно-предикатной метафоры:**

1. Выделить в тексте ключевые слова, мысли, предложения, являющиеся важными для его понимания, требуемые для запоминания и воспроизведения. Это могут быть «признаки», «функции», «роль», «назначение» понятий и т.д. (определение понятия нельзя заменять метафорой, так как это противоречит одному из требований, предъявляемых к его формулированию: четкость и ясность). То есть нужно выделить предмет, существенные свойства понятия, которые необходимо представить в метафорической форме.

2. Выявить у выделенного предмета свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, то есть записать выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S есть P*), где *S* - (субъект суждения) - понятие о предмете нашей мысли; *P* (предикат суждения) - понятие о признаке или состоянии предмета нашей мысли; *есть* (является) - связка в суждении.

3. Существенный признак, свойство, характеризующие предмет, нужно принять за *родовое* понятие или *род*. То есть предикат *P* принять за *родовое* понятие.

4. Определить объем *родового* понятия, то есть выявить соподчиненные ему понятия, зарисовать отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера). Из соподчиненных понятий выбрать то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного предмета.

*Примечание:* далее можно записать выделенное понятие в метафорической форме через соподчиненное понятие и остановиться на этом: метафора готова, но при этом будет присутствовать множественность образного прочтения метафоры, так как в уподоблениях основания сравнения неочевидны. Метафору в поэзии эта ситуация не портит, наоборот, однако при изучении школьной дисциплины, когда учащимся необходимо запомнить и точно воспроизвести научную информацию, конкретные признаки понятия, в этом случае многозначность только может запутать ученика. Поэтому далее необходимо произвести «шлейф пояснений» метафоры.

5. Написать общие свойства выделенного понятия, представляемого в метафорической форме, и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия.

6. Записать метафору через сравнение (соподчиненное понятие) и их общие свойства, характеристики, при которых метафора будет выглядеть более понятной.



**Виды заданий на разработку метафоры (на основе объяснения простой субъектно-предикатной метафоры):**

1. Составьте литературно-критическую статью к тексту в какую-либо газету, журнал: детский, молодежный, женский, научный, используя в ней метафорические высказывания.

2. Напишите рецензию на ответ ученика, статью, используя метафорические высказывания.

3. Напишите статью в какое-либо «издание», например, школьную газету и др., используя метафорические высказывания.

4. Разработайте презентацию к своей проектной, исследовательской работе с использованием метафорических высказываний.

5. Приготовьте доклад по рассматриваемой проблеме, используя метафорические высказывания.

6. На основе нескольких предложенных метафор к тексту спрогнозируйте, из какого текста они были взяты и сконструируйте этот текст с метафорическими высказываниями, максимально приближенный к его оригиналу.

7. На основе нескольких предложенных метафор разработайте текст в контексте рассматриваемой темы урока.

**Примеры заданий на разработку метафоры (на основе объяснения простой субъектно-предикатной метафоры).**



**Задание для обучающихся** (Обществознание, 10 класс):

Прочтите текст «Основные признаки права», выявите признаки права и выразите их через метафору.

*Решение задания:*

К основным признакам права относят следующие:

- право - система норм социального поведения, которая ориентирована на правовое регулирование социальных отношений во всех сферах жизни общества;

- право - система норм, которые устанавливает только государство;

- нормы права носят общеобязательный характер;

- право охраняется государством, гарантирующим его реализацию;

- право закрепляет существующий государственный и общественный строй.

Используем прием составления метафоры для выделенных выше признаков права.

**1-й пример разработки метафоры.**

1. Выделим из текста первый признак права: *право - система норм социального поведения, которая ориентирована на правовое регулирование социальных отношений во всех сферах жизни общества*. Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «*Право как система норм*».

2. Выявим у выделенного понятия «*Право как система норм*» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S есть P*): «*Право как система норм*» (*S*) *есть* *регулирующее социальные отношения (P)*.

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие, – «регулирующее социальные отношения» (*P*) - примем за родовое понятие или *род*.

4. Определим объем родового понятия «регулирующее социальные отношения» (*P*), то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «Право как система норм». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «Футбольный судья».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «Право как система норм» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «футбольный судья»: наказывает, делает предупреждения, останавливает (присвистывает), и т.д.



7. Представим выделенное понятие в метафорической форме: **Право подобно футбольному судье: кого накажет, кому напомнит, на кого присвистнет».**

#### **2-й пример разработки метафоры.**

1. Выделим из текста второй признак права: *право - система норм, которые устанавливает только государство*. Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «Право как система норм» (*S*).

2. Выявим у выделенного понятия «Право как система норм» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-

предикатной форме (*S есть P*): «Право как система норм» (*S*) есть устанавливаемое только государством (*P*).

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие, – «устанавливаемое только государством» (*P*)- примем за родовое понятие или род.

4. Определим объем родового понятия «устанавливаемое только государством» (*P*), то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «Право как система норм». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «деньги».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «Право как система норм» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «деньги»: печатаются на станках, печатаются только государством, без него (них) жить трудно и т.д.



7. Представим выраженное понятие в метафорической форме: «Права - подобно деньгам: пользуются ими все, а производитель один».

### **3-й пример разработки метафоры.**

1. Выделим из текста третий признак права: *нормы права носят общеобязательный характер*. Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «Нормы права».

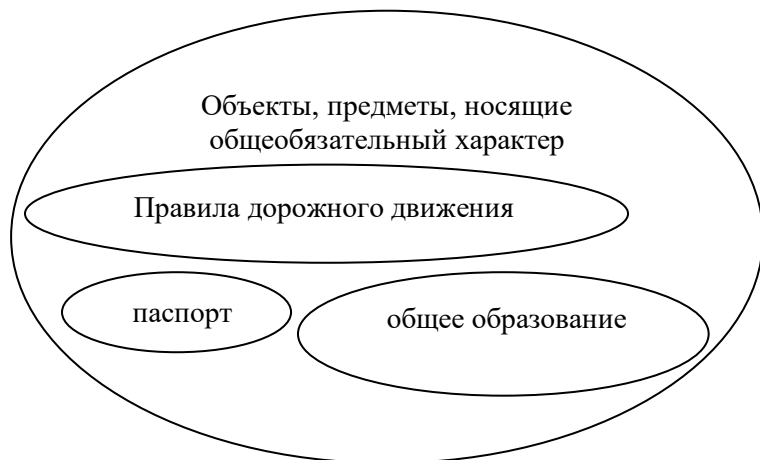
2. Выявим у выделенного понятия «Нормы права» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме ( $S$  есть  $P$ ): «Нормы права» ( $S$ ) есть носящие общеобязательный характер ( $P$ ).

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие, – «носящие общеобязательный характер» ( $P$ ) - примем за родовое понятие или род.

4. Определим объем родового понятия «носящие общеобязательный характер» ( $P$ ), то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «Нормы права». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «правила дорожного движения».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «Нормы права» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «правила дорожного движения»: имеет систему норм, инструкций; имеет обязательный характер; в него (в них) вносятся коррективы, необходимо их соблюдение, следование им и т.д.



7. Представим третий признак права в метафорической форме: **«Нормы права подобны правилам дорожного движения: для всех едины, и всеми неукоснительно должны быть выполняемы».**

**4-й пример разработки метафоры.**

1. Выделим из текста четвертый признак права: *право охраняется государством*. Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «Право».

2. Выявим у выделенного понятия «Право» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме ( $S$  есть  $P$ ): «Право» ( $S$ ) есть охраняемое государством ( $P$ ).

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие, – «охраняемое государством» ( $P$ ) – примем за родовое понятие или род.

4. Определим объем родового понятия «охраняемое государством» ( $P$ ), то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «право». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «государственная граница».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «право» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «государственная граница»: переступать нельзя – наказуемо; охраняемо, не может быть без присмотра и т.д.



7. Представим четвертый признак права, выраженный через метафору: «**Право - это как государственная граница, которая не может быть без присмотра**».

**5-й пример разработки метафоры.**

1. Выделим из текста пятый признак права: *право закрепляет существующий государственный строй*. Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «**Право**».

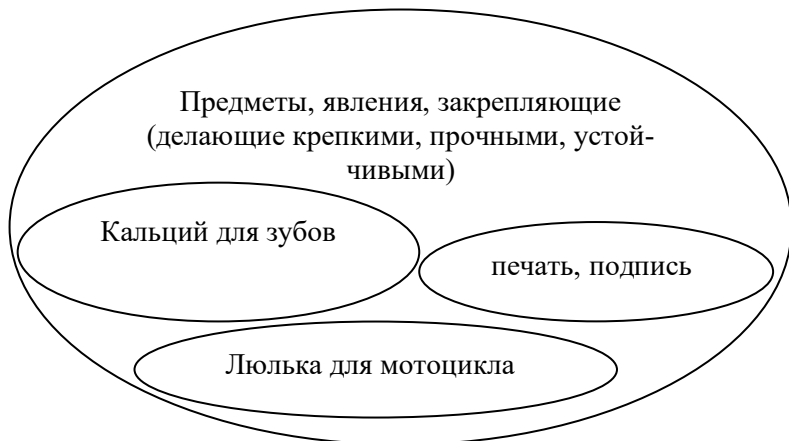
2. Выявим у выделенного понятия «**Право**» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S есть P*): «**Право**» (*S*) *есть* *закрепляющее* (*P*).

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие – «*закрепляющее*» (*P*), примем за *родовое* понятие или *род*.

4. Определим объем *родового* понятия «*закрепляющее*» (*P*), то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «**Право**». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «*кальций для зубов*».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «**Право**» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «*кальций для зубов*»: *делает прочными, закрепляет, укрепляет* и т.д.



7. Поскольку из предиката *P* «закрепляющее существующий государственный строй» были убраны слова «существующий государственный строй», то в метафоре необходимо отметить, для кого это право: для человека, ученика, водителя, государства и т. д.

Представим пятый признак права, выраженный через метафору: **«Право для государства как кальций для зубов, без которого они рассыпятся». «Право для государства как люлька для мотоцикла: меньше шансов перевернуться».**

*Примечания:*

1. Составление метафоры, в зависимости от способа ее разработки, может быть отнесено к заданиям 2-го или 3-го уровней сложности. Если для ее построения используются общие закономерности метафоризации значения признаков слов, отмеченных выше (физический признак предмета переносится на человека и т.д.), то этот прием разработки метафоры отнесем к заданиям 2-го уровня сложности. Если для разработки метафоры используется прием, основанный на объяснении (простой субъектно-предикатной) метафоры, то отнесем его к заданиям 3-го уровня сложности.

2. Разработка метафоры предполагает использование кругов Эйлера. В тексте круги Эйлера были заменены на эллипсы – с целью сжатия материала (информационная компрессия).

***Пример задания на разработку литературно-критической статьи с метафорическими высказываниями.***



***Задание для обучающихся:*** (тема «Корпоративное предпринимательство», элективный курс «Инвестиционные риски», предмет экономика 10 класс).

Прочтите текст, составьте литературно-критическую статью в журнал, используя список критических вопросов к тексту, разработайте к ключевым словам текста метафору и вставьте в него.

*Решение задания:*

Литературно-критическая статья в газету «Аргументы и факты» на публикацию Т.И. Мининой<sup>2</sup>.

«В статье Т.И. Мининой рассматривается проблема, волнующая

---

<sup>2</sup>Минина, Т.И. Недостаток финансирования ФПГ / Т. И. Минина // [Менеджмент в России и за рубежом](#). - 1999. - №6.

многих экономистов, промышленников и просто тех, кому не безразлична экономическая ситуация в стране, поэтому считаю, что читателям газеты «Аргументы и факты» будет небезынтересна проблема привлечения финансовых ресурсов в финансово-промышленные группы (далее ФПГ). Статья вызывает доверие, поскольку она напечатана в таком солидном журнале, как «Менеджмент в России и за рубежом», но нам неизвестно об авторе статьи ничего, например, в какой сфере деятельности он реализует свои профессиональные интересы. Т.И. Минина поставила в статье проблемный вопрос: «Как привлечь финансы в ФПГ?» - и предложила два варианта решения проблемы: предприятия будут способны привлечь финансовые ресурсы с российских рынков капитала в том случае, *если они существенно изменяют структуру своей собственности так, чтобы она стала прозрачной и понятной многим инвестиционным организациям, как стеклянная икатулка без секретов и сюрпризов, и разработают свою стратегию использования средств и ресурсов, направленную на достижение цели, подобно беспроеигрышной стратегии Кутузова под Москвой, чтобы попасть в «десятку»*. В этом с автором статьи трудно не согласиться.

Далее автор выделяет две позиции банка, которые они могут занять по отношению к ФПГ: первая - *банки выполняют функцию «карманного» банка, то есть банк подобен карманным часам на цепочке: небольшой по размерам, маневренности, но всегда при себе*, вторая - банки берут на себя роль финансового центра ФПГ, единолично руководят деятельностью всех остальных финансовых институтов (если они имеются), *то есть банк подобен министерству финансов - не терпит возражений*. Придерживаясь второй позиции, Т.И. Минина, считая ее наиболее значимой, ссылается на аргументацию солидных экспертов. Однако автор статьи мало уделяет внимания первой позиции, которую могут занять банки по отношению к ФПГ, неаргументированно отбрасывает ее как несущественную. Например, в США банки также могут занимать по отношению к финансово-промышленным объединениям (далее ФПО) те же две позиции, однако в США существуют ФПО, в которых доминируют промышленные предприятия («General Motors», «DuPont de Nemours», «General Electric», «Ford Motors», «AT&T»), но финансовые структуры в них также весьма сильны, как и в ФПО второй группы с доминированием банков. Например, «General Motor» является одним из солидных мировых концернов по производству автомобилей.

Головная компания концерна выступает в качестве материнской

компания концерна, которая контролирует, регулирует тысячи фирм всей группы «*General Motors*» через членство с капиталом, касаемо их производственной и финансовой деятельности. Иными словами, *головная компания концерна подобна маме-уточке, которая регулирует утятами при переходе дороги с бурным потоком транспорта, поскольку они доверили ей свой главный капитал - их жизни.*

Во Франции имеет место финансово-промышленные объединения, сформированные рядом с солидными производственными комплексами. К одной из таких общеизвестных групп относят "Рон-Пуленк" (химия); "Аэропасьяль" (аэрокосмическая промышленность); "Компани франсэздепетроль" (нефтехимическая промышленность) и др.

Хотелось бы обратить внимание читателей «Аргументов и фактов» на то, что на сегодняшний день отсутствует единая модель управления ФПГ. Обусловлено это конкретно-историческими обстоятельствами, спецификой законодательного регулирования и другими индивидуальными особенностями стран с рыночной экономикой. Тем не менее, автор затронул интересную проблему, позиция его ясна, рассмотрена в контексте таких ценностей, как достижение достойного уровня жизни, благосостояния всех граждан, прогресс, труд».

*Примечание:* разработанные метафоры к литературно-критической статье выделены в тексте курсивом.



Таким образом, исследование [27] показало, что использование в образовательном процессе приема на «Разработку метафоры» способствует развитию критического мышления, формированию функциональной грамотности - грамотность в чтении, связанную со способностями обучающихся понимать тексты, осуществлять их рефлекссию, критически мыслить, оценивать информацию СМИ, уметь ее интерпретировать, анализировать, обсуждать, создавать новые смыслы и др.



### **Задание для самоконтроля и практической работы:**

1. Что понимают под критическим мышлением человека?
2. Перечислите этапы и их сущность ТРКМ через решение разноуровневых заданий.
3. Какие дополнения Вы планируете внести в концепцию обучающегося «Я-индивидуальность»? Предложите дополнительные рекомендации использования концепции «Я-индивидуальность».

4. Какие дополнения Вы внесли бы в психолого-педагогический механизм осознанного, свободного включения обучающегося в развитие собственной индивидуальности?

5. Перечислите иерархию творческих заданий (от низкого уровня творчества до высокого уровня творчества - уровня креативности) - иерархию способов постановки проблемы / творческих заданий и стилей их решения.

6. Какие дополнительные методические рекомендации обучающимся к написанию критического анализа текста Вы бы предложили?

7. С позиции Вашего педагогического опыта предложите дополнительные методические рекомендации обучающимся к реализации приема «Продолжить текст».

8. Какие еще примеры заданий на контекст Вы бы предложили?

9. Какие дополнительные методические рекомендации обучающимся к реализации приемов на контекст Вы бы предложили?

10. Какие дополнения Вы бы внесли в методику определения «Что сильнее: аргументы или контраргументы?», выполнения приема на «Графическое изображение структуры аргументации?»

11. С позиции Вашего педагогического опыта реализации учебного предмета предложите дополнительные методические рекомендации к разработке заданий на нахождение софизмов в доказательстве тезиса.

12. В чем заключается сущность приема на разработку метафоры на основе закономерностей метафоризации значения признаков слов?

13. В чем состоит сущность разработки метафоры на основе объяснения простой субъектно-предикатной метафоры?



### **Рекомендуемая литература:**

1. Ennis, R.H., Norris S.P. Evaluating critical thinking. Midwest, 1989.

2. Segal.J Chipman S.E., Glaser R. (Eds.) (1985) Thinking and learning skills: Vol.I. Relating instruction to research. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

3. Brookfield S.D. Developing critical thinkers. Jossey-Bass. Pub., 1987.
4. Paul R., Elder L. Helping students assess their thinking. CTEvents and resources for college & University educators, 1995.
5. Paul R. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World, Rohnert Park, Calif.; Center for Critical Thinking and Moral Critique, 1990.
6. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования: материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года / под ред А. Каспржак. М., 2002. 133 с.
7. Векслер С.И. Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения: автореф... кан... наук / С.И.Векслер. Киев, 1973.
8. Король С.А. К классификации особенностей критического мышления // Вопросы психологии / С.А.Король.-1981-№4.-с.108-111.
9. Горшунова, Е.Э. Исследование критического отношения школьников к получаемой информации // Школьные технологии / Е.Э. Горшунова. 2002. №4. с.76-78.
10. Бутенко, А.В. Критическое мышление: метод, теория, практика: учебно- методическое пособие. /А.В.Бутенко, Е.А.Ходос. М.: МИРОС, 2002. 176 с.
11. Синельников В.М. Формирование критичности ума у младших школьников: автореф. дис...канд. пед.наук. М., 1972.
12. Тягло А.В. Критическое мышление на основе элементарной логики: учеб. пособие. Харьков, 2001. 274 с.
13. Литвинова И.С. Деятельность учителя гуманитарных дисциплин по развитию критического мышления старшеклассников: дис....канд. пед. наук. Тула, 2005. 145 с.
14. Популяризация критического мышления: Пособие II / Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. — М., 1997.
15. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя. —М.: Просвещение, 2004.
16. Загашев И. О., Заир Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически. — СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
17. Загашев И. О., Заир Бек С. И. Критическое мышление. Технология развития. — СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
18. Нечитайло Е.В. Интеграция медиатекстов Интернета и технологии развития критического мышления в современный урок химии

: автореферат дисс. ... канд. ... пед. ... наук: 13.00.02 / Нечитайлова Елена Викторовна.- М.: МГПУ.- 2019.- 25 с.

19. Вадбольская Н.В. Обучение критическому мышлению на занятиях по английскому языку для студентов неязыковых вузов / Н.В. Вадбольская, А.В. Лучникова // Евразийский союз ученых. 2018. № 12-3 (45). С.4-7.

20. Атнашева Л.В. Развитие критического мышления младших школьников посредством использования приемов критического мышления и кейс-технологии.- // Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы XIV международной научно-практической конференции (29 февраля 2016 года)./ Отв. редактор Уварина Н.В. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s.r.o., 2016. – 679 с. С 108.

21. Чан, Тхи Тхань Химический эксперимент как метод формирования критического мышления школьников : автореферат дисс. ... канд. ... пед. ... наук: 13.00.02 / Чан Тхи Тхань.- М.: МПГУ.- 2020.- 24с.

22. Варлакова М.Л. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения физике: автореферат дисс. ... канд. ... пед. ... наук: 13.00.01 /Варлакова Марина Леонидовна.- Курган.- 2016.- 27 с.

23. Жураковская, В.М. Коучинг как технология развития личностного потенциала обучающегося, механизм раскрытия его индивидуальности / В.М. Жураковская, Ф.Ш. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 16-25.

24. Жураковская, В.М. Коуч-технология как психолого-педагогический механизм включения педагога в инновационные процессы / В.М. Жураковская, О.А. Оличева // Педагогический журнал. – 2019. – Том 9. - № 1.А. – С. 524-536.

25. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума: 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

26. Выготский, Л.С. Проблемы общей психологии /Л.С. Выготский. Собр. соч. : В 6-ти т. - Том 2. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.

27. Жураковская В.М. Система психолого-педагогического обеспечения развития индивидуальности обучающегося в общеобразовательном процессе школы: дисс. ... док.... пед... наук.13.00.01 / Вера Михайловна Жураковская. - Казань. 2021. - 539 с.

28. Слободчиков, В.И. Основные ступени развития субъектности человека : учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 359 с.

29. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб. : «Питер», 2009. – 448 с.

30. Веселовская, Е.В. Педагогическая диагностика логического мышления учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Веселовская Елена Вячеславовна. – Вологда, 2002. –178 с.
31. Ильина, Е.В. Рефлексивное управление обучением учащихся общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ильина Елена Викторовна. – Барнаул, 1998. – 198 с.
32. Browne, M.Neil and Keeley, Stuart M. Asking the Right Questions. A Guide to Critical Thinking. 5<sup>th</sup> ed. - Prentice Hall, 1998.
33. Кокибасова Г.Т. Формирование навыков критического анализа информации у студентов первого курса /Г.Т. Кокибасова, К.М. Мамраева, К.К. Серикова, М.М. Абишева // Национальная ассоциация ученых. - 2016. № 10-2 (26). С.26-28.
34. Данте Х. Дорантес-Гонсалес. Как критическое мышление поддерживается в процессе перевернутого обучения / Данте Х. Дорантес-Гонсалес // Современные тенденции развития образования: вызовы цифровой экономики.-2020. С.37-39. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42775365>
35. Гетманова А.Д. Учебник логики. Со сборником задач . 6-е изд., перераб. М.: КРОНУС, 2006. 448 с.
36. Иванов Е.А. Логика: учеб. для студентов юрид. вузов и фак. М.: Волтерс Клувер, 2007. 416 с.
37. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 512 с.
- 38.Вероника Советова. Интервью «Александр Карелин: российские спортсмены должны собраться и быть вместе с государством» (*Информационное агентство ТАСС*).- 19.09. 2022, Интервью Режим доступа: <https://tass.ru/interviews/15770779>
39. Степанова Г.В. Творческое воспитание школьников. Педагогические мастерские. - М., ЦГЛ, 2006.-160 с.
40. Педагогические мастерские: Франция – Россия / Сост. Э.С. Соколова, И.А. Мухина. – М.: Новая школа, 1997.
41. Рузавин Г.И. Логика и основы аргументации. Учебник для вузов. М.: Проект, 2003. с. 304.
42. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 512 с.
43. Lipman M. The reflective model of educational practice // Lipman M. Thinking in Education. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. pp. 9-27.

44. Калашникова В.Г. Контекст и контекстный подход в образовании // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2019. №4. С.40-49.
45. Холодная М.А. Психология интеллекта / М.А. Холодная СПб.: Питер, 2002. 272 с.
46. Jonson E.B. Contextual Teaching and Learning. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. 2002. 196 p.
47. Поварнин, С.И. Искусство спора: о теории и практике спора / С.И. Поварнин. - Москва: Советские учебники – 2021.- 114с.
48. Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польс. яз / Вступ. ст. и сот. Н.Д.Арутюновой; Общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. 512 с., С.21.
49. [diclib.com](http://www.diclib.com) / Оксфордский словарь [Электронный ресурс] / Оксфордский словарь - Электрон, дан. - Режим доступа: <http://www.diclib.com>.
50. Hoffman R. Some implications of metaphor for philosophy and psychology of science. — In: The ubiquity of metaphor. Amsterdam, 1985, p. 327.
51. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного: сб.: Новое в зарубежной лингвистике, вып. XXIII, с. 291—292.
52. Althusser L, Lire le Capital. Paris, 1968.
53. Сибиряков И.В. Метафора: гносеологический статус, механизмы реализации и роль в познании. Челябинск, 2005.
54. Харченко В.К. Функции метафоры. М.: Издательство ЛКИ, 2007. 96 с.
55. [krugosvet.ru](http://www.krugosvet.ru) Гуманитарные науки: Лингвистика [Электронный ресурс] / Гуманитарные науки: Лингвистика - Электрон, дан. - Режим доступа: <http://www.krugosvet.ru>.

## Глава III. Из опыта подготовки педагогов Подмосковья к развитию критического мышления обучающихся в общеобразовательной организации

### 3.1. Задания на разработку «Критического анализа текста», спроектированные педагогами для их реализации в учебной и во внеурочной деятельности

**3.1.1. Критический анализ текста: «Что же такое преступность?».** Автор задания Елена Александровна Коржакова учитель истории и обществознания МОУ СОШ №5 г. Серпухов.



#### **Задание обучающимся:**

- 1) Прочтите текст: Что же такое преступность? (задание ЕГЭ). Ссылка на текст: <https://soc-ege.sdangia.ru/problem?id=2444>
- 2) Произведите критический анализ текста.

#### **Решение задания:**

*Приводим критический анализ текста, выполненный педагогом Е.А. Коржаковой.*

Автор статьи – Владимир Игоревич Карпец – ученый-правовед, писатель, публицист, компетентный человек в вопросах государства и права.

Структура статьи включает следующее: вначале автор дает определение понятия «преступность», раскрывает только одно из двух его существенных признаков, затем отмечает негативное влияние преступности на все сферы жизни общества, потом обращается к тезису, что переоценка уголовных наказаний не приводит к положительным результатам в борьбе с преступностью и делает вывод, что уголовное законодательство и уголовная репрессия должны быть экономны, разумны и гуманны. Иными словами, основная мысль статьи заключается в том, что необходимо гуманизировать уголовное законодательство.

Обратимся к определению понятия «преступность», сформулированное автором статьи в аспекте криминологической науки. Это определение понятие входит в некоторое противоречие с теми определениями, которые находим в Большой советской энциклопедии (далее - БСЭ) и Юридическом словаре (далее - ЮС). В БСЭ под преступностью понимают социальное, исторически обусловленное явление,

возникшее на определённой стадии развития общества, которое характеризуется *совокупностью всех преступлений*, которые были совершены в течение конкретного периода. В ЮС под преступностью подразумевают сложное социально-правовое явление, *включающее в себя совокупность всех преступлений* (уголовно наказуемых деяний), совершенных в конкретном обществе (государстве) за тот или иной период времени, и характеризующееся соответствующими количественными и качественными показателями. В то же время В.И. Карпец, отмечает, что «преступность *не сумма преступлений*, но массовое, исторически изменяющееся, относительно самостоятельное социально-правовое явление, которое подчиняется определенным закономерностям, имеет свои причины. Тогда возникает вопрос к В.И. Карпец: «Если преступность, *«не сумма преступлений»*, то есть, не «совокупность всех преступлений, которые были совершены в течение конкретного периода» (как было отмечено в БСЭ и ЮС), тогда как В.И. Карпец будет изучать закономерности этого явления?».

В.И. Карпец в определении понятия «преступность» выделяет два его существенных признака: преступность подчиняется определенным закономерностям и преступность имеет свои причины. Автор текста раскрывает только один существенный признак, связанный с причинами преступности, отмечает, что причины отражают особенности, противоречия и деформации социального бытия, общественного развития. Иными словами, корни преступности автор видит в противоречиях общественных отношений. А.В. Карпец не раскрывает второй признак преступности: «преступность подчиняется определенным закономерностям».

Далее автор обращает внимание на то, что «к преступным относятся лишь те деяния, которые предусмотрены уголовным законом». Затем автор подменяет тезис «уголовное наказание» на тезис «переоценка уголовных наказаний» и безосновательно, без аргументации, на наш взгляд, делает вывод: «Переоценка уголовных наказаний, переизбыток уголовных законов никогда к положительным результатам в борьбе с преступностью не приводил. Скорее наоборот. Жестокость рождает ответную жестокость. Уголовное законодательство и уголовная репрессия должны быть экономны, разумны и гуманны».

*Во-первых*, нам представляется не совсем верным положение о пересмотре в сторону гуманизации уголовного кодекса, и в этом мы не согласны с автором статьи. Мы не вполне согласны с тем, что «...жестокость рождает ответную жестокость...» в данном контексте. Так как

это не принцип «кровной мести», а ответственность за совершенное преступление. Полагаем, ответственность за преступления должна быть адекватна жестокости преступления. Еще в давние времена правители, такие как Дракон, устанавливали жестокую меру наказания за преступления, которая породила в современности крылатое выражение – «драконовы законы». За совершенное противоправное деяние человек должен нести соответствующую ответственность (или наказание). Для людей в современном гражданском обществе должны действовать законы, правила жизни в обществе. Если же человек не выполняет законы общества, совершает преступления, то он должен ответить перед законом и понести наказание за совершенное преступление. Полагаем, что зачастую безнаказанность за совершенные преступления порождает всплеск преступности.

*Во-вторых*, на наш взгляд, если бы В.И. Карпец раскрыл сущность второго признака понятия «преступность», связанного с закономерностями, которым она подчиняется, этот неправомерный вывод не последовал бы в его тексте. Обоснуем это положение. В толковом словаре находим: «Состояние преступности может изменяться вследствие изменений в законодательстве или в практике его применения. Даже колебания судебной практики в рамках закона изменяют статистику преступности. Принятие уголовного закона, устанавливающего уголовную ответственность за то или иное деяние или устраняющего преступные деяния, тоже неизбежно влечет изменение состояния преступности». Иными словами, знание статистики преступности (как *совокупности всех преступлений*, которые были совершены в течение конкретного периода) даст нам возможность *определить закономерности влияния изменений в законодательстве на динамику преступности*. Таким образом, чтобы занять или опровергнуть точку зрения В.И. Карпец, необходимо знание статистики, определяющей выявление закономерности влияния изменений в законодательстве на динамику преступности.

**3.1.2. Критический анализ текста: «Допрос в Иркутске».**  
**Автор задания: О.С. Букина, преподаватель истории и обществознания, ГБПОУ МО «Ногинский колледж»; г. Ногинск.**



**Задание обучающимся:** Прочтите текст: Юрий Кларов. Допрос в Иркутске. Допрос А. Колчака. Протоколы заседаний Чрезвычайной

следственной комиссии 21 января – 6 февраля 1920 г.». - Москва: Издательство политической литературы.-1990.

Ссылка на текст: <https://litlife.club/books/111606/read?page=30>

*Начало Текста:*

Колчак не любил и не умел выступать на митингах. Но когда он был в ударе, и его речь, судя по всему, понравилась, ему много аплодировали. ...

*Конец текста:*

Матрос в отличие отчего был здесь своим, как они выражались, братишкой, и то, что он говорил, тоже было своим, кровным. Для многотысячного скопища крестьян и рабочих, еще недавно называвшихся нижними чинами императорского флота.

2). Произведите критический анализ текста.

**Решение задания:**

*Приводим критический анализ текста, выполненный педагогом  
О.С. Букиной.*

Юрий Михайлович Кларов – известный советский писатель, юрист, журналист, написавший в том числе повесть «Допрос в Иркутске» Протоколы заседаний Чрезвычайной следственной комиссии 21 января - 6 февраля 1920 года, опубликованную в издательстве о политической литературы г. Москва.

Важнейшей целью автора в данной работе является стремление передать читателям атмосферу того (революционного) времени, когда на одну ступень с адмиралом вставал обычный матрос, когда Россия разделилась на два противоборствующих лагеря, а также раскрыть взгляды и настроения противоборствующих классов через действия главных героев отрывка повести.

В отрывке повести прослеживается следующая структура: выступление Колчака, которое описывается очень кратко, ненапрямую, а скорее, как случившееся действие, затем речь матроса и реакция Колчака на эту речь, из которой понятно, что «матросские массы» заняли далеко не его позицию.

В данном тексте наблюдается сравнение двух «речей». С одной стороны адмирала Александра Колчака, с другой стороны обычного матроса. Несмотря на то, что речь Колчака не приводится автором текста, можно сделать заключение, что его слова имели успех, т.к. ему «много аплодировали». Речь обычного матроса сказана простым, понятным для всех языком, с употреблением жаргонизмов («Только ведь вот в чем *заковырка*, ежели опять разобратся...»), «... на мою посулу и

отвечают», «а на кой ляд», «с мужиками калякал» и др.). Размышления матроса ярко и отчетливо вырисовывают картину «разнополюсности» России («Одна Россия для вас, матросов, мать, а другая – хуже ма-чехи»).

Автор показывает, как матрос вскрывает противоречие, сложившееся в революционной России, которое перерастет в гражданскую войну, так как это противоречие антагонистическое: «... для какой России тот мордобой страшен? Для той, что с сошкой, или для той, что с ложкой?», то есть противоречивость целей этой войны для господ и рабочих, «революционных матросов». К примеру, война для крестьян не нужна («А на кой ляд, - говорят, - нам твой Босфор вместе с твоим геройским адмиралом? Босфор не распашешь, а твоего адмирала заместо коня не приспособишь. И господин гражданин Керенский нам по хозяйству без надобности, и свободой брюхо не набьешь. Нам бы заместо всего землю у своего господина помещика Субоцкого оттяпать...»). А для Колчака «позарез требуется победа» (а ежели тот Субоцкий отступного захочет, его воля воевать: пусть себе на том Босфоре новую усадьбу справляет...). И для рабочих, как говорит матрос, война тоже не нужна («...с мастеровыми я разговоры вел, в смысле с пролетариями. И им опять же не Босфор, а фабрики да заводы, политые их же трудовым потом, нужны... И им православный заводчик, а не германцы жизнь делать мешают.»).

Матрос раскрывает разные цели «разнополюсной» России («...Не-е, не единая Россия... Ведь что получается? Бедной России одно надоть, богатой - другое. У адмиральской России - счастье в кармане, а у матросской - вошь на аркане...»).

В тексте прослеживается нелепое сравнение (бравада), которым матрос пытается подчеркнуть героизм простых людей («Ежели Босфора и Дарданеллов, то нам это при *нашем морячком героизме раз плюнуть и два растереть*, все одно, что с ярмарки рушник или другой какой гостинец привезть»). Данное высказывание непоследовательно и безосновательно, но является уместным и не идет вразрез с общим настроением масс.

В заключении отрывка повести ее автор посредством мыслей Колчака показывает, что «многотысячное скопище крестьян и рабочих» рефлексирует, осознает свою судьбу, сущность будущего, оно не безвольно, им уже невозможно манипулировать, оно не безлико, у него своя философия жизни.

Ю.М. Кларов в данном тексте поднял проблему классового антагонизма, то есть хотел подчеркнуть наличие непримиримого противоречия интересов социальных классов, которое рано или поздно должно привести к свершению революции. Но в тексте прослеживается не только классовая борьба интересов, но и то, что даже после свершения революции (Февральская революция 1917 года) насущные проблемы общества не были решены и противоречие классов не прекратилось. Описывается ситуация разгара нового конфликта в нашем обществе, более свирепого и кровавого чем революции – Гражданской войны.

**3.1.3. Критический анализ текста: «ГМО вредны или полезны для человека». Автор задания: Якубович Екатерина Николаевна учитель МБОУ СОШ №25 им И.А. Копылова. г.о. Щёлково, р.п. Фряново.**



**Задание обучающимся:**

1) Прочтите текст «ГМО вредны или полезны для человека». Ссылка на текст: <http://zdravotvet.ru/rasshifrovka-gmo-vred-ili-polza-dlya-cheloveka-spisok-geneticheski-modificirovannyx-produktov/>

2) Произведите критический анализ текста.

**Решение задания:**

*Приводим критический анализ текста, выполненный педагогом  
Е.Н. Якубович.*

Автором статьи является Постнова Мария Борисовна - врач-терапевт. Статья размещена сайте, прошедшем сертификацию Международной организации Health On the Net (непосредственно связанному с Всемирной Организацией Здравоохранения), как соответствующему стандартам достоверности медицинской информации. Исходя из этого, достоверность мнения врача-терапевта, автора статьи, не вызывает сомнений.

Автор написала статью с целью раскрыть проблему вреда и пользы ГМО для здоровья человека. Прочитав текст статьи, можно сказать, что тема «ГМО вредны или полезны для человека» является актуальной на данный момент, так как в XXI столетии существует такие глобальные проблемы, как проблемы продовольствия и экологической безопасности и др. Чем меньше у населения биологических знаний, тем больший у него страх относительно опасности от потребления ГМО. В настоящее время люди разделились на противников и сторонников

ГМО-продуктов, и автор статьи пытается раскрыть проблемы в этой области.

Весь текст разделен на несколько микротем: введение; как создаются ГМО продукты, содержащие ГМО; ГМО: вред или польза; вывод.

Научная теория (что такое ГМО и методики их создания) изложена в статье компетентно и доступно даже для человека, не имеющего связи с наукой.

Автор статьи в подразделе «Потенциальные вред от ГМО-продуктов для россиян» делает попытку показать вред ГМО для человека, и читатель статьи надеется увидеть это (с учетом названия статьи «ГМО вредны или полезны для человека»), однако автор статьи показывает вред ГМО *не столько для человека, сколько для производителя ГМО. Иными словами, автор статьи осуществляет подмену понятий «россиянин» на «производителя», от более широкого понятия «россиянин» автор переходит к более узкому понятию «производитель» (который является в том числе россиянином).* Исходя из этого, мне как читателю, осталось непонятно, в чем заключается вред ГМО для человека.

Автор статьи поддерживает идею о безопасности ГМО-продуктов, указывая в тексте невозможность попадания чужеродных генов из пищи в наши клетки и ткани, ведь пища, проходящая через желудочно-кишечный тракт (далее – ЖКТ), распадается на свои составные части под действием ферментов. И составные части эти – отнюдь не гены и даже не белки, а аминокислоты простые сахара, триглицериды жирные кислоты и потом они же на разных участках ЖКТ всасываются в кровоток и расходуется либо для получения энергии (сахара), либо для ее запасов (жиры), либо в качестве строительного материала собственных белков человека (аминокислоты).

В статье приводятся примеры об экспериментах ученых, например И.В. Ермаковой, доказывающих вред ГМО и появление тяжелых заболеваний, вызванных их употреблением, которые так и не были признаны зарубежными исследователями достоверными. *Однако, примеры об экспериментах ученого И.В. Ермаковой, изложены без аргументации.* Обращение к научной литературе<sup>3</sup>, дало мне возможность

---

<sup>3</sup> Рудышин С. *Генетически модифицированные организмы (ГМО): проблемы и перспективы исследования*//Научно культурологический журнал.- №16.-2011. Рудышин Сергей Дмитриевич, канд. биол. наук, д.п.н., профессор кафедры физической реабилитации Университета «Украина», В 2010 защитил докторскую диссертацию в Киеве (Институт педагогики НАПН Украины) по специальности 13.00.02.

выяснить, что в действительности, по этому поводу, начиная с 2007 г., ведущий журнал «Nature Biotechnology» проводил на своих страницах научную дискуссию с И.В. Ермаковой и сторонниками запрета ГМО. Ученые из разных стран (Б. Чесси, В. Мозес, А. Макхьюэн, Е. Маршалл, В. Гиддинг, А. МакХакен и др.) сформулировали свои аргументы и вопросы относительно чистоты эксперимента и выводов, сделанных И.В. Ермаковой. У ученых не вызывают доверия данные И. Ермаковой относительно 51,6 % смертности крысят от самок, *которых кормили трансгенной соей*. Такой мощный летальный эффект не мог остаться незамеченным соответствующими контролирующими органами в области охраны здоровья и защиты прав потребителя в США, Канаде, Японии. План эксперимента И. Ермаковой не соответствует международно признанным протоколам, что и объясняет высокую смертность животных в контрольных группах. *Дело в том, что свежая соя содержит ядовитые белки, которые нейтрализуются интенсивным пропариванием*. Эксперты замечают, что в эксперименте И. Ермаковой об этом не говорится. *В случае, когда семена сои только намачивают и не пропаривают (например, в скороварке под небольшим давлением), то такой продукт для крыс действительно является токсичным. Кроме того, не были представлены результаты проверки соевого корма на содержание изофлавонолов – веществ, аналогичных по действию на организм эстрогенам (женским половым гормонам), которые влияют на репродуктивную сферу и развитие млекопитающих*. В дальнейшем авторы статьи, запутывая своего читателя, приводят потенциальные опасности для россиян, *которые не подкреплены никакими фактами*.

В заключении автор делает противоречивый вывод, что «проблема ГМО явно раздута» то есть ГМО не опасны, *но в то же время*, автор опровергает первый тезис, говоря, что «реальные последствия долговременного употребления в пищу ГМО-продуктов *неизвестны*, авторитетных научных экспериментов на сегодня по данному вопросу *не проведено*», иными словами, нет смысла ставить «точку» на решении этой проблемы, все исследования и их результаты впереди.

Полагаю, что тема так и не раскрыта автором, для читателя так и остается загадкой, приносит ли вред здоровью ГМО-продукты или нет. В статье приводятся компании, производящие продукцию с использованием ГМО-продуктов, тем самым читатели данной статьи будут с опаской относиться к данной продукции. Это может принести экономические потери этих компаний.

Статья написана в контексте таких ценностей, как здоровье человека, этических норм научных исследований, добросовестности производителей продукции и др. К автору статьи я бы задала такой вопрос: если в магазине перед Вами стоит выбор купить продукт по менее дорогой цене, в составе которого есть ГМО, и продукт, который несколько дороже, но на упаковках значится, что он без ГМО, какой продукт купит автор статьи?

**3.1.4. Критический анализ текста: «Швеция представила подтверждения пребывания иностранной подлодки в своих территориальных водах». Автор задания: Рожков Алексей Анатольевич, учитель истории МБОУ «Раменская СОШ», Шаховской район, с. Раменье.**



**Задание обучающимся:**

1) Прочтите текст «Швеция представила подтверждения пребывания иностранной подлодки в своих территориальных водах». Ссылка на текст: <https://www.7days.us/shveciya-predstavila-podtverzheniya-prebyvaniya-inostranoj-podlodki-v-svoix-territorialnyx-vodax-v-oktyabre>

2) Произведите критический анализ текста.

**Решение задания:**

*Приводим критический анализ текста, выполненный педагогом  
А.А. Рожковым.*

Статья написана Дэвидом Мак - старшим репортер новостей BuzzFeed News — новостная интернет медиа-компания, основанная в 2006 году в Нью-Йорке, следовательно автора статьи нельзя назвать независимой стороной, поскольку он продвигает взгляды Швеции, как представляется, с учетом третьей стороны (США).

Автор статьи опубликовал ее в целях продвижения антироссийской пропаганды. Статья начинается с заявления, что Премьер-министр Швеции Стефан Левен, министр обороны Петер Хульквист и верховный главнокомандующий шведскими вооруженными силами Сверкер Йорансон представили доказательства вторжения иностранной подводной лодки в территориальные воды страны в октябре этого года (2014г.). Далее приводятся доводы, что это могла быть малогабаритная субмарина, приводятся факты вторжения в территориальные воды Швеции, делаются выводы о возможности причастности России к вторжению в территориальные воды Швеции.

В тексте имеются тезисы, «факты», которые не имеют под собой оснований, приведены без достаточной аргументации. К примеру, говорится о вторжении иностранной подводной лодки в территориальные воды Швеции на основании следующего:

- «*фотографии, сделанной неназванным частным лицом, которая зафиксировала пену на поверхности воды*». Фотография пены не есть фотография подводной лодки, не есть доказательство. Самой фотографии в статье нет;

- «*представлена фотография, запечатлевшая, предположительно, рубку субмарины*» Фотография не предоставлена. Даже если она и существует, фраза о рубке не доказывает её государственную принадлежность;

- «*обнаруженного военными на морском дне следа от подлодки.*» След от подлодки - это скорее всего ямка на дне, не дающая представления о принадлежности сделавшего её объекта. Морское дно у берегов Швеции каменистое. Сомнительно вообще, чтобы там что-либо осталось, даже если и осталось, морское течение очень быстро стирает следы. Фраза не может быть доказательством. Фотографий опять-таки нет;

- «*свидетельств отдельных граждан*»; граждане не указаны, не приведены конкретные их слова. Даже, если они есть, рядовые граждане, вряд ли способны идентифицировать военную технику, тем более её национальную принадлежность. Только если на лодке не вывесили национальный флаг, что было бы большой глупостью со стороны скрывающихся моряков;

- «*сигналов сонаров лодки*», которые засекли военные; принцип действия сонара на всех кораблях одинаков, что не даёт возможности установить кто им пользуется - рыбацкий траулер или подводная лодка.

В тексте имеются *противоречивые высказывания*: Премьер-министр Швеции Стефан Левен и др. *представили доказательства вторжения иностранной подводной лодки в территориальные воды страны, и в то же время* в «минобороны Швеции не исключали, что неопознанным объектом *может быть как субмарина, так и «ныряльщик, использующий некий подводный аппарат типа мопеда», или даже «дайвер».* Само высказывание *противоречит* названию статьи, что уже должно вызвать скептицизм. Другим *противоречивым* высказыванием является следующее: «*поисковая операция продолжалась почти две недели, однако не дала никаких результатов, в итоге Швеции пришлось признать поиски бесплодными, и 24 октября операцию было решено*

прекратить», и в то же время, в конце статьи делается предположение, что во вторжении в территориальные воды Швеции замешана российская малогабаритная подлодка, ... «по сведениям портала Delfi, вблизи территориальных вод Латвии тогда находилось судно "СС-750" ВМФ РФ, имеющее на своем борту батискаф АС-26, при помощи которого возможно спасение экипажа затонувших подлодок».

Таким образом, статья является одним из ярчайших примеров антироссийской пропаганды, выраженной в том, что в ней утверждается о факте вторжения в территориальные воды Швеции, и далее по тексту без доказательной базы приводится высказывание о существовании «в современном мире угроз, которые исходят со стороны РФ, усложняющих ситуацию с безопасностью в целом» для всех.

### **3.1.5. Критический анализ текста, взятого из открытого банка заданий ЕГЭ по русскому языку. Автор задания: Епифанова Ольга Сергеевна, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ №17.**



#### **Задание обучающимся:**

- 1) Прочтите текст про награды.
- 2) Произведите критический анализ текста.

ТЕКСТ: (Текст взят из открытого банка заданий ЕГЭ по русскому языку. По данному тексту предлагается выполнить тестовые задания 22-26, а также задание 27, которое заключается в написании сочинения).

Помню, еще в 60-е годы, когда слушал я о правительственных наградах труженикам сельского хозяйства, выращившим хороший урожай кукурузы, меня мучила мысль: а почему же американское правительство не наградило орденом фермера Гарста, выращившего на своей ферме рекордный урожай кукурузы?

Да за что же ему орден-то давать? Постарался, получил за свою кукурузу приличные деньги. Что еще? И тут же сам собой получился вывод: награждая орденами и медалями за честный, хороший труд, правительство как бы официально подтверждает, что оно недоплачивает труженикам! Больше того, выдавая награды передовикам, оно внушает трудящимся массам мысль, что честный, добросовестный труд – это такое геройство, такой подвиг, что он под силу только немногим героям, а от обычных людей требовать честной работы нельзя!

Это обескураживающее открытие долго не давало мне покоя, пока совершенно случайно я не нашел разгадку в «Жизни двенадцати цезарей» Светония. Оказывается, цезарь Август был очень скуп на почетные государственные награды. За услуги государству он всегда старался расплатиться деньгами. И только уж тогда, когда услуга не поддалась денежной оценке, он со скрипом соглашался устроить такому человеку чествование, триумф, почетный знак или иную государственную награду. Когда Августа спрашивали, почему он так скуп на награды, он отвечал, что деньги всегда можно найти, но если упадет репутация государственной награды, то восстановить ее ничем нельзя.

Вот в чем дело! Вот почему правительственные награды нельзя давать за честный, качественный, добросовестный труд, за который можно расплатиться деньгами. Награды нужно давать за такие деяния, за такие услуги государству, выполняя которые человек ставит на карту свое имя, репутацию, семью, здоровье, самую жизнь.

Много лет я считал эти рассуждения бесспорными. Но сейчас я вдруг понял: нет, они не абсолютны! Они справедливы, когда государство благоденствует и процветает. Но когда Отечество в опасности и у государства нет средств на справедливую оплату, оно вправе давать за труд правительственные награды как признание заслуг, невыразимых в денежном исчислении. Вот почему я новыми глазами смотрю теперь на стариков, когда вижу на их пиджаках и кофтах скромную медаль «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.». (Г. Смирнов)

### ***Решение задания:***

*Приводим критический анализ текста, выполненный педагогом  
О.С. Епифановой.*

Данный текст написан с целью познакомить читателя с понятием правительственная награда, кому необходимо давать правительственный награды, кому в действительности они давались, какова на самом деле ценность правительственных наград.

Суждения в тексте не всегда выражаются четко: «За услуги государству он всегда старался расплатиться деньгами», но при этом не указано, что это за услуги должны быть.

В начале текста автор возмущен, почему за хороший урожай в 60-е годы труженикам сельского хозяйства давали награды: «Да за что же ему орден-то давать?». Не согласна с автором текста. Вывод, сделанный автором, не совсем верен. Считаю, что медали дают за более высокие результаты, чтобы смотивировать других людей на подобные

результаты. К примеру, *Стахановское движение* — массовое движение последователей Алексея Стаханова в СССР, новаторов социалистического производства — рабочих, колхозников, инженерно-технических работников, *многократно превышавших установленные нормы производства* за счет рационализации инструментов, технологий и процессов, и разнообразных служащих). По тексту: *«Больше того, выдавая награды передовикам, оно внушает трудящимся массам мысль, что честный, добросовестный труд – это такое героичество, такой подвиг, что он под силу только немногим героям, а от обычных людей требовать честной работы нельзя!* Также вывод считаю нелогичным, поскольку, во-первых, медали дают не столько за честный и добросовестный труд, сколько за высшую степень отличия, за *особые трудовые заслуги* перед государством и народом, связанные с достижением *выдающихся результатов* в государственной, общественной и хозяйственной деятельности, направленной на обеспечение *благополучия и процветания России*)<sup>4</sup>. Во-вторых, не всякий добросовестный труд имеет конечным результатом выдающиеся заслуги (новаторство, талант, храбрость и др.). Добросовестный труд, полагаю, *должен быть нормой*, поэтому за него не дают награды, дают награды за то, что *выше нормы*, за это, полагаю, и нужны награды. Исходя из этого, *от обычных людей нужно требовать честной работы.*

Таким образом, полагаю, что медали, ордена дают за новаторство, *многократно превышающее установленные нормы производства*, за счет рационализации и др., за *выдающиеся результаты* в государственной, общественной и хозяйственной деятельности, чтобы отблагодарить людей за их выдающиеся достижения, трудовой подвиг, и тем самым смотивировать других людей на эти трудовые подвиги как подтверждение пословицы: «Не боги горшки обжигают».

По мнению автора, государственные награды должны давать «за такие деяния, за такие услуги государству, выполняя которые человек ставит на карту свое имя, репутацию, семью, здоровье, самую жизнь». Считаю вывод не совсем верный. Речь в статье шла о правительственных наградах труженикам сельского хозяйства (*не воинам*, заметьте), и для того, чтобы добиться высоких результатов в этом тяжелом *мирном* труде, человеку нет смысла, как отмечает автор, *«ставить на карту*

---

<sup>4</sup> Википедия: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Герой\\_Труда\\_Российской\\_Федерации](https://ru.wikipedia.org/wiki/Герой_Труда_Российской_Федерации)

свое имя, репутацию, семью, здоровье, самую жизнь», в этом нет необходимости, человек не на войне.

В конце текста автор пишет, что все-таки за добросовестный труд государство может наградить тружеников. Но есть одно «но» - это может произойти только в том случае, если «Отечество в опасности и у государства нет средств на справедливую оплату, оно вправе давать за труд правительственные награды как признание заслуг, невыразимых в денежном исчислении», как и было во времена Великой Отечественной войны. Считаю, вывод необоснованным, после ВОВ наступило мирное время, а награды за трудовые подвиги люди получали и Отечество в опасности не было, и у государства были средства, чтобы заплатить деньги людям за высокий труд.

Автор начинает повествование с конкретной ситуации, далее приводит свою точку зрения, приводит пример из «Жизни двенадцати цезарей», подтверждающий его мнение, после приводит же аргумент, противопоставленный его начальному суждению, и приходит к логическому выводу, который не опровергает его мнение, но делает его более подвижным.

Автору статьи я бы задала вопрос: «За какие заслуги в нынешнее время дают правительственный награды? Как распределение таких наград происходит в других государствах?».

### **3.1.6. Критический анализ текста: «Письмо с фронта - Моя черноглазая Мила!» Автор задания: Ильменейкина Н. С. учитель начальных классов МОУ СОШ №32, г. Подольск.**



#### **Задание обучающимся:**

- 1) Прочтите текст «Письмо с фронта - Моя черноглазая Мила!». Ссылка на текст: <https://ok.ru/polkrussia/topic/65817013171614>
- 2) Произведите критический анализ текста.

#### **Решение задания:**

*Приводим критический анализ текста, выполненный педагогом Н.С. Ильменейкиной.*

Письмо с фронта, от отца Милы, гвардии майора Дмитрия Петрова. Написал он его своей дочери 18 сентября 1942 года.

Девочки ближе к природе, более чутко понимают её внутренний мир. Поэтому папа Милы специально и выбрал хрупкий цветок, радостно тянущийся навстречу солнцу, как наиболее понятный для его

маленькой дочери образ как её самой, так и других детей. И на примере этого цветка, чья короткая жизнь была оборвана взрывом, он раскрывает сущность врагов, фашистов: также безжалостно убивающих советских детей ("Вот так фашисты поступают с детьми"), и необходимость беспощадной борьбы с ними. И на своем примере, как он спас этот цветок, чтобы его не затоптали, отец разъясняет своей дочери, что главная цель его и отцов других детей на фронте - защитить жизнь своих детей от врагов ("Папа Дима будет биться с фашистами до последней капли крови, до последнего вдоха, чтобы фашисты не поступили с тобой так, как с этим цветком").

В тексте письма несколько целей: 1) разъяснение на понятном примере цветка звериной сущности фашизма; 2) объяснение необходимости беспощадной борьбы с врагом на понятном примере защиты дочери и других детей; 3) воспитание патриотизма и любви к Родине.

Несмотря на то, что письмо короткое, оно по содержанию очень ёмкое и богатое, и всё наполнено любовью и заботой по отношению к дочери и жизни в целом. Из текста письма вытекает, что между дочерью и отцом были доверительные отношения, и что до его отъезда на фронт они часто общались на разные темы и много времени проводили вместе.

Через текст письма просматривается и личность его автора (отца Милы): тонкая, лирическая натура, истинная, а не показная, внутренняя интеллигентность, достаточно скромный, но смелый и мужественный человек, прекрасно осознающий свой долг настоящего мужчины защищать Родину и слабых (детей).

Суждения в тексте выражены чётко и образно, между ними чётко прослеживаются внутренняя логика и взаимосвязь: из одного образ-суждения последовательно и логически вытекает другой образ-суждение.

**3.1.7. Критический анализ текста: «Влияние алкоголя на организм подросткового поколения». Классный час «Разговоры о важном: здоровье подростка». Автор задания: Овчаренко Светлана Викторовна, учитель химии, МОУ «Липицкая СОШ».**



**Задание обучающимся:**

- 1) Прочтите текст «Влияние алкоголя на организм подросткового поколения».

Ссылка на текст:

<http://cgie.62.rospotrebnadzor.ru/content/1216/63072/>

- 2) Произведите критический анализ текста.

**Решение задания:**

*Приводим критический анализ текста, выполненный педагогом  
С.В. Овчаренко.*

Статья написана на основе достоверных источников, взятых с сайтов, прошедших регистрацию в Роскомнадзоре, поэтому заслуживает внимания.

Цель автора статьи состоит в том, чтобы обратить внимание общественности на здоровье нации, ее будущее – молодежь и подростков.

В статье представлены факторы формирования подросткового алкоголизма (наследственная предрасположенность, искажения системы воспитания в семье, влияние ближайшего окружения, социальных установок и стереотипов), раскрыто действие алкоголя на организм подростка (мозг подростка, внутренние органы, иммунную, репродуктивную системы), в конце статьи делается вывод о непоправимом вреде алкоголя на организм молодого человека, создающем проблему для его дальнейшей полноценной жизни.

Автор статьи не приводит решение проблемы сокращения развития детского алкоголизма. На мой взгляд, автор статьи не привел такие неприятные последствия употребления алкоголя, как ранняя беременность. Несоблюдение правил безопасного секса, отсутствие представлений о его последствиях, приводят, как правило, к наступлению нежелательной беременности. Ранний аборт может оказать необратимые последствия на организм девушки. К этим последствиям можно отнести невозможность забеременеть, выносить ребенка. Не всегда, забеременев, девушка делится своей проблемой. Затягивание сроков аборта повышают и его риски. Став мамой в раннем возрасте, девочка очень часто перечеркивает свое будущее. Она не может получить надлежащего образования. Часто молодые мамы отказываются от ребенка, считая его помехой для жизни. Не представляют, как его воспитывать, обеспечивать все его нужды. Кроме этого, автор статьи не привел еще такое последствие употребления алкоголя, как опасность заражения болезнью, передающейся половым путем. Алкоголь усиливает половое влечение подростков, при этом снимая этические нормы поведения. Бесконтрольные половые связи приводят к половым заболеваниям, так как подростки не всегда соблюдают правила безопасного секса. Также

полагаю, что употребление алкоголя обуславливает стремительную деградацию подростка.

Считаю, что причиной развития детского алкоголизма нужно искать еще в следующем.... (*обсуждение обучающимися на классном часе*):

Полагаю, что решение проблемы алкоголизма в молодежной среде может быть решено следующим образом.... (*обсуждение обучающимися на классном часе*): в установлении доверительного отношения в семье. Подростки, в семье которых часты ссоры, члены семьи не поддерживают друг друга, отсутствуют доверительные отношения, склонны попадать под влияние дурных компаний. Они пытаются с помощью алкоголя доказать свою взрослость, показать родителям, что их мнение важно, часто идут наперекор общественному мнению и др. Очень важно и то, как в семье относятся к алкоголю. Если в семье не видят причин, чтоб останавливать подростка от употребления алкоголя, то подросток, получив негласное разрешение, не видит в употреблении алкоголя ничего дурного....

Автор статьи поднял проблему с позиции такой ценности как здоровье человека, его активная жизненная позиция.

### ***3.1.8. Критический анализ текста: «Манифест к русскому народу».*** ***Автор задания: Никифорова Татьяна Борисовна, учитель истории, МАОУ Селятинской СОШ №2 Наро-Фоминского муниципального района.***



#### ***Задание обучающимся:***

- 1) Прочтите текст «Манифест к русскому народу», тема урока по истории: «Выступление декабристов», 8 класс.
- 2) Произведите критический анализ текста.

#### ***Решение задания:***

*Приводим критический анализ текста, выполненный педагогом Т.Б. Никифоровой.*

«Манифест к русскому народу» затрагивал одну из важнейших проблем первой четверти 19 века: изменение системы управления страной и отмена крепостного права. Но как? С помощью оружия восставшие хотели принудить Сенат и Госсовет обнародовать свой Манифест и таким образом «обратиться к народу».

Из названия документа («Манифест к «русскому народу») видно, что это торжественный акт, оповещающий население («русский народ») об издании законов чрезвычайной важности. Обращение носит программный характер. Это видно по структуре документа. Каждое требование обозначено цифрой (с 1 по 15) в определённой последовательности, по степени значимости. В первом пункте документа - самое важное требование: «п1. Уничтожение бывшего правления», то есть свержение самодержавия и изменение формы правления государства.

В пункте 2 конкретное предложение, альтернатива: замена самодержавия на *«учреждение временного, до установления постоянного, которое будет осуществляться»* выборными (представителями народа» правительства. Из этого следует, что обращение носит политический характер и затрагивает основы существующего строя, то есть неограниченную власть монарха. Это смелый шаг. До декабрьского вооружённого восстания на Сенатской площади подобных заявлений в обществе публично не звучало. Все эти факты свидетельствуют об остроте назревших в обществе проблем, а именно: превращение России в конституционную монархию.

В документе употребляется *«выборность»* - признак республиканской формы правления, но термина *«республика»* в воззвании нет. Народовластие также признак демократии, но народ не участвует в самом восстании, ему лишь адресовано письмо. Значит *целями* данного письменного обращения и соответственно выступления являлись следующие: 1. Изменение *способа (форма правления) и метода (политический режим) осуществления* власти посредством государственного переворота (восстание); 2. Стремление декабристов придать своему выступлению законную форму, чтобы избежать обвинений в узурпации власти, *«захват власти насильственным путём»*.

Заговорщическая тактика, неоправданный расчёт на счастливое стечение обстоятельств привели к его подавлению.

Манифест декабристы предполагали опубликовать в случае успеха восстания и хотели, чтобы Сенат от своего имени (*а не от имени народа, а ведь обращение всё-таки к народу*) заявил об уничтожении прежнего правления и созыве Великого Собора для принятия Конституции (*манифеста*). Это свидетельствует о стремлении декабристов придать выступлению законную форму.

О манифесте Николай I написал в письме от 14–16 декабря брату Константину Павловичу: «Только что захватили у князя Грубецкого, женатого на дочери Лавалья, маленькую бумажку, содержащую

*предположения об учреждении временного правительства». Это означает, что сами восставшие до конца не были уверены в успехе своего «дела». Но популистские воззвания (популизм- (от лат. *populus* — народ) — политическая позиция или стиль риторики, апеллирующие к народным массам) к народу сыграли огромное историческое значение. Тезисы манифеста провозглашали либеральные идеи и ценности: гражданские (п.3,4, 6,7), политические ( п.1.2,) социально- экономические права и свободы.( п.8,9,10,11,12) . Например, «Свободное тиснение, и потому, уничтожение цензуры (свобода печати, гласность). Свободное отправление богослужения всем верам (свобода совести). Объявление права всякому гражданину заниматься чем он хочет и т.д. Громко звучали идеи правового государства («гласность судов» п.14, «введение присяжных»п.15) «равенство всех сословий п.6». Все эти тезисы носили декларативный характер и не могли воплотиться в жизнь, так как полнота, объём осуществления прав, свобод доступ к общественным благам был различный у дворян и народа. Конструктивным решением декабристов был пункт 5: «уничтожение права собственности , распространяющейся на людей» «пункт10: уничтожение рекрутства и военных поселений». Этими положениями декабристы осуждали крепостное состояние человека, палочную дисциплину, муштру в армии, в военных поселениях. Впервые затронули проблему «прав человека», которые даны от рождения человеку и носят естественный , неотчуждаемый характер, т.е на права человека никто не может посягать.*

Если бы я была автором манифеста, то дополнила бы данный документ положением об учреждении комитетов «*волостных, уездных, губернских и областных правлений*» для подготовки проектов крестьянской реформы. В документе говорится об уничтожении лишь личной зависимости крестьянина от помещика, но при этом ведь сохраняется поземельная. Дворяне - собственники земли, а крестьяне - нет. Это социальное неравенство - разный доступ к благам. Из текста: «*приобретать всякого рода собственность, как то: земли, дома в деревнях и городах; заключать всякого рода условия между собою*». Но «как-то» приобрести эту собственность – это как? В этой части документа прослеживается до конца непродуманность и нерешённость крестьянского вопроса и отсутствие механизма его реализации.

Политическая программа декабристов по преобразованию общества осталась на «*маленькой бумажке*» в столе Николая Первого, но оказала на царя огромное эмоциональное воздействие, внушило

власти непреодолимый страх перед революцией, боязнь любых новых преобразований. Стремясь не допустить впредь ничего подобного, новый царь крайне усилил репрессивный аппарат. В обществе воцарилась реакция и раболепие. Решение декабристов пойти на вооружённый захват власти - результат нерешительной политики самодержавия, фактически отказавшегося от обновления страны. Этот документ дал большой толчок для развития общественной мысли и общественного движения в 30-50 – гг. 19 века. А.И. Герцен писал: «Казнь декабристов разбудила ребяческий сон моей души». Манифест можно назвать первой Конституцией России, в которой были заложены идеи, ценности нового конституционного строя, правового государства и гражданского общества. В Манифесте были намечены альтернативы развития российского общества на ближайшее будущее и созданы предпосылки для зарождения новой общественной мысли.

### ***3.1.9. Критический анализ текста: «Ядро клетки». Автор задания: Сивакова Наталия Александровна, учитель биологии МБОУ Богородской гимназии г. Ногинска.***



#### ***Задание обучающимся:***

- 1) Прочтите текст: «Ядро клетки».
- 2) Произведите критический анализ текста.

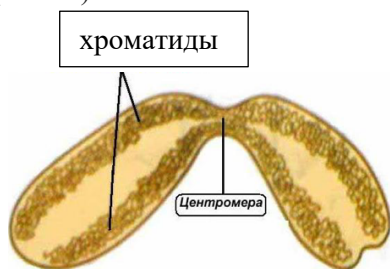
В последние несколько лет в тестах ЕГЭ стало много заданий, связанных с определением количества хромосом ( $n$ ) и их качества, то есть количества молекул ДНК ( $c$ ) в разные периоды жизни клеток. Сложность в понимании этого вопроса учащимися связана с отождествлением авторами школьных учебников (но лишь для удобства преподавания информации) таких понятий как «хромосома» и «молекула ДНК».

В 10-ом классе при изучении тем «Основы цитологии» или «Жизненный цикл клетки» можно предложить учащимся прочитать часть параграфа «Строение клетки. Клеточная мембрана. Ядро.» в учебнике (Каменский А.А., Пасечник В.В.: Биология: общая биология: 10-11 класс, учебник для общеобразовательных учебных заведений. – М.: Дрофа, 2013 и др.) и на основе имеющихся знаний провести критический анализ текста:

*Текст «Ядро клетки».*

... У животной клетки ядро обычно расположено в её центре, а у растительной, как правило, находится на периферии клетки. Содержимое ядра называется кариоплазмой. В ней располагается хроматин и ядрышки. Хроматин – это ДНК, связанная с белками. Перед делением клетки ДНК плотно скручивается, образуя хромосомы, а ядерные белки – гистоны – необходимы для правильной укладки ДНК, в результате которой объём, занимаемый ДНК, во много раз уменьшается. В растянутом виде длина хромосомы человека может достигать 5 см.

Каждая хромосома образована одной молекулой ДНК. Во время метафазы под микроскопом хромосомы выглядят как удлинённые палочковидные тельца, состоящие из двух плеч, разделённых *центромерой* (рис. 26)



Если рассмотреть содержимое клеточного ядра в промежутке между делениями (в *интерфазе*), то окажется, что нити хроматина раскручены, так как только в таком состоянии могут функционировать *гены* – участки ДНК, которые кодируют структуру какого-либо белка.

Часть молекул ДНК участвует в синтезе рибосомальной РНК (рРНК). Участки таких молекул ДНК образуют петли, которые сближаются и формируют так называемые **ядрышки**. В них происходит синтез рРНК и сборка субъединиц рибосом, которые затем проходят через ядерные поры в цитоплазму и формируют целые рибосомы, которые осуществляют синтез белков. В одной клетке может функционировать от одного до семи ядрышек...»

**Решение задания:**

*Приводим критический анализ текста, выполненный педагогом Н.А. Сиваковой.*

Утверждение: «У животной клетки ядро обычно расположено в её центре, а у растительной, как правило, находится на периферии клетки», верно, так как ядро регулирует основные процессы обмена веществ в клетках и такое расположение «экономит время и деньги». В

растительной клетке происходит его смещение на периферию центральной вакуолю, выполняющей опорную функцию.

Стоит согласиться с авторами учебника, что в кариоплазме «располагается хроматин и ядрышки», так как еще в 9-ом классе дается понятие, что ядрышко – структура, составленная из расположенных рядом участков нескольких молекул ДНК. *Требуется уточнение, что количество ядрышек определяется стадией развития или дифференцировки клетки, а их размер зависит от уровня синтеза рибосом.*

Утверждение: «Хроматин – это ДНК, связанная с белками», - *верно только для неделящейся клетки.* В таком состоянии ДНК и работает, с нее списывается информация на разные виды РНК, и идут активно синтезы белков. Это основная часть жизни клетки. На этом этапе жизни клетки в ее ядре находится полный, то есть двойной (диплоидный) набор хроматиновых нитей ДНК (например, у человека их 46 штук, или 23 пары –  $n=23$ ,  $2n=46$ ). Количество молекул ДНК, обозначаемое буквой “с” будет таким же (т.е. их у человека будет 46, т.е. каждая хроматиновая нить будет состоять из одной молекулы ДНК –  $c=23$ ,  $2c=46$ ). Набор хромосом и их количество молекул в это время будет выражаться общей формулой  $2n2c$ .

Утверждение: «Перед делением клетки ДНК плотно скручивается, образуя хромосомы, а ядерные белки – гистоны – необходимы для правильной укладки ДНК, в результате которой объём, занимаемый ДНК, во много раз уменьшается», - *верно для готовящейся к делению клетки*, чтобы избежать нежелательных разрывов в момент деления. Хромосомы – это бывшие нити ДНК, только сильно, сильно спирализованные, укомплектованные до состояния “палочек”. Это иллюстрирует рисунок в тексте параграфа.

Утверждение: «Каждая хромосома образована одной молекулой ДНК», - *заставляет задуматься*, так как еще при подготовке к будущему делению ядра клетки (митозу или мейозу) идет удвоение молекул ДНК. Полное и именно удвоение, то есть из одной двухцепочечной материнской хроматиновой нити ДНК будет образовано две двухцепочечные дочерние (или их называют еще сестринские) хроматиновые нити ДНК. Именно две дочерние хроматиновые нити могут образовать «палочковидные тельца, состоящие из двух плеч, разделённых центромемой». Поэтому их и рисуют в виде буквы «X», как прищепки. Каждая хромосома в это время состоит из двух сестринских хроматид, то есть набор хромосом и после удвоения ДНК не изменится (на примере человека, их 46 штук, или  $2n$ , но каждая хромосома теперь состоит из двух

сестринских хроматид, следовательно, будет 92 молекулы ДНК). Набор хромосом и их качество в это время будет выражаться формулой  $2n4c$ .

*В интерфазной клетке правильным будет называть состояние ДНК «хроматиновыми нитями» или «хроматином», а при делении ядра клетки (митозе или мейозе) называть состояние ДНК «хромосомами». Как видим, никаких однохроматидных настоящих хромосом до митоза (или мейоза) не существует вовсе. Только в анафазу митоза (или анафазу мейоза II) хромосомы станут на несколько минут однохроматидными (когда они расходятся по разным полюсам клетки), потому что уже в телофазе они потеряют свою плотную хромосомную “сущность” и превратятся в зернистую массу – хроматиновые нити ДНК.*

### **3.1.10. Критический анализ текста: «Банки и банковская система». Автор задания: Дания Фуатовна Динмухаметова, учитель экономики, к.э.н., СОШ № 17 г. Серпухов.**



#### **Задание обучающимся:**

1) Прочтите тексты из учебника Р.И. Хасбулатов «Экономика». 10-11 класс. Базовый и углубленный уровни. 4 издание.- Москва: Просвещение.- 2022. Глава 8. «Банки и банковская система» (стр. 98); «Классификация банков и их кредитная» (судная деятельность) (стр.99).

2) Произведите критический анализ текста.

*Текст «Банки и банковская система».*

Частные коммерческие банки привлекают сбережения и распределяют их между заемщиками таким образом, чтобы процентная ставка по ссудам, займам, кредитам превышала процентную ставку по вкладам.

*Текст «Классификация банков и их кредитная» (судная деятельность).*

Для привлечения депозитов банки повышают по ним процент (годовую плату за использование заемных денег). Благодаря этому банк получает прибыль. Величина *ссудного* (кредитного процента) должна быть выше величины депозитного процента, поскольку именно эта разница и есть банковская прибыль. Чем больше разница, тем больше доход. Однако высокий *ссудный* процент снижает конкурентоспособность банка, ограничивая его возможности кредитования. Высокий *ссудный* процент резко снижает число желающих взять *ссуду* (кредит).

### **Решение задания:**

*Приводим критический анализ текста, выполненный педагогом Д.Ф. Динмухаметовой.*

По учебнику для 10-11 классов понятие «кредит», «займ» и «ссуда» отождествляются, хотя по Гражданскому кодексу, это совершенно разные экономические категории, поэтому коммерческие банки могут выдавать только кредиты, а не ссуды и займы. Далее, используя Гражданский кодекс, рассмотрим каждую из трех экономических категорий.

Ссуда — договор безвозмездного пользования, по которому одна сторона передает на определенный срок другой стороне вещь или имущество. Вторая сторона обязуется вернуть их в виде, предусмотренном договором. Ссудодатель — сторона, передающая вещь или имущество в пользование. Ссудополучатель — сторона, получающая вещь или имущество во временное пользование.

Состояние вещи, в котором она возвращается после завершения срока действия договора, согласовывается сторонами. Это может быть ее первоначальное состояние, либо с учетом естественного износа.

Термин «банковская ссуда» — неофициальный и неверный, так как не применяется ни одной кредитной организацией страны. Под ним понимается самый обычный кредит, который можно оформить в любой банке. Но кредит не является ссудой, а ссуда — не является кредитом, и смешивать эти понятия нельзя.

*Основные признаки договора ссуды.*

Суть договора ссуды заключается в его безвозмездном характере. То есть вещь или имущество передаются бесплатно. При этом понятие «ссуда» часто путают с понятием «договор хранения». Разница между этими понятиями заключается в следующем:

- Хранение бывает возмездным: за услугу одна сторона уплачивает другой стороне определенную стоимость.
- Договор хранения не предусматривает пользование вещью, а ссуда предусматривает обязательно.

Отличие ссуды от кредита и займа кроется в формулировке статьи 689 ГК РФ: ссуда имеет безвозмездный характер и выдается только в вещественном виде. Заблуждение отдельных граждан заключается в том, что они отождествляют понятия ссуды и кредита, хотя между ними нет ничего общего.

### *Предмет договора ссуды в российском законодательстве.*

В российской практике *предметом ссуды* не могут быть деньги, что отмечено в нормах ГК РФ. Оформляя ссуду, одна сторона получает в пользование определенную *вещь или имущество*. Соответственно, предметом договора могут выступать:

- Земельные участки (иные обособленные объекты природного пользования).

- Предприятия.

- Здания и сооружения.

- Оборудование и специальная техника.

- Транспортные средства.

В законе отмечено, что предметом соглашения могут быть любые вещи, которые в процессе использования их ссудополучателем не теряют своих натуральных свойств. Такие вещи принято называть *непотребляемыми*, то есть их натуральных свойств не становится меньше.

При этом на законодательном уровне оборот некоторых вещей в качестве предметов ссуды может быть ограничен. Подобное часто встречается, когда предметом ссуды выступают земельные участки и другие обособленные природные ресурсы.

Передаваемая по договору ссуды вещь должна быть снабжена всеми сопутствующими документами: технический паспорт, инструкции, пояснения к использованию. Договором может предусматриваться перечень сопутствующих документов.

### *Прекращение договора ссуды.*

Законом и договором предусматривается несколько оснований, по которым ссудные отношения между сторонами прекращаются. По инициативе ссудодателя соглашение прекращается в следующих случаях:

1. Имущество используется вразрез с условиями договора либо не по назначению.

2. Ссудополучатель не выполняет обязанности по содержанию имущества и поддержанию его в исправном состоянии — при значительном ухудшении состояния вещи.

3. Ссудополучатель передал имущество в пользование третьим лицам, не заручившись разрешением собственника.

Договор может быть расторгнут и по инициативе ссудополучателя. Самое частое основание — *непередача или несвоевременная передача имущества в безвозмездное пользование*. Также отношения прекращаются, если использование вещи или имущества становится

невозможным ввиду технической неисправности. И наконец, если ссудополучатель узнает о правах на имущество третьих лиц, он вправе заявить на досрочное расторжение договора.

*Раскрытие понятия «кредита» (займа).*

Кредит или займ подразумевают передачу в пользование определенной суммы денежных средств. В подавляющем большинстве случаев такое пользование является возмездным — сумма основного долга возвращается с процентами.

Кредит или займ могут быть беспроцентными, но от этого они не становятся ссудой. Кредит с займом выдаются в денежной форме под проценты или без таковых.

Ссуда — выдача в пользование имущества в натуральном виде, и только бесплатно. Если вещь передается в пользование на платной основе, то в данном случае такие правоотношения называются арендой. Остальные особенности кредита:

- Выдается только организациями, имеющими лицензию Центрального Банка Российской Федерации.
- Денежная форма — «классические» кредиты предполагают получение денежных средств на определенный срок.
- За невыполнение обязательств предусматривается система штрафных санкций — пеней, штрафов, неустоек.

Кредит часто путают с займом. В естественном толковании первое является частью второго. То есть «займ» — нечто большее по смыслу, чем «кредит». В финансовом сегменте действует основное разграничение. Кредиты выдаются банками, а займы (микрозаймы) — микрофинансовыми организациями.

*Чем ссуда отличается от займа и кредита.*

Займ — общее понятие, объединяющее все формы передачи денежных средств во временное пользование. Кредит можно назвать займом, и большой ошибкой это не будет считаться.

Если говорить о финансовом сегменте, то выдавать кредиты уполномочены только организации, имеющие лицензию Центрального банка Российской Федерации. Если кредит выдается не банком, то речь в данном случае идет о займе.

Когда физическое лицо берет деньги в долг у физического лица, значит, одна сторона выдает другой стороне займ. По большинству признаков наблюдается сходство между займом и кредитом:

- Выдаются в денежной форме.

- Могут быть беспроцентными — беспроцентные займы встречаются намного чаще, чем кредиты.

- Предполагают пользование денежными средствами в течение определенного срока.

Соответственно, основное отличие заключается в том, что кредит с займом в подавляющем большинстве случаев имеют денежное выражение и предполагают возмездный характер. Наоборот, ссуда не может иметь денежное выражение и выдается только в натуральной (вещественной) форме.

Таким образом, завершая критический анализ текста на стр.98 «Банки и банковская система» учебника по Экономике для 10-11 классов, можно подчеркнуть, что отождествление трех экономических категорий: кредит, займ и ссуда - формирует у школьников неверное представление о предоставляемых услугах коммерческими банками.

**3.1.11. Критический анализ текста: «"Железная леди": "тэтчеризм" радикально преобразил Великобританию». Автор задания: Паненкова Ирина Сергеевна, учитель английского языка МОУ «Лилицкая СОШ».**



**Задание обучающимся:**

1) Прочтите текст «"Железная леди": "тэтчеризм" радикально преобразил Великобританию». Ссылка на статью:

[https://vk.com/@pravda\\_ru-preview-11663171-777561648](https://vk.com/@pravda_ru-preview-11663171-777561648)

2) Произведите критический анализ статьи.

**Решение задания:**

*Приводим критический анализ текста, выполненный педагогом И.С. Паненковой.*

Автор текста является компетентным журналистов серьезного информационного агентства PRAVDA.RU («ПРАВДА.Ру»), имеющего регистрацию от Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзора), поэтому достоверность источника информации и компетенции его автора не вызывает сомнений.

Статья написана с целью познакомить читателей с выдающейся женщиной-политиком Маргарет Тэтчер, раскрыв неоднозначность ее личности, результатов политики.

В тексте приводится краткая биография М.Тетчер, обращается внимание на ее успешность в учебе (дипломированный химик Оксфорда), затем описываются честолюбивые карьерные амбиции в профессии (целенаправленное устройство на работу в крупнейшую компанию-флагман всей экономики Великобритании) и политике (карьерная лестница от кандидата партии консерваторов до лидера консервативной партии и лидера оппозиции, затем становление ее кандидатом в члены парламента и, наконец, ее избрание премьер-министром Великобритании).

Автор статьи показывает неоднозначность как политики Тетчер, так и ее личности. Перед читателем появляется образ упорной девушки-студентки, женщины напористой, несгибаемой от неудач (она получила отказ на основании своего «непокладистого характера, упрямства и опасной самонадеянности» в компанию-флагман, проиграла два раза в качестве кандидата от партии консерваторов, едва не ушла из большой политики 1975г.), с другой стороны гибкой, приспособляющейся к жизни (вышла удачно замуж за человека, которого считала «миленьким», но не любила его). Также неоднозначно автор статьи показывает деятельность Тетчер в качестве премьер-министра Великобритании.

*В частности противоречивость политики Тетчер* выразилась в том, что при ней социальные слои заметно разделились на богатых и бедных; довольно много людей нажились и приобрели собственность, зато целые общины лишились средств к существованию и пали жертвами несправедливого налогообложения. Кроме этого, *на словах* её целью было, чтобы люди меньше зависели от государства и имели больше возможностей для выбора, а *на деле* это сказалось в увеличении косвенных налогов и сокращении правительственных дотаций, в принятии решений, которые были суровыми и трудными для наиболее обездоленных слоев британского общества. Также Тетчер применяла непопулярные методы: отменила бесплатное молоко для школьников старше семи лет в рамках усилий правительства по сокращению расходов; решила проблему с забастовками шахтеров, по сути, не пойдя ни на какие существенные уступки.

С другой стороны, нет смысла опровергать заслуги Маргарет Тэтчер перед своей страной. Многое она сделала для ее развития и процветания. В частности, Тэтчер сократила государственные расходы, закрыла убыточные предприятия, а перспективные передала в частную собственность, тем самым создавалась заинтересованность людей, их

личная перспектива в дальнейшем получать прибыль, вложив деньги сегодня. Уровень жизни стал медленно, но стабильно повышаться, инфляция падала. Премьер старалась придать импульс экономике с помощью таких инициатив, как возможность арендаторам приобретать в собственность муниципальное жильё (британский вариант коммунального государственного жилья), а также возможность покупки акций в основных коммунальных компаниях в рамках масштабной программы приватизации. При ней авторитет Великобритании в мировом сообществе возрос, экономика уверенно развивалась в лучшую сторону, уровень безработицы снизился. Тэтчер поддерживала стремление людей к традиционным семейным ценностям, к сожалению, эта позиция не находит поддержки политических элит современного западного общества.

Возникает основной вопрос к «Железной леди». А делала ли она все это для народа или для того, чтобы все хвалили, прославляли и обожествляли ее необыкновенную политическую «тэтчеровскую» философию и тактику воплощения своих идей в жизнь? Ведь она считала, что «равенство между людьми невозможно и нет ничего плохого в погоне за богатством. Экономике страны это пойдет на пользу». А что же делать тем, кто не являлся богачом, кто упустил свой шанс пройтись по головам и заработать миллионы любыми средствами?

Маргарет Тэтчер говорила, что даже государство не имеет права вмешиваться в частную жизнь человека, и поддерживала стремление людей к традиционным семейным ценностям. А какой же она была за стенами своего дома, какие ценности трепетно и чутко передавала своим детям, когда не было камер, других политиков и тех, кто постоянно оценочно смотрел на нее и следил за каждым ее шагом. Ответом на данный вопрос может служить то, что взрослая дочь «железной леди» Кэрол позже выпустила собственную книгу «За парашютом», в которой рассказывает о семье Тэтчер, совершенно лишенной любви и заботы. Для самой же Маргарет дом был всего лишь «местом, куда приходишь, когда больше нечем заняться в других более интересных местах».

Может быть, и стала она великим и ценным политиком, настолько, что в 1992 году из рук королевы Елизаветы II Маргарет Тэтчер получила титул баронессы и пожизненное право заседать в палате лордов, оттого что не смогла реализоваться как мать, жена, хранительница очага в своем микросоударстве – семье. Маргарет сама говорила: «Я отдала своим детям только то время, пока носила их в себе».

Стоило ли лишать их того времени и внимания, на которое они имели полное право, данное самой судьбой. Так, может быть, М. Тетчер называют «Железная леди» не потому, что стойко справлялась со всеми политическими делами и выдерживала такой прессинг, с которым способен справиться не каждый мужчина, а потому, что обладала «железной броней», через которую не смогли пробиться свойственные любой женщине материнская любовь, качества и чувства. Тем более, что «рождение железной леди» связывают с ошибкой перевода: если в британской прессе М. Тетчер за ее экономическую политику окрестили «The Iron Maiden» — «Железная дева» (по всей видимости, намек на средневековое орудие пытки), то в прессе СССР в «Красной звезде» про нее написали «Железная дама». Газета Sunday Times перевела это словосочетание как «Iron Lady», что являлось ошибкой перевода и стало для М.Тэтчер прозвищем на всю оставшуюся жизнь.

Следует отметить, что статья раскрывает политику М.Тетчер в контексте таких ценностей как профессионализм, добро, ценность человеческой жизни, самореализация, гуманизм и др.

**3.1.12. Критический анализ текста: «Об экологичности электромобилей».** Автор задания: *Максимова Ольга Николаевна, учитель химии и биологии МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.*



**Задание обучающимся:**

1) Прочтите текст «Об экологичности электромобилей».

Ссылка на статью: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-ekologichnosti-elektromobiley>

2) Произведите критический анализ статьи.

**Решение задания:**

*Приводим критический анализ текста, выполненный педагогом О.Н. Максимовой.*

Авторы статьи – сотрудники МГТУ им Баумана, статья напечатана в электронном научном журнале, имеющем лицензию и аккредитацию.

Статья написана с целью познакомить читателей с противоречиями в производстве, эксплуатации, утилизации электромобилей, а также с плюсами и минусами перехода с автомобилей с двигателем внутреннего сгорания (далее по тексту- ДВС) на электромобили. Иными словами, какой автопром нужно развивать?

Статья начинается с введения, где разъясняется значимость электромобилей для современной автомобильной промышленности, далее приводится информация о исследованиях, посвященных анализу энергопотребления и выбросов при производстве аккумуляторов для электромобилей и их утилизации. В конце текста делается вывод о неоднозначности экологической безопасности при производстве и переработке отработанных электромобилей.

Авторами перечисляются плюсы и минусы экологической безопасности электромобилей. Однако не все положения раскрыты полностью. К примеру, в начале статьи обращается внимание на то, что «Обсуждение перехода от автомобилей с (ДВС) на электромобили происходит на самых разных уровнях, начиная с вопроса выработки ДВС своего потенциала, заканчивая вопросом об экологическом ущербе, который наносят автомобили с ДВС». Однако не приведен анализ этих обсуждений, и приводятся в статье исследования *только одного* Шведского института исследований в области окружающей среды. Этого недостаточно для понимания сущности поднятой проблемы. Хотелось бы увидеть краткий анализ разных исследований, не только в Швеции.

Следует отметить, что автор, сравнивая достоинства и недостатки производства автомобилей с ДВС с электромобилями, приводит доводы только в защиту тезиса, связанного с недостатками производства электромобилей. К примеру, автор отмечает, что при производстве электромобилей «повышен риск нанесения серьезного урона здоровью рабочих», но при этом не рассматривается и не обосновывается тезис «отрицательного влияния производства автомобилей с ДВС на здоровье рабочих». Кроме этого, автор статьи отмечает, что при производстве электромобилей возникнет проблема создания рециклинга или безотходного производства аккумуляторных батарей, но при этом автор не приводит сведения об опыте утилизации и переработки аккумуляторов автомобилей с ДВС<sup>5</sup>. Может ли этот опыт решить проблему рециклинга или безотходного производства аккумуляторных батарей электромобилей?

Авторы не приводят решение обозначенной проблемы перехода с автомобилей с ДВС на электромобили, а только обозначают намеченные сложности и противоречия. В статье делается вывод: переход от обычных автомобилей к электромобилям всё еще не до конца

---

<sup>5</sup> Процесс утилизации и переработки аккумуляторов разных типов. URL: <https://priem-akkumulyatora.ru/stati/process-utilizacii-i-pererabotki-akkumuljatorov-raznyh-tipov/>

обоснован с точки зрения экологии и экологических проблем; необходимо время и ресурсы для подробного изучения данного вопроса. Следует отметить, что авторы статьи неглубоко раскрыли поднятую проблему.

Текст приведен в контексте таких ценностей, как экологические проблемы и безопасность человека, его благо и др. У меня возник такой вопрос к авторам статьи: «Какие проблемы возникают у автомобилистов, имеющих электромобили, при их эксплуатации?».

**3.1.13. Критический анализ басни И.А. Крылова: «Лебедь, Рак и Щука» на классном часе «Разговоры о Важном: мы вместе, мы - команда». Автор задания: Скобелева Ирина Николаевна, учитель математики МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:**

1) Прочтите басню И.А. Крылова : «Лебедь, Рак и Щука».

Ссылка на статью: <https://mishka-knizhka.ru/basni/basni-krylova/lebed-rak-i-shhuka-basnja-krylova/>

2) Произведите критический анализ басни.

3) Обсудите вопросы:

- В чем сила команды?

- Как стать сильной командой обучающихся?

- Что можно сделать по пользе другим людям командой?

4) Осуществите осознанный, свободный выбор деятельности на пользу другим людям в социуме, образовательной среде.

**Решение задания:**

*Приводим критический анализ басни, выполненный педагогом И.Н. Скобелевой.*

Данное произведение написано в мае 1814 года великим баснописцем Иваном Андреевичем Крыловым и напечатано в сборнике «Новые басни Крылова» в 1816 году. Создание сюжета основано на реальных событиях. Есть две версии, кого высмеивал автор:

- объединение России с европейскими государствами для борьбы с Наполеоном;

- разногласие в работе Государственного совета.

Поднимаемые им вопросы важны и актуальны не только для 19-го века, но и в наше время. Проблематика и мораль очевидны: без совместных усилий достижение положительного результата невозможно.

В структуре текста выделяются две части: короткое нравоучительное вступление и основная часть.

Для доказательства основной мысли Крылов И.А. в качестве героев выбрал различных живых существ, которые отличаются даже средой обитания: Лебедь – птица, Щука – рыба, а Рак – членистоногие. Они не похожи друг на друга. У них разное поведение: птица стремится в облака, рак пятится назад, а рыба хочет в воду. Но каждый уверен в своей правоте, в своих силах. «Из кожи лезут вон», доказывая своё. «Поклажа бы для них казалась и легка». Единая задача – перемещение воза – каждым из них воспринимается по-своему. Никто не уступает, вот почему «воз и ныне там».

Ещё одним доказательством того, что движения нет, являются математические знания. Сложение векторов движения лебедя и щуки выполним по правилу параллелограмма. Диагональ параллелограмма будет суммой двух векторов. Вектор движения рака будет направлен в противоположную сторону, значит, сумма этих векторов будет равна «0».

Поэтому воз не двинется с места.

Басня «Лебедь, рак и щука» - та басня, которую вспоминают при разногласиях в коллективе, мешающих нормальной работе команды.

Использовать текст можно не только применительно к политическим проблемам России, но и в жизненных ситуациях. Например, работая вдвоём, помогая друг другу, несложно выполнить задание быстро и правильно.

Считаю, что доводы автора достаточно сильны для того, чтобы показать истинность первых строк «Когда в товарищах согласья нет, на лад их дело не пойдёт». Ради успеха общего дела стоит иногда поступиться личными интересами и действовать сообща.

**3.1.14. Критический анализ статьи: «Некоторые аспекты формирования русской православной культуры». Автор задания: Савельева Виктория Игоревна, учитель истории и обществознания МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:**

1) Прочтите статью: «Некоторые аспекты формирования русской православной культуры».

Ссылка на статью: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-formirovaniya-russkoy-pravoslavnoy-kultury>

2) Произведите критический анализ статьи.

**Решение задания:**

*Приводим критический анализ статьи, выполненный педагогом В.И. Савельевой.*

Авторами статьи являются преподаватели Института педагогики и психологии, Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова и Архангельского медицинского колледжа, имеющие опыт работы в образовательном учреждении, профессионально компетентные люди.

В начале статьи авторы подчеркивают значимость православной культуры в современном мире, ее необходимость изучения в рамках школьных программ. Далее раскрывается цель статьи, связанная с последовательным описанием важных для русского народа некоторых исторических событий. Анализируется влияние исторических событий на сознание, миропонимание русского народа, иллюстрируется итоговый результат этого просвещения, который выражается в написании икон, развитии живописи, архитектуры. В заключении авторы рекомендуют внедрение в систему образования элективных курсов о духовном и культурно-историческом формировании православной культуры.

Актуальность статьи очевидна, поскольку в современном обществе необходимо уделить должное внимание просвещению подрастающего поколения по вопросам православной культуры, ее истории, так как русская культура является неотъемлемой частью истории русского народа. Изучение данной темы в школе позволит у подрастающего поколения повысить уровень духовно-нравственной культуры, сформировать систему нравственных убеждений, а также, по мнению авторов, «уменьшить количество лиц, поддающихся влиянию религиозных деструктивных культов и течений, которые носят разрушающий характер». К сожалению, авторы статьи не отмечают, через какие темы элективных курсов можно предупредить отрицательное влияние «деструктивных культов и течений» на неокрепшие умы подростков.

Вместе с тем авторы статьи отмечают, что «православная культура может способствовать лучшему пониманию школьниками реалий современной жизни», но в статье, к сожалению, не объясняют, что это за «реалии жизни».

Следует отметить, что авторы статьи рассматривают аспекты русской православной культуры усеченно, к примеру, раскрытию

подлежит вопрос о просвещении высших сословий после принятия христианства. Также в статье не дается пояснения о значимости источников православного вероучения, таких как Житие Святых, Священное писание, Новый Завет.

Авторы статьи предлагают ввести дополнительные курсы в школе, приводят пример лишь одной образовательной программы для начальных классов, что сужает рамки решения и реализации обозначенной проблемы. Также непонятно, зачем нужно было в статье рассматривать именно эти «некоторые аспекты формирования православной культуры» и как они связаны с элективными курсами о духовном и культурно-историческом формировании православной культуры подрастающего поколения. Не установлены в статье связи между «аспектами формирования православной культуры» и элективными курсами. Какие именно курсы? Они не названы. В статье исторически поэтапное изложение материала, с одной стороны представляет удобную систематизацию информации, с другой стороны, не все аспекты освещены в полном объеме. При этом не стоит забывать, что не это было главной целью работы, авторы, *наверное*, решили задать нужный вектор для изучения материала молодежи.

В статье используется метод анализа исторических событий, таких как Крещение Руси 988 г., влияние монголо-татарского нашествия, проанализирован процесс становления православной культуры на примере таких исторических личностей, как Сергей Радонежский и Серафим Саровский. Также использован метод систематизации этапов развития русской православной культуры, что способствует более упорядоченному и всестороннему изучению основных аспектов данного вопроса. Через обобщение изученных исторических реалий авторы приходят к пониманию единства религии и истории, что в совокупности определяет сущность понимания культуры.

Следует отметить, данная работа систематизирована и последовательна, несомненно, вызывает определенный интерес. Приведенная авторами статьи пока одна программа по реализации и решению проблемы повышения уровня духовно-нравственной культуры обучающихся в масштабах нашей страны и в современных реалиях является первым шагом на пути ее решения.

**3.1.15. Критический анализ статьи: «Школьное образование в эпоху информатизации». Автор задания: Чибисова Ирина Евгеньевна, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов.**



**Задание педагогам:**

1) Прочтите статью: «Школьное образование в эпоху информатизации» на педагогическом объединении учителей.

Ссылка на статью: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnoe-obrazovanie-v-epohu-informatizatsii>

2) Произведите критический анализ статьи.

**Решение задания:**

*Приводим критический анализ статьи, выполненный педагогом И.Е. Чибисовой.*

Автором статьи является педагог, то есть специалист в той области деятельности, в которой работает. Автор отмечает важность создания единого банка педагогического опыта в области информатизации образования, рекомендует педагогам моделировать авторские электронные образовательные ресурсы, увеличить количество электронных учебников в школе, в том числе и мультимедийных энциклопедий, а также создавать школьные электронные библиотеки-медиаотеки.

Автор поднимает проблему «обогащения образовательной среды возможностями информационных технологий, решению с их помощью тех проблем, которые несет информационный бум». Автор обращает внимание на то, что необходимо создать совершенно новые электронные образовательные ресурсы, которые бы служили хорошей основой для творчества обучающихся и позволяли бы создавать индивидуальные образовательные траектории для учащихся. К сожалению, автор не раскрывает, как это можно сделать, отмечает лишь достоинства моделирующих программ, входящих в состав электронных учебников.

Статья состоит из нескольких разделов: «Что несет Internet – информацию или знание?»; «Электронные учебники – основа для творчества педагога и ученика»; «Электронная библиотека – основа современной образовательной среды школы»; «Заключение».

В статье прослеживаются противоречивые высказывания ее автора. Автор статьи придерживается мнения писателя, в котором отражена недостаточная роль телевидения как средства обучения в образовании детей, и в тоже время в тексте находим следующее:

«Эффективность любых технологий зависит от того, как мы их используем....В образовании результаты зависят не столько от взаимодействия обучаемого и компьютера, сколько от взаимодействия учащихся и педагога, учащихся между собой. И если информационные технологии будут делать более эффективным именно это взаимодействие, то только тогда можно будет говорить об их влиянии на систему образования». К сожалению, автор статьи, не представил именно методическую сторону использования ИКТ технологий в образовательном процессе.

Автор справедливо отмечает, что информация и знание - это не синонимичные понятия и что «получение информации – всего лишь небольшой этап на пути познания, ... для формирования знания на основе полученной информации требуется активная познавательная деятельность самого человека – получателя информации». К сожалению, автор статьи не раскрыл эту активно-познавательную деятельность обучающихся (кроме отмеченной проектной деятельности обучающихся), которая из информации обеспечивает получение знаний. Напротив, автор работы привел много видов деятельности с обучающимися *по сбору информации*: «формирование собственных образовательных ресурсов на основе найденных в библиотеке источников (web-страницы, компьютерные презентации, рефераты, отчеты по выполненным проектам и др.)» и др.

Автор справедливо отвечает важность методического сопровождения ИК технологий: «Если рабочие места в такой библиотеке имеют выход в Internet, то, конечно, требуется и методическое сопровождение, облегчающее педагогам и учащимся поиск в сети...» Действительно, очень важно иметь *критерии отбора содержания образования*, которое берется в интернете.

Следует отметить, что в статье приводит лишь фактический материал, косвенно подтверждающий правильность сделанных выводов и рекомендаций. Так, на мой взгляд, не хватает данных, подтверждающих, что увеличение количества используемых электронных ресурсов способствует получению лучших образовательных результатов.

Моя точка зрения на рассматриваемую проблему заключается в том, что внедрение информационных технологий в процесс преподавания всех предметов влечёт за собой необходимость повышения информационной культуры педагога, внедрения новых методов обучения с использованием компьютерных технологий в следующих направлениях: контроль знаний, лабораторный практикум, наглядность на уроке

и самообразование (сетевое взаимодействие); информатизация школы возможна лишь при одновременном развитии, как технического обеспечения, так и создания единого информационного пространства.

Хотелось бы выразить признательность педагогу, И.Г. Захаровой за ее активную профессиональную позицию, осознанное, свободное включение в инновации, новаторство, дух творчества.

### **3.1.16. Критический анализ текста: «Chess». Автор задания: Мирончук Ольга Владимировна, учитель английского языка МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов.**



#### **Задание педагогам:**

1) Прочтите текст: «Chess».

Ссылка на статью: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnoe-obrazovanie-v-epohu-informatizatsii>

2) Произведите критический анализ статьи.

*Text «Chess».*

Chess is one of the oldest board games in the world. It was invented in India many years ago. This game is for two players. Each player has six kinds of chess pieces. Each chess piece has its own way of moving through the chessboard. There was a time when people thought that chess was a “King’s game” that could teach how to fight a war. Now chess is a sport. It is not part of the Olympic Games, but chess matches are held all over the world, and the Chess International Federation holds Chess Olympiad every two years.

*Перевод: Текст «Шахматы».*

Шахматы – одна из старейших настольных игр в мире. Она была изобретена в Индии много лет назад. Эта игра для двух игроков. Каждый игрок имеет шесть видов шахматных фигур. Каждая шахматная фигура имеет свой собственный способ перемещения по шахматной доске. Было время, когда люди считали, что шахматы были “игрой королей”, которая могла научить, как сражаться в войне. Теперь шахматы – это спорт. Это не часть Олимпийских игр, но шахматные матчи проводятся по всему миру, а Международная Федерация Шахмат проводит шахматные олимпиады каждые два года.

#### **Решение задания:**

*Приводим критический анализ статьи, выполненный педагогом О.В. Мирончук.*

Текст взят из сборника Всероссийская проверочная работа типовые задания по английскому языку для 7 класса под редакцией Е.Р.Ватсон издательства Экзамен, 2021 г. Текст адаптированный.

Данный текст написан с целью познакомить обучающихся с историей возникновения этой игры, с описанием игры, с популярностью игры в наше время. Несмотря на то, что текст короткий (всего-то 7 предложений), он содержит достаточно информации, чтобы получить представление об этой игре.

Суждения в тексте не всегда выражаются четко: «одна из старейших настольных игр», но не указывается, когда именно зародились шахматы. «Игра научит, как сражаться в войне», но в тексте не объясняется в чем это выражается.

В начале текста автор называет шахматы настольной игрой. Далее по тексту автор говорит, что в контексте современности шахматы – это спорт. По моему мнению, это не только спорт. Прежде всего шахматы - это настольная игра, в которую играют дома, во дворе, на отдыхе люди разных возрастов. Во-вторых, это предмет, который изучают в школе. В-третьих, это один из самых посещаемых кружков у школьников во внеурочное время.

Все суждения в тексте последовательны: автор начинает текст с рассказа о возникновении настольной игры и заканчивает его информацией о популярности шахмат в наше время.

Хотелось бы получить информацию о точном времени возникновения этой игры и ответ на вопрос: «Почему шахматы называли “игрой королей”?»».

### 3.2. Задания с использованием приема «Продолжить текст», спроектированные педагогами Подмосковья для их реализации в образовательном процессе

**3.2.1. Продолжить рассказ В. Набокова «Бритва» на основе его критического анализа. Авторы задания: Ольга Анатольевна Оличева, к.и.н., учитель истории, директор лицея Истра; Вера Михайловна Жураковская, д.п.н.**



#### **Задание обучающимся:**

1) Прослушайте (прочтите) рассказ В. Набокова Бритва до слов: «Теперь с его лица сошла мыльная маска, следы пены оставались только на скулах, и около ушей. Это напряженное, безглазое, полное лицо было так бледно, ...».

Ссылка на рассказ: <https://skazki.rustih.ru/vladimir-nabokov-britva/>

2) Продолжите рассказ, опишите кратко, что произошло в конце рассказа В.Набокова. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3) Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

4) Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

#### **Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение рассказа Набокова «Бритва», выполненные О.А. Оличевой, В.М. Жураковской.*

Из всех персонажей, работающих в мастерской, Иванов изображается В. Набоковым выше во всех смыслах: выше званием, лучше внешними данными: хозяин- кислый, маникюрша- прозрачная, то есть бесцветная, а Иванов обладает замечательным профилем. Исходя из того, что при описании профиля человека теряются специфические детали, но остается общее впечатление, часто используемое с мемориальной целью на монетах, гербах и т.д., то общее впечатление от Иванова остается замечательным, как от человека исключительного по всем достоинствам, человека достойного уважения. Кроме этого, уважительное отношение к Иванову со стороны подмастерьей свидетельствует о

его гуманном отношении к людям, *неспособности причинять другому человеку вреда, ни физического, ни морального*. Подмастерья выражают Иванову веселое уважение, то есть капитан способен рассмешить их, создать радужное настроение. С учетом того, что Иванов не владеет языком (плохо говорил по-немецки), следует, что он умеет вызывать смех мимикой, поступком, малым набором слов, розыгрышем, то есть Иванов обладает высоким интеллектом и солнечным позитивом, который притягивает подмастерий. Исходя из того, что на более глубоком (серьёзном) уровне юмор открывает за ничтожным возвышенное, за безумным мудрость, за своенравным подлинную природу вещей, за смешным грустное, то с этой точки зрения Иванов способен к пониманию жизненных ценностей и интуитивному предвидению возможного развития событий. И это не бесосновательно отмечено, поскольку глубокий ум, опирающийся на жизненный опыт, способность находить решения различных проблем, в том числе жизненных, позволили Иванову совершить эпический, в смысле героический побег, благодаря которому он остался жив.

Человек в котелке, которого брил Иванов, едва ли мог претендовать на роль «скучного шута, который мог погубить ради красного словца большую, благородную, великолепную отчизну» Иванова, то есть едва ли мог являться вершителем судеб целого поколения. Слишком он был мелок и низок для этого во всех смыслах, по описанию В.Набокова. Исходя из этого, месть была в душе Иванова и к человеку в котелке, и еще к другому человеку, о котором писатель намекает, но не говорит напрямую.

*Не могла страшная месть произойти в парикмахерской еще и потому*, что В. Набоков неоднократно изображает её «чистой» с «зеркалами, сияющими над мраморными подставками». Кровавая месть происходит зачастую в темных местах, сродни цвету самой мести.

Иванов *не мог его убить потому*, что человек в котелке не очень достойный для него противник. В. Набоков изображает человека в котелке, наделяя его уменьшительными, неприятными словечками: «низенького роста», «пухлявое лицо», «безглазое, полное лицо» с «родимым прыщом». Глаза, как зеркало души, писатель описывает «маленькими, блестящими, как мерцательные колесики часового механизма», то есть бездушными. В. Набоков сравнивает человека в котелке с дикарем. Одним словом, «из пушек по воробьям не стреляют».

Выражение В. Набокова «много стрекочат ножницами впустую», можно интерпретировать, *как много говорить впустую*, но красиво,

витиевато, поскольку писатель далее замечает, что это был «щегольской звон», то есть изысканный, нарядный, богатый звон. Следовательно, *за стеной словесов могла быть пустота, обман и никакого смысла.*

В. Набоков использует обращения–устрашения Иванова к человеку в котелке: «Покойников всегда бреют, ... Бреют и приговоренных к смертной казни. И теперь я брею вас». «Мы совершенно одни, совершенно одни». «Вы понимаете, что сейчас будет?,- как щегольской звон ножниц, но за этими словесами стоит смысл- пощекотать нервы, поместить его жизнь на лезвие бритвы, чтобы леденящим страхом, он испустил страдания Иванова.

Следует отметить, что Иванов управляет своими эмоциями, чувствами: он «нежно брил пространство над губой», «нежно водил бритвой по шуршащей, холодной щеке», таким образом, *он не смог бы его убить в «запале».* Это убийство не могло произойти еще и потому, что выше было отмечено: Иванов способен к пониманию жизненных ценностей и интуитивному предвидению возможного развития событий.

**3.2.2. Продолжить рассказ В.П. Астафьева «Хвостик» из цикла «Затеси» на основе его критического анализа на классном часе «Разговоры о важном: о нравственности». Автор задания: Сургай Елена Васильевна, учитель истории МОУ «Гимназии № 7», г.о. Подольск.**



#### **Задание обучающимся:**

1) Прослушайте/прочтите рассказ В.П. Астафьева «Хвостик» из цикла «Затеси» до слов: «...Подхожу, обнаруживаю: возле вчерашнего, воскресного кострища, среди объедков и битого стекла, стоит узкая консервная баночка, а из нее .....».

Ссылка на рассказ: <https://pandia.ru/text/77/209/83040.php>

2) Продолжите рассказ, опишите кратко, что произошло в конце рассказа В.П. Астафьева «Хвостик». Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3) Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

4) Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие нет и почему.

5) Кто еще в этом рассказе вырос еще кривобоко? (Ответ: мальчик, который смеялся, т.к. чужая боль показалась ему смешной).

6) Что нужно изменить в мальчике, чтобы он «выздоровел», вырос красивым человеком, не кособоким (в переносном смысле слова «выздоровел»)?

7) Какие качества, ребята нужно в себе воспитывать, чтобы не быть кособокими (в переносном смысле слова), чтобы не быть человеком с черствой душой?

8) Откройте свою концепцию «Я-индивидуальность», отметьте в планах, виды деятельности, в которые вы бы включились, или которые вы могли бы инициировать.

Примечание: После обсуждения следует организовать осознанный, свободный выбор деятельности обучающимися, связанной с помощью кому-либо и др. на основе рефлексивной сессии, разработанной с позиции коучингового подхода.

**Решение задания:**

**Вариант 1.**

*Критический анализ и продолжение рассказа В.П. Астафьева «Хвостик», выполненные Е.В. Сургай.*

«Хвостик» - один из рассказов В.Астафьева из цикла «Затеси». Обращаясь к Толковому словарю живого великорусского языка В.И. Даля узнаем, что значение слова «затесь» происходит от глагола «затесать» — «...зарубать или делать на деревьях затеси, метки, зарубки». Сам писатель пишет об этом так: «А затесь — сама по себе вещь древняя и всем ведома — это стёс, сделанный на дереве. Делали его первоходцы и таёжники для того, чтобы белеющая на стволе мета была видна издалека, и ходили по тайге от меты к мете, часто здесь получалась тропа, затем и дорога, и где-то в конце возникало зимовье, заимка, затем село и город».

Зарубки обычно делают для памяти. Скорее всего, для В.Астафьева затеси — это его воспоминания, размышления, которые он хотел донести до читателя.

Автор в названии «Хвостик» употребляет уменьшительно-ласкательные формы «хвостик, маленький, зверек», почему? К данному вопросу можно вернуться в конце анализа.

Каким рисует остров писатель? Автор использует яркие краски. В тексте перед нами выразительные картины, говорящие о богатой растительности острова: черёмуха, тальник, ольха, верба, тучные травы. В описании картин природы автор широко использует диалектные слова,

можно сделать вывод, что автор долгое время жил в Сибири. Например, «отава» — трава, выросшая в тот же год на месте скошенной; «тальник» — небольшая ива, растущая по сырым местам.

При описании пейзажей используются различные литературные средства и приемы (эпитеты, метафоры, сравнения), которыми писатель выражает своё отношение к изображаемому, он восхищён красотой острова.

Над чем «смеется, заливается, хохочет» мальчик? Сейчас остров уже другой «напоминал когда-то голову — туповатую с затылка и заостренную, чубатую со лба». Тот прошлый вид сравнивается с царственным, возвышенным - «в любое время года была та голова в окладе венца», «лист кустарников бронзовел», «и серебряно звенел венец, надетый на чело острова».

В тексте есть слова, которые заставляют нас насторожиться «*боязливое темечко земли*», то есть «уязвимое место» - место, к которому необходимо очень бережно, трепетно относиться, оберегать. У читателя возникает чувство тревоги? Что-то должно произойти.

Даже описание острова меняется, становится более скупым: предложения становятся короче, в них преобладают глаголы. Изменился и цвет острова: налёт зелёного помёта, почернела, жёлтый. Появляется лексика разговорного стиля с ярко выраженным негативным отношением: захудала, усохли, обуглились. «Оглохла земля, коростой покрылась...» В чем причина?

Главная причина – вмешательство людей в природу: «гидроэлектростанция зарегулировала реку. Овсянский остров стал полуостровом. Нетронутая природная красота исчезает «оглохла земля, коростой покрылась. Если что и растет на ней, то растет в заглушь, украдкой, растет кривобоко — изуродованное, пораненное, битое, обожженное...».

Стиль повествования первой части рассказа – описание, во второй он изменяется - становится жёстче, появляются интонации, слова, характерные для публицистического стиля. Гневом и горечью наполнен голос автора.

Кто же в ответе за изменения? Частый повтор слова *никто* передаёт боль писателя за истерзанную землю. Как бы подводя итог деятельности человека, звучат слова последнего абзаца.

Ничего хорошего, кроме бытового использования острова Овсянский уже не будет. Его богатый природный мир уже в прошлом. Боль острову принес человек, став его пользователем. Рассказ заставляет задуматься о том, что человек – существо, способное нанести

колоссальный вред природе, и в то же время, может сам стать жертвой собственных изобретений. *Человек, уродующий, негативно изменяющий землю, сам становится уродлив душой, совершает уродливые поступки*, поскольку в рассказе говорится: «если что и растет на ней, то растет в глушь, украдкой, *растет кривобоко — изуродованное..*». Также в тексте находим: «Оглохла земля, коростой покрылась...» Иными словами, черствый стал человек, оглох в милосердии к другим существам. *Исходя из этого, из баночки, скорее всего, торчит хвостик какой-то зверушки.*

Что же такое с нами происходит? Какими же мы, высшие существа, стали? Что мы потеряли?

Чтобы воскресли в наших душах милосердие, доброта, жалость, создавал В. П. Астафьев свои «Затеси» — метки, по которым заблудившийся народ должен выйти к свету, к Богу, стать добрее, человечнее.

### **Вариант 2.**

Для чтобы узнать, чем закончится рассказ, необходимо высказать главную мысль рассказы, которая с нашей точки зрения заключается в том, что человек, уродуя природу, сам становится человеком с изуродованной душой, способным на жуткие поступки. Обоснуем это вероятностные выводы через силлогизмы - дедуктивное умозаключения.

#### *Силлогизм I*

Составим силлогизм (первая фигура), т.к. 1-ая фигура силлогизма дает возможность из *общего вывести менее общее (частное)*

- 1) (M)..... - (P).....  
2) (S) *Человек – меняет землю так, что на ней всё растет кривобоко, только курослеп и колючий бурьян (M)*

Следовательно, (S) - (P). *Здесь должен быть заключение*

Заполним *средний термин* (M) относительно Земли, на которой растет бурьян, да курослеп. В первой части рассказа В.П.Астафьев описывает землю с богатой природой, пока ее человек не испортил, *с венцом на голове* (по тексту «И всю-то зимушку покрыто было боязливое темечко земли пухлой шапкой сена, и серебряно звенел *венец, надетый на чело острова*»). *Венец в переносном смысле* - самый высокий уровень достижений (человека как венец творения, то есть как завершение Божественного творчества, ради которого и был сотворен мир), *то есть совершенство*. Основываясь на этом, заполним *средний термин* (M).

- 1) **(М)**...Земля, на которой всё растёт кривобоко, да только курслеп и колючий бурьян - НЕ есть совершенство, венец природы, **(Р)**.
- 2) **(S)** Человек – меняет землю так, что на ней всё растёт кривобоко, только курслеп и колючий бурьян **(М)**.

Следовательно, **(S) - (Р)**. *Здесь должен быть заключение.*

Сделаем умозаключение, основываясь на 1-ой фигуре силлогизма и на одном из *правил силлогизма*: если одна из посылок отрицательная, то и заключение отрицательное

- 1) **(М)**...Земля, на которой всё растёт кривобоко, да только курслеп и колючий бурьян - НЕ есть совершенство, венец природы, **(Р)**.
- 2) **(S)** Человек – меняет землю так, что на ней всё растёт кривобоко, только курслеп и колючий бурьян **(М)**.

Следовательно, **(S) - (Р)**. *Человек (который уродует, негативно изменяет землю) - НЕ есть совершенство, венец природы (иными словами, человек сам становится уродлив душой, своими поступками).*

*Силлогизм 2*

Составим силлогизм (первая фигура), на основе заключения из силлогизма 1

- 1) **(М)**..... - **(Р)**.....
- 2) **(S)** Человек, уродующий, негативно изменяющий землю – сам становится уродлив душой, совершает уродливые поступки. **(М)**.

Следовательно, **(S) - (Р)**. *Здесь должен быть заключение.*

Заполним *средний термин* (М) относительно любого такого человека.

- 1) **(М)** Всякий человек с уродливой душой, уродливыми поступками может нанести вред живой природе (какой-либо зверушке).
- 2) **(S)** Человек, уродующий, негативно изменяющий землю – сам становится уродлив душой, совершает уродливые поступки **(М)**.

Следовательно, **(S) - (Р)**. *Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Сделаем заключение.

- 1) **(М)** Всякий человек с уродливой душой, уродливыми поступками может нанести вред живой природе (какой-либо зверушке)**(Р)**.
- 2) **(S)** Человек, уродующий, негативно изменяющий землю – сам становится уродлив душой, совершает уродливые поступки. **(М)**.

Следовательно, **(S) - (Р)**. *Человек, уродующий, негативно изменяющий землю - может нанести вред живой природе (какой-либо зверушке).*

*Таким образом в консервной банке торчал хвостик маленького зверька, т.к. рассказ называется «Хвостик».*

**3.2.3. Продолжить текст «Поход Ивана IV на Новгород» на основе его критического анализа на уроке истории. Автор задания: Матвеевко Надежда Борисовна, учитель истории и обществознания МБОУ СОШ № 19 г. Ногинск.**



**Задание обучающимся:**

1) Прочтите текст «Поход Ивана IV на Новгород» до слов: «Новгородцы во главе с архиепископом Пименом вышли встречать царя с иконами и подарками...». Ссылка на рассказ:

<https://multiurok.ru/files/priiom-razvitiia-kriticheskogo-myshleniia-prodolzh.html>

2) Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста путем выведения дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3) Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

4) Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

*Текст «Поход Ивана IV на Новгород».*

В 1569 году царь Иван Грозный получил ложный донос: новгородцы хотят посадить на престол в Москве Владимира Старицкого, а сами предаться Польше.

В сентябре 1569 года Иван вызвал к себе Владимира с женой и младшей дочерью и заставил их выпить яд. Мать Владимира Ефросинья была казнена.

В декабре опричное войско двинулось на Новгород. Кровавые погромы произошли в Клину, Твери и Торжке, через которые шли опричники. В Отрочь монастырь к Филиппу Колычеву явился Малюта Скуратов. Помня, что новгородский архиепископ в своё время донёс на Колычева, царь Иван желал получить благословение на погром Новгорода. Филипп отказался, тогда Малюта Скуратов задушил его и, выйдя, заявил монахам: "В келье душно, старец умер".

В начале января 1570 года Иван Грозный прибыл в Новгород. Новгородцы во главе с архиепископом Пименом вышли встречать царя с иконами и подарками... *Продолжение текста:* ... Царь отказался принять благословение Пимена, назвав его изменником. В городе и его

окрестностях начался погром. Опричники шесть недель чинили расправу над новгородцами. По мнению учёных, в Новгороде погибло 10-15 тысяч человек.

**Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение текста «Поход Ивана IV на Новгород», выполненные Н.Б. Матвеевко.*

Предполагаемые ответы обучающихся:

1. *Поход закончился погромом Новгорода.* После получения ложного доноса о том, что новгородцы хотят посадить на престол в Москве Владимира Старицкого, а сами предаться Польше, Иван IV избавился от всей семьи Владимира (вызвал к себе Владимира с женой и младшей дочерью и заставил их выпить яд, мать Владимира Ефросинья была казнена). Следовательно, он готов был любой ценой сохранить свою власть над Новгородом. Опричники учинили кровавые погромы в городах, через которые шли, что говорит о жестокости царя и стремлении системой чрезвычайных мер укрепить власть над русскими землями. Несмотря на то, что Иван был верующим человеком (царь Иван желал получить благословение на погром Новгорода), он допустил расправу над Филиппом Колычевым. Таким образом, встреча новгородцами царя с иконами и подарками не принесла избавления Новгороду от погрома.

2. *Поход закончился примирением Ивана IV с Новгородом.* Иван Грозный, будучи человеком верующим (желал получить благословение на погром Новгорода), благословения от Филиппа Колычева не получил. В тексте не говорится о том, что он был причастен к убийству Колычева (Малюта Скуратов задушил его и, выйдя, заявил монахам: «В келье душно, старец умер»). Есть вероятность, что царь поверил Скуратову. Встретили новгородцы Ивана IV во главе с архиепископом Пименом с иконами и подарками, то есть они уже проявили свою покорность царю. Такая встреча могла охладить пыл царя и привести к примирению сторон. Кроме того, верующий человек, следующий христианским заповедям, не мог обратить оружие против безоружных горожан. Следовательно, Иван IV принял дары новгородцев и отказался от своего намерения наказать непокорных.

*Заключение текста основывается на силлогизмах. Силлогизм 1.*

- 1) (М)..... - (Р).....  
2) (S) Иван Грозный, не проверивший ложный донос – («есть» казнивший) казнил подозреваемых (Владимира, его жену, дочь, мать), не проверив ложный донос (М).

---

Следовательно, (S) - (Р). Здесь должен быть заключение.

Сделаем умозаключение, основываясь на 1-ой фигуре силлогизма.

- 1) **(М)** Всякий человек, казнивший подозреваемых, не проверив ложный донос («без суда и следствия») – («есть») жестокий человек, деспотичный, импульсивный, несправедливый, диктатор **(Р)**.
- 2) **(S)** Иван Грозный, не проверивший ложный донос – казнил подозреваемых (Владимира, его жену, дочь, мать), не проверив ложный донос **(М)**.

---

Следовательно, **(S) - (Р)**. Иван Грозный - жестокий человек, деспотичный, импульсивный, несправедливый, диктатор (*умозаключение*).

#### *Силлогизм 2*

- 1) **(М)**..... - **(Р)**.....
- 2) **(S)** Иван Грозный, получивший отказ на погром – («есть») убил Филиппа за то, что не отказался выполнять просьбу- получить благословение **(М)**.

---

Следовательно, **(S) - (Р)**. *Здесь должен быть заключение.*

Сделаем умозаключение, основываясь на 1-ой фигуре силлогизма

- 1) **(М)** Всякий человек, убивающий другого человека за то, что тот отказывается выполнять просьбу (получить благословение) есть жестокий человек, бесчеловечный, неуправляемый собой (импульсивный) («идет по головам»), не умеющий ценить жизнь другого человека **(Р)**.
- 2) **(S)** Иван Грозный, получивший отказ на погром – («есть») убил Филиппа за то, что не отказался выполнять просьбу- получить благословение **(М)**.

---

Следовательно, **(S) - (Р)**. Иван Грозный - есть жестокий человек, бесчеловечный, неуправляемый собой (импульсивный) («идет по головам»), не умеющий ценить жизнь другого человека (*умозаключение*).

**3.2.4. Продолжить текст «Из выступления по радио премьер-министра Великобритании У. Черчилля 22 июня 1941 года» на основе его критического анализа. Автор задания: Юзва Светлана Александровна, учитель истории и обществознания МБОУ Жаворонковской СОШ Одинцовского района.**



### **Задание обучающимся:**

1) Прочтите текст «Из выступления по радио премьер–министра Великобритании У. Черчилля 22 июня 1941 года» до слов: «Но сейчас я должен заявить о решении правительства Его Величества, и я уверен, что с этим решением согласятся в свое время великие доминионы, ибо мы должны высказаться сразу же, без единого дня задержки. Я должен сделать заявление ...».

Ссылка на источник (полный текст): [https://vk.com/@olymp\\_hist-vystuplenie-u-cherchillya-po-radio-22-iunya-1941-g](https://vk.com/@olymp_hist-vystuplenie-u-cherchillya-po-radio-22-iunya-1941-g)

Ссылка на сокращенный вариант, сделанный педагогом для урока:

[https://ru.wikisource.org/wiki/Выступление\\_У.\\_Черчилля\\_по\\_радио\\_22\\_июня\\_1941\\_г.](https://ru.wikisource.org/wiki/Выступление_У._Черчилля_по_радио_22_июня_1941_г.)

2) Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3) Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

4) Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

### **Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение текста «Из выступления по радио премьер–министра Великобритании У. Черчилля 22 июня 1941 года», выполненные С.А. Юзва.*

Выступление премьер – министра У.Черчилля состоялось 22 июня 1941 года, в день нападения нацистской Германии на СССР. Крайне сложная международная обстановка требовала четкого анализа сложившейся ситуации со стороны мирового сообщества, в том числе от ведущих держав мира. Позицию Великобритании озвучил ее признанный и авторитетный лидер. Перед нами предстаёт человек со сложившимися политическими взглядами убежденного противника коммунизма, и как следствие – противника СССР: «...За последние 25 лет никто не был более последовательным противником коммунизма, чем я». Более того, он сравнивает коммунизм с нацизмом: «Нацистский режим неотличим от худших черт коммунизма», и подчёркивает свою

твердость и незыблемость по этому вопросу: «Я не возьму обратно ни одного слова, которое я сказал о нем».

Однако продолжение речи рассеивает первоначально сложившееся впечатление о том, что СССР в начавшейся войне с нацистской Германией останется один на один с врагом. Выступление Черчилля приобретает не только яркую эмоциональную окрашенность (что не характерно для политиков высшего ранга), но и становится глубоко личностным, отражающим его собственное отношение к войне: «Я вижу русских солдат, стоящих на пороге своей родной земли, охраняющих поля, которые их отцы обрабатывали с незапамятных времен. Я вижу их охраняющими свои дома; их матери и жены молятся - о да, потому что в такое время все молятся о сохранении своих любимых, о возвращении кормильца, покровителя и защитника». Черчилль ценит и уважает труд русских людей: «...где средства к существованию с таким трудом вырываются у земли...», подчеркивает, что у всех людей на Земле одинаковые общечеловеческие ценности «...но где существуют исконные человеческие радости, где смеются девушки и играют дети...». Не жалея жестких эпитетов и сравнений по отношению к нацизму: «...гнусная нацистская военная машина», «...серую вымуштрованную послушную массу свирепой гуннской солдатни, надвигающейся подобно тучам ползущей саранчи...», премьер-министр четко дает понять, что, различия в политическом и социально – экономическом строе Советского Союза и Великобритании в сложившейся обстановке уходят на второй план. Главной общей задачей двух государств становится уничтожение «...злодеев, которые планируют, организуют и навлекают на человечество эту лавину бедствий...».

Черчилль предлагает оставить в прошлом все ранее существовавшие противоречия между странами, том числе, сепаратный Брестский мир 1918 года: «Прошлое, с его преступлениями, безумствами и трагедиями, отступает». Более того, он подчеркивает возможность совместной борьбы против нацистов, вспоминая Первую мировую войну, когда Великобритания и Россия совместно вели боевые действия: «И затем мой разум возвращается на годы назад, в дни, когда русские войска были нашим союзником против того же самого смертельного врага, когда они сражалась с огромным мужеством и твердостью и помогли одержать победу, плодами которой им, увы, помешали воспользоваться, хотя и не по нашей вине».

Таким образом, У. Черчилль определяет, что у стран, подвергшихся «...эффективной жестокости и свирепой агрессии...», общая

цель – разгром нацистской Германии, для чего необходимо объединить усилия всех народов. Поэтому логичным будет вывод о том, что итогом его речи станет заявление о поддержке и помощи Советскому Союзу, призыв к консолидации всех антифашистских сил для полного разгрома гитлеровцев.

**3.2.5. Продолжить текст Пьер Жильяр «Император Николай II и его семья» на основе его критического анализа. Автор задания: Протасова Елена Анатольевна, учитель истории и обществознания, МБОУ «Гимназия №18 имени И.Я. Илюшина».**



**Задание обучающимся:**

1) Прочтите текст Пьер Жильяр «Император Николай II и его семья» (в сокращении, адаптирован) до слов: «Три остальные Великие Княжны прислонились к стене в глубине комнаты; по правую руку от них, в углу, находились Харитонов и старый Трупп. Ожидание продолжается. Внезапно....»

2) Ссылка на сокращенный вариант, сделанный педагогом для урока: <https://nsportal.ru/shkola/istoriya/library/2017/03/06/urok-istorii-v-11-klassa-tragediya-tsarskoy-semi> (учителем предложен конспект урока с использованием этого приема).

3) Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

4) Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

5) Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

**Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение текста Пьер Жильяр «Император Николай II и его семья», выполненные Е.А. Протасовой.*

Царская семья погибает. Об этом говорят следующие факты по тексту. Яковлев должен привезти царскую семью в Москву, чтобы передать Германии, но по тексту: «встречает противодействие уральского областного правительства». Возможно, это противодействие было заранее организовано, и Свердлов сыграл двойную игру, так как уральское правительство, скорее всего, ему подчинялось и не могло

самостоятельно взять на себя такую ответственность в действиях по отношению к царской семье. Подтверждение этому встречаем ниже: «Сыромолотов уехал в Москву. Он вернулся с Голощекиным и привез инструкции и директивы Свердлова».

Вынуждены остановиться в доме купца Ипатьева и «возвести прочную дощатую ограду», «дом... сделался настоящей крепостью-тюрьмой. Внутри и снаружи были посты часовых, в самом здании и в саду стояли пулеметы», т.е. опасаются побега царской семьи. Если бы семью намеревались отпустить, зачем такие предосторожности.

Терентий Самодуров «заболевший 24-го, был переведен в тюремную больницу; его там забыли, к его же счастью», значит остальных ждала более печальная участь. «Число тех немногих людей, которых оставили при заключенных, быстро уменьшалось» - убирают свидетелей.

«Стражи понемногу смягчились в общении с заключенными», «они (комиссары) не замедлили дать себе отчет в перемене, которая произошла в настроении стражи по отношению к заключенным».

«4 июля Авдеев и его помощник Мошкин были арестованы и заменены комиссаром Юровским», то есть, те, кому подчинялся Авдеев, опасались, что перемены в настроении стражников позволят бежать или каким-то другим образом помочь царской семье. Лояльных по отношению к царской семье стражников меняют на австро-германских пленных, которым судьба российских царей была безразлична. Русских стражников перемещают в соседний дом, опять-таки, убирая лишних свидетелей. Сына камердинера маленького Леонида Седнева отправляют туда же. Автор подчеркивает национальности, к которому принадлежат стражники, полагая, что *еврей* Юровский и *австро-германцы* не проникнутся сочувствием к судьбе *русского* царя.

Юровский несколько дней разъезжает в поисках удобного места – для чего? Для убийства?

В тексте о нем сказано, что он человек циничный, в отличие от русского пьяницы Авдеева. Т.е. вряд ли поддастся велениям сердца и сочувствию, а будет руководствоваться инструкциями, которые привезли Голощекин и Сыромолотов от Свердлова. После этих инструкций и директив Юровский проникает в комнаты, занимаемые членами Царской семьи, будит их и велит следовать за ним, объясняя это тем, что должен их увезти, потому что в городе мятежи и что пока они будут в большей безопасности в нижнем этаже. Значит, он получил указание действовать, но как именно – действительно увезти семью или.. Но если

увезти тогда зачем спускаться в подвал, надо быстрее уезжать из города.

О том, что царская семья погибает, говорит и тот факт, что Юровский 14 июля велит позвать священника, из инструкций он знал, что узники уже приговорены к смерти, и им нельзя отказать в помощи религии. Это была не рядовая религиозная служба, так как до этого в тексте не говорится о посещении священником царской семьи, несмотря на то, что она была очень религиозна: «однако вера очень сильно поддерживала мужество заключенных. Они сохранили в себе ту чудесную веру, которая уже в Тобольске вызывала удивление окружающих и давала им столько сил и столько ясности в страданиях».

16-го, около 7 часов утра, Юровский приказывает Павлу Медведеву, которому всецело доверял и который стоял во главе русских рабочих, принести ему двенадцать револьверов системы "Наган", которые имелись у русской стражи. Вероятно, для расстрела царской семьи, так как в тексте подчеркивается, что Павлу Медведеву Юровский доверяет, значит, дело секретное, если бы револьверы нужны были для охраны при перевозке семьи, к чему такая секретность.

И, наконец, стульев приносят всего три, стражники уже знают, что долгого ожидания не будет и стулья царской семье ни к чему.

### **3.2.6. Продолжить текст «In the Tunnel» на основе его критического анализа. Автор задания: Буевич Елена Владимировна, учитель английского языка СОШ с. Липицы.**



#### **Задание обучающимся:**

1) Прочтите текст «In the Tunnel» до слов: «The conservative old lady didn't show her feelings. She thought ...»)

2) Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3) Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

4) Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

*Текст: «В туннеле» (перевод с английского языка «In the Tunnel»).*

В купе поезда, идущего по сельской местности, находились четыре человека — молодая девушка, пожилая женщина, армейский офицер и молодой человек. Девушка была молода, хороша собой и романтична. Она сидела у окна рядом со старухой, о чем-то мечтала и улыбалась самой себе. Старушка читала Библию. Офицер выглядел храбрым и преданным. Он сидел перед старухой и не шевелился. Молодой человек, сидевший рядом с офицером, был скорее скучающим, но глаза у него были очень умные и хитрые. Он был похож на кота, охотящегося на мышь. Внезапно поезд ушел в тоннель: полминуты он был в полной темноте. И в темноте раздался звук большого поцелуя и громкого шлепка. Когда поезд тронулся и снова стало светло, все увидели растерянную девушку и раскрасневшегося офицера. Девушка была очень задумчива, а молодой денди улыбался. Консервативная старушка не показывала своих чувств. Она думала ...

*Окончание рассказа.*

Она думала ... что молодая девушка ударила офицера за то, что он поцеловал ее. Девушке показалось странным, что офицер поцеловал старушку, а не ее. Бедный офицер подумал, что молодой человек поцеловал девушку, а девушка ударила его. И молодой человек рассмеялся над уловкой, которую он сыграл. «Я умный человек, — подумал он. «Я поцеловал тыльную сторону руки, ударил офицера по лицу, и никто не сказал ни слова».

***Решение задания:***

*Критический анализ и продолжение текста «In the Tunnel», выполненные Е.В. Бувич.*

*Вариант 1.*

Возможно, старушка подумала, что офицер поцеловал молодую девушку, а она ударила его, потому что ей это не понравилось, но я не думаю, что это правильно. По характеристике армейский офицер был настоящим джентльменом, человеком, на которого можно положиться. Идея поцеловать девушку кажется ему очень странной. К тому же его положение в отсеке было неудобным для этого. Старушка просто не могла поцеловать девушку, так что автором этой шутки мог быть только молодой денди, не так ли? Это кажется реалистичным. Однако подумайте о девушке. Она выглядела смущенной, не злой, а смущенной. Что могло заставить ее чувствовать себя так? По положению людей в купе она должна была заподозрить щеголя, но ударила офицера - зачем? Объяснение может быть только одно: она никого не била, более того, ее вообще НЕ целовали! Но кто ударил офицера? Кто и кого

целовал? У нас есть только один человек, который может это сделать – молодой человек! Это он ударил офицера! И это он поцеловал... Старушку? Офицер? Если это так, они должны были быть ОЧЕНЬ удивлены, но они не были. Что может случиться? Я думаю, франт мог поцеловать ему руку и ударить офицера только потому, что ему было скучно в такой компании во время плавания.

*Вариант 2.*

Построим условно-категорические силлогизмы.

*Пример условно-категорического силлогизма:*

- 1) Если рожь пожелтела, то её необходимо жать.
- 2) Рожь пожелтела.

---

*Следовательно, её необходимо жать.*

*Первый условно-категорический силлогизм:*

- 1) Если девушку (S) поцеловали (P), то она (S<sub>1</sub>) может проявить следующее: засмущаться, покраснеть, быть довольной, возмутиться, улыбаться, размышлять и др. (P<sub>1</sub>).
- 2) Девушка (S) НЕ была смущенной, покрасневшей, довольной, возмущенной, улыбающейся, размышляющей (P<sub>1</sub>) т.к. она была рас-терянная.

---

*Следовательно, (S) не есть (P), то есть девушку не целовали.*

*Второй условно-категорический силлогизм:*

- 1) Если девушку (S) ударили (P), то она (S<sub>1</sub>) может проявить следующее: возмутиться, кричать, недоумевать и др. (P<sub>1</sub>).
- 2) Девушка (S) НЕ была возмущенной, не кричала, не проявляла недоумение (P<sub>1</sub>).

---

*Следовательно, (S) не есть (P), то есть девушку не ударили.*

Бабушка проявила бы подобные чувства, поэтому ее не ударили и не поцеловали.

*Третий условно-категорический силлогизм.*

- 1) Если офицера (S) поцеловали (P), то он (S<sub>1</sub>) мог проявить следующее: слегка засмущаться, слегка покраснеть, быть довольным, улыбаться и др. (P<sub>1</sub>).
- 2) Офицер (S) был раскрасневшимся (P<sub>1</sub>).

---

*Следовательно, (S) есть (P), то есть, офицера поцеловали.*

*Четвертый условно-категорический силлогизм.*

- 1) Если офицера (S) ударили (пощечина) (P), то он (S<sub>1</sub>) мог проявить следующее: возмущение проявить, раскраснеться и др. (P<sub>1</sub>).
- 2) Офицер (S) был раскрасневшимся (P<sub>1</sub>).

---

*Следовательно, (S) есть (P), то есть, офицера ударили.*

*Ответ обидий: офицера ударил и поцеловал молодой денди, который скучал, но не девушка, которая была очень задумчива.*

**3.2.7. Продолжить текст «Сочинение» в рамках классного часа «Разговоры о важном: семейные ценности» на основе его критического анализа. Автор задания: Юдина Галина Анатольевна, учитель СОШ с. Липицы.**



**Задание обучающимся:**

- 1) Прочтите (прослушайте) текст «Сочинение» до слов: «Она со слезами на глазах ответила: ...».
- 2) Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.
- 3) Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.
- 4) Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.
- 5) Обсудите, какие семейные традиции вы бы хотели иметь в своей семье.
- 6) Какие ценности необходимо культивировать в семье, чтобы все члены семьи были счастливы?
- 7) Как выглядит счастливая семья? и др.

*Текст «Сочинение».*

Дети в школе писали сочинение на тему, что бы они хотели, чтобы Бог сделал для них. Одно из сочинений поразило учительницу. Она заплакала. Вошел муж и спросил, почему она плачет, она показала ему сочинение. Там было написано: «Господи, сегодня прошу тебя о чем-то особенном: преврати меня в телевизор. Я хочу занять его место. Хочу жить, как живет телевизор в нашем доме. Хочу иметь особенное место и собрать свою семью вокруг себя. Чтоб меня слушали, не перебивая и не задавая вопросов, когда я говорю. Хочу быть центром внимания. Хочу, чтобы со мной занимались, как занимаются с телевизором, когда он перестает работать. Хочу быть в компании отца, когда он возвращается домой, даже уставший. Чтобы мама вместо того, чтобы игнорировать меня, шла ко мне, когда остается одна и грустит. Хочу,

чтобы мои родители проводили много времени со мной. Боже, я не прошу многого ... Я только хочу жить, как живет любой телевизор».

«Кошмар! Бедный мальчик! - воскликнул муж учительницы – Что же это за родители такие?» Она со слезами на глазах ответила: «...»

*Продолжение рассказа.*

«Кошмар! Бедный мальчик! - воскликнул муж учительницы – Что же это за родители такие?» Она со слезами на глазах ответила: «Это было сочинение нашего сына!». Отец опустил голову и задумался.

**Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение текста «Сочинение», выполненные Г.А. Юдиной.*

Составим сокращенный силлогизм:

а) Составим силлогизм (первая фигура), т.к. 1-ая фигура силлогизма дает возможность из общего вывести менее общее (частное.). Найдем в тексте характеристики учительницы.

1) **(М)**..... - **(Р)**.....

2) **(S)** Учительница - заплакала дважды **(М)**.

---

Следовательно, **(S) - (Р)**. *Здесь должен быть заключение.*

б) Заполним верхнюю строчку силлогизма. В верхней строчке должно быть *общее суждение* (т.к. дедукция -то выведение из *общего – к частному*).

1) **(М)** Всякая женщина плачет, когда случается горе с близкими людьми, родственниками, когда предстоит какая-либо сложная медицинская операция с близкими людьми, родственниками, когда попали в беду (потерялись, землетрясение и др.) близкие люди, родственники, то есть одним словом, когда случается несчастье с близкими людьми, родственниками **(Р)**.

2) **(S)** Учительница - заплакала дважды **(М)**.

---

Следовательно, **(S) - (Р)**. *Здесь должен быть заключение.*

в) Сделаем умозаключение, основываясь на 1-ой фигуре силлогизма.

1) **(М)** Всякая женщина плачет, когда случается горе с близкими людьми, родственниками, когда предстоит какая-либо сложная медицинская операция с близкими людьми, родственниками, когда попали в беду (потерялись, землетрясение и др.) близкие люди, родственники, то есть одним словом, когда случается несчастье с близкими людьми, родственниками **(Р)**.

2) **(S)** Учительница - заплакала дважды **(М)**.

---

Следовательно, у учительницы **(S)** случилось несчастье с близкими людьми, родственниками **(Р)**. (*умозаключение*)

Иными словами, она плакала относительно мальчика, который являлся близким человеком, родственником. Следовательно, это было его сочинение ее сына.

**3.2.8. Продолжить текст «Русский историк В.О. Ключевский о Лжедмитрии I» на основе его критического анализа. Автор задания: Рожков Алексей Анатольевич, учитель истории и обществознания МБОУ «Раменская СОШ», Шаховской район, с. Раменье.**



**Задание обучающимся:**

1) Прочтите (прослушайте) текст «Русский историк В.О. Ключевский о Лжедмитрии I» до слов: «Приглашенные на свадьбу поляки вели себя вызывающе: входили в церковь, не снимая шапок, громко смеялись и разговаривали; избивали и грабили жителей...».

2) Продолжите текст, опишите кратко: Какова была реакция москвичей? Предположите, какие последствия имело поведение Лжедмитрия? Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3) Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

4) Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

*Текст: «Русский историк В.О. Ключевский о Лжедмитрии I».*

«... На престоле московских государей он (Лжедмитрий I) был небывалым явлением. Молодой человек, роста ниже среднего, некрасивый, рыжеватый, неловкий, с грустно-задумчивым выражением лица, он в своей наружности вовсе не отражал своей духовной природы, богато одарённой, с бойким умом, легко разрешавшим самые трудные вопросы. Он совершенно изменил чопорный порядок жизни старых московских государей, нарушал заветные обычаи старинной московской старины, не спал после обеда, не ходил в баню, со всеми обращался просто, обходительно, не по-царски. Он носил польское платье, ходил по улицам Москвы без свиты, перед обедом не молился, а после обеда не умывал рук. Странной для москвичей оказалась и женитьба нового царя на полячке Марине Мнишек. На свадьбу Лжедмитрия с Мариной Мнишек съехалось около двух тысяч поляков. Бракосочетание проходило с нарушением принятых на Руси православных обычаев.

Приглашенные на свадьбу поляки вели себя вызывающе: входили в церковь, не снимая шапок, громко смеялись и разговаривали; избивали и грабили жителей...».

**Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение текста «Русский историк В.О. Ключевский о Лжедмитрии I», выполненные А.А. Рожковым.*

Доверие москвичей, ещё недавно радостно встречавших «чудом спасшегося царевича», было быстро подорвано. Лжедмитрий презирал веками установившиеся традиции и обычаи московского придворного этикета, это должно было вызвать подозрения в правдивости слов Лжедмитрия о своём происхождении. Истинный царь должен знать правила, даже если он долгое время скрывался. Царь - персона священная, особенная, царское поведение должно быть «в крови». Приверженность Лжедмитрия к польскому образу жизни должен был вызвать у москвичей подозрения в «подмене» царя, в его самозванстве или в предательстве полякам. Это представление должно было укрепиться во время свадьбы на Марине Мнишек. Лжедмитрий не препятствовал польским гостям бесчинствовать, а нарушение православного обряда венчание должно было окончательно убедить москвичей в предательстве или лжи Лжедмитрия. Скорее всего, Москву ожидало восстание против поляков и свержение Лжедмитрия.

*Историческая справка:*

В мае 1606 г. во время празднования свадьбы Лжедмитрия и Марины Мнишек москвичи взбунтовались, перебили польскую свиту Марины, обвинили Лжедмитрия в желании ввести Латинскую веру на Руси. Восставшие ворвались в Кремль. Лжедмитрий пытался бежать, выпрыгнул со второго этажа дворца, сломал ногу, был схвачен толпой и растерзан на Красной площади. Тело несколько дней пролежало в навозной куче, позднее, по приказу Василия Шуйского, было сожжено, пепел забит в пушку и выстрелян в сторону Польши, откуда и явился самозванец.

**3.2.9. Продолжить текст «The Shoebox» на основе его критического анализа. Автор задания: Шибнева Алина Илгизовна, учитель английского языка МБОУ СОШ №17 г.Серпухов.**



**Задание обучающимся:**

1) Прочтите текст «The Shoebox (Коробка от обуви)» до слов: «‘Honey,’ he said, ‘that explains the dolls, but what about all of this money?...».

2) Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3) Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

4) Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие — нет и почему.

*Текст: The Shoebox (Коробка от обуви).*

*Перевод текста на русский язык:* Мужчина и женщина были женаты более 60 лет. Они делились всем. Они говорили обо всем. Они не хранили никаких секретов друг от друга, за исключением того, что у старушки на шкафу была обувная коробка, о которой она предупредила своего мужа, никогда не открывать и не спрашивать про нее. За все эти годы он никогда не думал о коробке, но однажды старушка сильно заболела, и доктор сказал, что она не выздоровеет. Пытаясь разобраться их дела, старик снял обувную коробку и отнес ее к постели своей жены. Она согласилась, что пришло время, чтобы он знал, что в коробке. Открыв ее, он нашел две вязаные куклы и пачку денег на общую сумму 95 000 долларов. Он спросил ее о содержимом. «Когда мы должны были пожениться, — сказала она, — моя бабушка сказала мне, что секрет счастливого брака заключается в том, чтобы никогда не спорить. Она сказала мне, что если я когда-нибудь разозлюсь на тебя, я должна просто молчать и вязать куклу. Старичок был так тронут; он должен был сдерживать слезы. В коробке были только две изысканные куклы. Она была зла на него только два раза за все эти годы жизни и любви. Он почти лопнул от счастья. «Дорогая, — сказал он, — это объясняет куклы, но как насчет всех этих денег?»

*Окончание рассказа:*

Where did it come from?’ ‘Oh,’ she said, ‘that’s the money I made from selling the dolls.’

*Окончание рассказа (перевод):*

Откуда это?’ «О, — сказала она, — это деньги, которые я заработала на продаже кукол».

***Решение задания:***

*Критический анализ и продолжение текста «The Shoebox (Коробка от обуви)», выполненные А.И. Шибневой.*

Исходя из того, что главные персонажи рассказа «...делились всем. Они говорили обо всем. Они не хранили никаких секретов друг от друга», следует, что они часто говорили, высказывали по различным вопросам *разные точки зрения*, которые могли не совпадать. Исходя из того, что бабушка поделилась секретом с девушкой, и *девушка вязала куклы, то следовательно, она следовала ее совету (секрету)*. Между девушкой и ее мужем могло возникнуть много споров (как *разных точек зрения*, которые могли не совпадать), но девушка не спорила, а вязала куклы. За 60 лет совместного брака могло возникнуть много ссор между мужем и женой, но девушка строго следовала секрету бабушки, следовательно, она навязала много кукол. Вопрос, куда она их дела? (коробка была маленькая!). Так как между мужем и женой не было секретов, то жена не могла прятать от него его деньги в качестве «зачапки», значит она продавала куклы, т.к. коробка не вместила бы их, тем более что куклы были «изысканные».

**3.2.10. Продолжить текст В. И. Левашова «Занимательная химия: из истории каучука» на основе его критического анализа. Автор задания: Максимова Ольга Николаевна, учитель химии и биологии МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:**

1) Прочтите текст «Из истории каучука» В.И. Левашова «Занимательная химия» до слов: «...Незаметно задев, он свалил пластину каучука, и теперь она лежала на горячей плите».

Ссылка на книгу В.И. Левашова «Занимательная химия»: <https://sovietime.ru/khimiya/zanimatelnaya-khimiya-1962>

2) Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3) Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

4) Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

*Текст:*

Чарльз Гудьир держал в руках маленький кусочек каучука. Пластины каучука и при обычной температуре приходится обсыпать порошком серы, чтобы они не слипались. Сметая с него слой порошка серы, он вспомнил, как впервые увидел это удивительное, мягкое вещество и на свою беду заинтересовался им.

Натуральный каучук в Нью-Йорк доставляли из Бразилии, где его получали из смолы дерева - гевеи; и уже более десятка лет назад научные общества и объединения предпринимателей стали объявлять конкурсы, обещая крупные денежные премии тому, кто сможет сделать каучук устойчивым к высоким и низким температурам.

— Ты серьёзно решил сделать каучук устойчивым против жары и холода? — спрашивали его друзья.

— А почему бы не попытаться? — отвечал он.

— Да, но этого не могли сделать лучшие лаборатории страны! А ты даже не химик, а всего-навсего торговец скобяными товарами!

— И всё же я попробую! — не сдавался он.

Десять лет непрерывного, упорного труда. Уже давно потерял счёт произведённым опытам и затраченным на них долларам. А результаты?..

— Чарльз! — всё чаще и настойчивей уговаривала его жена. — Твоя затея с этим каучуком скоро разорит нас окончательно! И сам ты во что превратился?! Умоляю, брось её, пока не поздно!

— Хорошо, Мери! — ответил он. — Я ещё раз попробую. Если ничего не получится, клянусь тебе, брошу!

Гудьир взглянул на полку, на которую четверть часа назад положил последнюю пластину каучука, отрезав от неё кусочек для очередного опыта, и схватился за голову. Незаметно задев, он свалил пластину каучука, и теперь она лежала на горячей плите».

*Окончание текста:*

Сорвав пластину с плиты, он внимательно осмотрел её и с изумлением увидел, что она не только не испортилась, а, наоборот, *стала именно такой*, какой он хотел её видеть, *более прочной и в то же время эластичной*.

— Почему?! Неужели только потому; что нагревалась не очищенной от серы?! Проверим!

Отрезав тонкую полоску каучука, припудрил её порошком серы и положил на горячую плиту, переворачивая с одной стороны на другую. И предположение подтвердилось: полоска каучука прекрасно

растягивалась и сжималась, не разрываясь даже при сильном растяжении.

— Мери! — закричал он. — Иди сюда, дорогая, у меня, кажется, что-то получилось!

Процесс, протекающий при нагревании каучука с серой, получил название вулканизации (от имени бога огня Вулкана из греческой мифологии), а вулканизированный каучук стал называться резиной (resin (англ) — смола). От каучука резина отличается прежде всего большей прочностью и эластичностью.

**Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение текста «Из истории каучука», выполненные О.Н. Максимовой.*

Рассказ мог окончиться только открытием нового материала, потому что главный герой долго и упорно шел к своей цели, несмотря на уговоры жены и друзей, также Гудьир не был профессиональным ученым, и его привлекли не только вознаграждение, но и увлеченность творческой натуры, желание достичь результатов, закончить работу, получить каучук с новыми, важными характеристиками.

В рассказе описано, как Гудьиру удалось напасть на свой «счастливый случай» лишь после десяти лет упорного труда и только потому, что он пытался сделать каучук именно таким, каким он стал. Специальных знаний у него было, конечно, недостаточно. Но будь Гудьир химиком, при его трудолюбии и настойчивости он мог бы прийти к своему открытию гораздо раньше и иным путём.

Составим сокращенные силлогизмы:

1) (М) - Всякий человек, делающий работу длительное время – трудолюбив и настойчив (Р).

2) (S) Чарльз Гудьир - десять лет проводил опыты с каучуком (М).

---

*Следовательно, (S) - (Р). Чарльз Гудьир – настойчивый, увлеченный, трудолюбивый человек.*

1) (М) Все предметы, что попадают на плиту – нагреваются и размягчаются, меняют свои свойства (характеристики) (Р).

2) (S) Каучук - случайно попал на горячую плиту (М).

---

*Следовательно, (S) - (Р). Каучук - изменил свои свойства и стал более прочным и эластичным.*

**3.2.11. Продолжить текст К. Булычева «Девочка, с которой ничего не случится» на основе его критического анализа. Авторы задания: Черкашина Полина Вадимовна, Маркин Максим Михайлович, учителя русского языка и литературы МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:**

1) Прочтите текст К. Булычева «Девочка, с которой ничего не случится» глава «Бронтя» до слов: «...Алиса не знала об этой трагедии. Я ее отправил к бабушке во Внуково. Но на четвертый день она включила телевизор как раз в тот момент, когда передавали сообщение об ухудшении здоровья бронтозавра».

Ссылка на книгу К. Булычева «Девочка, с которой ничего не случится»:

[https://www.rusf.ru/kb/stories/devochka\\_s\\_kotoroj\\_nichego\\_ne\\_sluchitsya/text-01.htm](https://www.rusf.ru/kb/stories/devochka_s_kotoroj_nichego_ne_sluchitsya/text-01.htm)

2) Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3) Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

4) Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

**Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение текста «К. Булычева «Девочка, с которой ничего не случится» глава «Бронтя», выполненные П.В. Черкашиной, М.М. Маркиным.*

Алиса остро интересовалась бронтозавром. Всеми правдами и неправдами она попадала в инкубатор: то с корреспондентами пройдет, то сошлетя на свои родственные связи с главным учёным зоопарка. Алиса проявила особый, далеко не исследовательский, интерес к новорожденному бронтозаврику, она отнеслась к нему как к маленькому другу. Как обычно дети дают своим питомцам ласковые имена, так и Алиса назвала маленького динозавра Бронтей и отнеслась к нему не как к доисторическому экспонату, предмету исследования, а как к маленькому живому существу, наделенному душой: «...может быть, ему скучно без детей, вот я и пришла». В своей привязанности к новом

другу она была постоянной, так как приходила в инкубатор почти каждый день. На запреты своего папы-зоолога не приходив в инкубатор отвечала отказом, ссылаясь на то, что *ей жалко бронтозаврика*. С Бронтей она разговаривала, наделяя его качествами *домашнего животного*: «...Доброе утро, Бронтя», «...Я к тебе, Бронтя, завтра зайду. *Не скучай*».

События развиваются вокруг бронтозавра, который стал выглядеть так, будто готов вот-вот умереть, однако текст называется «Девочка, с которой *ничего не случится*», из чего мы можем сделать вывод, что именно Алиса должна помочь динозавру в выздоровлении. В тексте также отмечается, что она совсем не застенчивый ребенок, а смелая и дерзкая девочка. Примером тому служит её ответ на строгий вопрос профессор Яката: «Чей это ребенок?», ведь Алиса с вызовом парирует: «Я вам не нравлюсь?». Подобно тому, как маленькие дети любят собачек, кошечек и прочих питомцев, выхаживают в моменты их плохого самочувствия, Алиса наверняка спасёт бронтозаврика, выходит его. И несмотря на то, что он вымахал до двух с лишним метров в высоту, её это наверняка не остановит, поэтому текст и называется «Девочка, с которой *ничего не случится*». Ей это, несомненно, удастся, так как такой позитивный текст не может закончиться трагично.

### **3.2.12. Продолжить текст Л. Толстого «Котёнок» на классном часе «Разговоры о важном: о доброте» (5 класс). Автор задания: Скобелева Ирина Николаевна, МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.**



#### **Задание обучающимся:**

1) Прочтите рассказ Л. Толстого «Котёнок» до слов: «...«Назад, назад!» — и увидели, что скачет охотник, а впереди его две собаки увидели котёнка и хотят схватить его. А котёнок, глупый, вместо того чтобы бежать, присел к земле, сгорбил спину и смотрит на собак... Катя испугалась собак...».

Ссылка на рассказ Л. Толстого «Котёнок»: <https://pedkopilka.ru/semeinaja-biblioteka/vneklasnoe-chtenie-2-klas/tolstoi-kotenok.html>

2) Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3) Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

4) Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

5) Приведите примеры добрых поступков ваших знакомых, друзей и др.

6) Осуществите осознанный, свободный выбор деятельности на пользу другим людям в социуме, образовательной среде школы.

**Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение текста Л. Толстого «Котёнок», выполненные И.Н. Скобелевой.*

Вася и Катя – добрые дети, поскольку когда у них пропала кошка они долго искали ее, «когда подле амбара они услышали над головой кто-то мяучит тонкими голосами, они обратили на это внимание, отреагировали, то есть чужая боль им небезразлична. Когда Вася нашел под крышей амбара кошку с котятками, дети кормили кошку и пятерых котят «пока они не выросли немножко и стали вылезать из-под угла, где вывелись». Получается, что Вася каждый раз, прежде чем покормить котят, влезал по лестнице под крышу амбара. Для этого нужно много терпения, храбрости, иметь истинную любовь к беззащитным животным, «большое сердце». Когда маленький котенок попал в беду: охотничьи собаки неслись на котенка, желая схватить его, думаю, что Вася непременно встанет на защиту своего питомца, выхватит его из лап охотничьих собак.

*Составим сокращенные силлогизмы:*

1) (М) Всякий добрый человек, который любит животных, спасает их от беды и поможет им в трудную минуту (Р).

2) (S) Вася – добрый человек, который любит животных, помогает им в трудную минуту (М).

---

*Следовательно, (S) – (Р). Вася – спасет от беды животных и поможет им в трудную минуту.*

1) (М) Всякий испугавшийся человек – может не оказать помощи.

2) (S) Катя – испугалась.

---

*Следовательно, (S) – (Р). Катя может не оказать помощи. Иными словами, точно утверждать, что Катя поможет котенку мы не можем.*

**3.2.13. Продолжить текст «Гейлигенштадтское завещание: «Моим братьям Карлу и Иоганну Бетховенам». Автор задания: Филиппова Елена Борисовна, учитель музыки МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов.**



**Задание обучающимся:**

1) Прочтите текст «Гейлигенштадтское завещание: «Моим братьям Карлу и Иоганну Бетховенам» до слов: «Итак, решено. - С радостью спешу я навстречу смерти. - Если она придет ...».

Ссылка на текст «Гейлигенштадтское завещание: <https://beethoven.ru/node/488>

2) Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3) Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

4) Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

*Окончание текста - конец «Гейлигенштадтского завещания» (конец завещания приведен в сокращении):*

Итак, решено. - С радостью спешу я навстречу смерти. - Если она придет раньше, чем мне представится случай полностью раскрыть свои способности в искусстве, то, несмотря на жестокость моей судьбы, приход ее будет все-таки преждевременным, и я предпочел бы, чтобы она пришла позднее. - Но и тогда я буду доволен: разве она не избавит меня от моих бесконечных страданий? - Приходи, когда хочешь, я тебя встречу мужественно. - Прощайте и не забудьте меня совсем после моей смерти, я заслужил это перед вами, так как в течение своей жизни часто думал о вас и о том, как сделать вас счастливыми; да будет так.

***Решение задания:***

*Критический анализ и продолжение текста «Гейлигенштадтское завещание: «Моим братьям Карлу и Иоганну Бетховенам»», выполненные Е.Б. Филипповой.*

Музыкант обращается в своем письме к людям, ему небезразлично их суждения о нем, он ценит общение с людьми, любит жизнь: «О нет, это выше моих сил, и потому простите меня, если я отдаляюсь от вас, когда мне хотелось бы побыть в вашем кругу». «... Для меня не

*должно существовать отдохновения в человеческом обществе, умных бесед, взаимных излияний; я обречен почти на полное одиночество, появляясь на людях лишь в случае крайней необходимости; я вынужден жить как изгой».*

И несмотря на жестокий поворот в судьбе, Бетховен чувствует в себе силы для свершения великих дел, понимает, что природа наделила его великим музыкальным даром, который должен служить людям: «Мое сердце и разум с детства были склонны к нежному чувству доброты, и я даже всегда был готов к свершению великих дел». «...Ах, мне казалось невыносимым покинуть мир раньше, чем я исполню всё то, к чему чувствовал себя предназначенным».

Выстоять Бетховену против самоубийства помогло терпение: «...Терпение - так отныне зовется то, чем я должен руководствоваться. У меня оно есть. Надеюсь, что я смогу надолго утвердиться в моей решимости, пока неумолимым Паркам не будет угодно перерезать нить». Смысл жизни Бетховен видит в искусстве, и оно удерживает его от самоубийства: «...Такие случаи доводили меня до отчаяния, и недоставало немногого, чтобы я не покончил с собой. Лишь оно, искусство, оно меня удержало». Добродетель также помогла Бетховену выжить: «...Именно она (добродетель) помогла мне выстоять даже в бедствии, и я обязан ей так же, как моему искусству, тем, что не покончил жизнь самоубийством».

В ситуации, когда писалось "Гейлигенштадтское завещание", судьба виделась Бетховену жестоким и могущественным врагом, которому, однако, следует хотя бы попытаться «бросить вызов»: «И так я продолжал влачить эту жалкую жизнь - поистине жалкую для столь восприимчивого существа; ведь любая неожиданная перемена была способна превратить наилучшее расположение моего духа в наихудшее». «...Божество! Ты глядишь с высоты в мое сердце, ты знаешь его, тебе ведомо, что оно преисполнено человеколюбия и стремления к добродетели. .... несчастный же пусть утешится, найдя собрата по несчастью, который, вопреки всем препятствиям, воздвигнутым природой, сделал все от него зависящее, чтобы встать в один ряд с достойными артистами и людьми». Искусство же представало как своего рода ниспосланная свыше миссия, уклониться от выполнения которой художник не вправе, даже если его земное существование превращается в подобие крестного пути или прометеевского мученичества. Вопреки интонациям отчаяния, присутствующим в "Гейлигенштадтском завещании", со страниц этого документа перед нами встает образ героя - героя,

который не позволит одержать над собою победу ни Смерти, ни Судьбе.

*Составим сокращенные силлогизмы:*

*Силлогизм 1*

- 1) (М) Всякий человек, готовый к свершению великих дел, имеет мотивацию к преодолению препятствий на пути к своей цели (Р).
- 2) (S) Бетховен готов к свершению великих дел (М).

---

Следовательно, (S) - (Р). Бетховен имеет мотивацию к преодолению препятствий на пути к своей цели.

*Силлогизм 2*

- 1) (М) Всякому человеку, которому причиняют боль несправедливые и ложные суждения о нем, безразлично мнение людей о нем, важно общение с людьми (Р).
- 2) (S) Бетховену причиняют боль несправедливые и ложные суждения о нем (М).

---

Следовательно, (S) - (Р). Бетховен безразличен к мнению людей, ему важно общение с людьми.

*Силлогизм 3*

- 1) (М) Всякий человек, который от природы наделен пылким и живым темпераментом и имеет склонность к светским развлечениям, любит жизнь (Р).
- 2) (S) Бетховену пишет, что от природы наделен пылким и живым темпераментом и имеет склонность к светским развлечениям (М).

---

Следовательно, (S) - (Р). Бетховен любит жизнь.

*Силлогизм 4*

- 1) (М) Всякий человек, который понимает, что наделен даром от природы, хочет его развивать и делиться результатом своего творчества с людьми (Р).
- 2) (S) Бетховену понимает, что наделен даром, которым были наделены лишь немногие люди его профессии (М).

---

Следовательно, (S) - (Р). Бетховен понимает, что наделен даром от природы, хочет его развивать и делиться результатом своего творчества с людьми.

**3.2.14. Продолжить текст «Царевич Алексей Петрович. Сын Петра Первого» на основе его критического анализа. Автор задания Гулина Татьяна Анатольевна, учитель истории МБОУ Ульяновская СОШ Красногорский район.**



### **Задание обучающимся:**

1) Прочтите текст «Царевич Алексей Петрович. Сын Петра Первого» до слов: «... 13 июня Петр обратился с объявлениями к духовенству и к Сенату. Духовенство он просил дать ему наставление от Священного Писания, как поступить ему с сыном, а Сенату поручил рассмотреть дело и рассудить, какого наказания заслуживает царевич».

Ссылка на текст: <https://rhistory.ucoz.ru/publ/15-1-0-29>

2) Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3) Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

4) Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

### **Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение текста «Царевич Алексей Петрович. Сын Петра Первого», выполненные Т.А. Гулиной:*

Алексей сам не желал становиться верным сподвижником Петра I, его «тяготил деспотичный и жестокий характер отца и его правление». Алексея настраивал против Петра I его духовник - протопоп Игнатъев, который имел больше чем кто-либо на него влияние: «Алексей покупал много книг, главным образом богословского содержания и... ежедневно употреблял по 6-7 часов не только на чтение, но и на выписки из книг». Кроме этого, окружение Алексея Петровича «старательно настраивало царевича против отца и его реформаторской деятельности», а также «деятели петровского времени, которые критически оценивали преобразования Петра I по идейным соображениям». Петр I не мог не знать, что есть враги его реформам, что окружение Алексея желало свергнуть Петра I: окружение царевича надеялось «на свое возвышение после воцарения Алексея Петровича». Петра I подозревал заговор, иначе бы он обманным путем не вызволил Алексея из-за границы, чтобы узнать имена зачинщиков. Алексей участвовал в разговорах, связанных с заговором, так как боялся своего разоблачения со стороны Петра I: «Алексей был скрытен, боязлив и подозрителен до мелочности, как будто кто-нибудь хотел покуситься на его жизнь». Кроме этого, «на очной ставке с Афросиньей царевич подтвердил все

ее показания, и открыл даже тайные свои помыслы и надежды», которые были связаны, скорее всего, с престолом. Исходя из того, что врагов у Петра I было достаточно и, несмотря на то, что Алексей отрекся от престола, Петр I, скорее всего, должен строго наказать Алексея как заговорщика: или смертная казнь или заключение, чтобы избежать в дальнейшем заговоров против себя.

**3.2.15. Продолжить рассказ Ивана Бунина «Лапти» на основе его критического анализа на классном часе «Разговоры о Важном: о доброте». Автор задания: Воробьева Инна Витальевна, МОУ СОШ № 13 г. Подольск.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст Ивана Бунина «Лапти» на классном часе «Разговоры о Важном: о доброте» до слов: «И когда, наконец, рассвело, слышалось под окнами сквозь гул и грохот вьюги уже совсем явно, совсем не так, как всю ночь мерещилось, что кто-то подъехал, что раздаются чьи-то глухие голоса, а затем торопливый зловещий стук в окно».

Ссылка на текст: <https://ilibrary.ru/text/1172/p.1/index.html?ysclid=llkq57c9db292873387>

2. Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3. Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

4. Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

5. Приведите примеры добрых поступков ваших друзей, знакомых.

6. Осуществите осознанный, свободный выбор деятельности на пользу другим людям, обществу.

**Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение текста «Царевич Алексей Петрович. Сын Петра Первого», выполненные И.В. Воробьевой.*

Перед нами небольшое по объему произведение — рассказ И.А. Бунина «Лапти». Анализируя текст, попытаемся ответить на вопросы задания.

Необходимо сразу разобраться, кто такой Нефед. Конечно же, он крепостной в доме мелких помещиков. Это понятно из деталей рассказа: выполняет черную работу: «принес соломы на топку»; обращается к хозяйке дома словом «барыня»; надевается зипун с подпояской, то есть простую крестьянскую одежду. Почему же он решается идти за шесть верст в непогоду для исполнения прихоти совершенно постороннего ему ребенка? Во-первых, жалеет ребенка и его мать; во-вторых, верит, что лапти могут помочь ребенку преодолеть недуг: «значит, душа желает».

Мог ли такой человек вернуться без лаптей для маленького больного мальчика? Конечно, нет. Речь Нефедя лишена закругленности, в ней нет сложных предложений, много просторечий: «Не полегчало?», «...не хитрое дело», «Она мне будет в зад, пыль-то...» Незаконченные, часто обрывающиеся фразы говорят не только о крестьянском происхождении Нефедя, но и о том, что он человек дела. И он отправляется за шесть верст в лавку за лаптями и фуксином, так как «душа желает». Простодушный Нефед считает, если выполнить заветное желание больного, он выздоровеет. Характер Нефедя, его устремленность и деловитость автор подчеркивает в портретной характеристике и в описании его действий: «Мотнул шапкой. Задумался. Шапка. Борода, старый полушубок, разбитые валенки — все в снегу, все обмерзло... И вдруг твердо: «Значит, надо добывать...». Поэтому невозможно предположить, чтобы этот человек вернулся с полдороги или остался ночевать в Новоселках, пережидая непогоду. Герой в данный момент не задумывается о себе, его интересует только судьба ребёнка.

Но возникает другой вопрос: может ли Нефед вернуться живым и здоровым назад в имение? Действие рассказа происходит вьюжной зимой. Вьюгу автор сравнивает с морем во время урагана: «...потонул в белом, куда-то бешено несущемся степном море». Автор стремится показать буйство природы: «...в бездне снежного урагана и мрака», «потонули вместе с лошадей в страшный снег». Разгулявшаяся стихия вызывает в душах людей страх: «...в такую страсть», «такой ужас», «...ужасала одна мысль».

Можно говорить и о приеме предвосхищения событий. Эпитет «зловещий стук» предсказывает скорую развязку — и она не будет счастливой — Нефед знал, что может погибнуть. Но пошел. Может быть,

ему неудобно было перед барыней отступать от своих слов «Надо добывать»? Нет. Сознвая опасность, он решительно уходит из дома: «А на кухне, ни слова не говоря, натянул зипун... и вышел вон...»

Разговор Нефед с барыней шел лишь о дороге вперед. По возвращении ветер будет дуть в лицо. Неслучайно, ожидая Нефед, в доме решили, что «значит, ночевать остался... Обыденкой в такую погоду не вернешься. Надо ждать завтра не раньше обеда». Он же не стал ждать, поторопился назад.

Знаки препинания тоже играют определенную роль. Они создают грустно-напряженную тональность, например многоточие в конце последней фразы, произнесенной Нефедом: «- Нет, пойду. Ничего, пойду. Доехать не доедешь, а пешком, может, ничего. Она будет мне в зад, пыль-то...».

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что Нефед не мог вернуться живым, вероятно, он замерз по дороге назад, но при нем могли быть лапти и пузырек с фуксином.

Это рассказ о самопожертвовании во благо другого человека, на которое способен далеко не каждый. У Нефед не вышло вернуться живым, но спасение больного ребенка он выполнил, даже ценой собственной жизни.

**3.2.16. Продолжить рассказ Н. Тэффи «Жизнь и воротник» на основе его критического анализа на классном часе «Разговоры о Важном: о цели и смысле жизни». Автор задания: Матвеева Екатерина Алексеевна, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст Н. Тэффи «Жизнь и воротник» на классном часе «Разговоры о Важном: о цели и смысле жизни» до слов: «...Они пили ликер, говорили пошлости и целовались. Вернулась Олечка домой уже утром».

Ссылка на рассказ:

<https://skazki.rustih.ru/nadezhda-teffi-zhizn-i-vorotnik/>

2. Продолжите рассказ, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3. Прослушайте конец рассказа, написанного его автором,

сравните с вашими вариантами его завершения.

4. Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

5. Ответьте на вопросы.

**Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение рассказа Н. Тэффи «Жизнь и воротник», выполненные Е.А. Матвеевой.*

Обучающимся восьмого класса предлагается продолжить текст. Прочитав отрывок из рассказа, школьники должны будут предположить, чем закончится история Олечки, и кто виноват в случившемся? В небольшом отрывке нам даны все необходимые подсказки, которые помогут школьникам сделать следующие умозаключения:

«Олечка Розова три года была честной женой честного человека».

- Почему Олечка купила сначала воротничок (мелочь, аксессуар), а не юбку, туфли или более крупную вещь?

- К чему это привело?

- Что потеряла? Во имя чего?

- Почему?

«Свободных денег больше не было. Но не останавливаться же на полпути?»

Олечка заложила серебро и браслетку. На душе у нее было беспокойно и жутко, и, когда воротничок потребовал новых башмаков, она легла в постель и проплакала весь вечер».

В тексте автор умалчивает момент о том, - кто виноват в случившемся? Но обучающимся будет нетрудно предположить, основываясь на подсказки из текста, «Как существо слабое и бесхарактерное, она скоро опустила руки и поплыла по течению, которым ловко управлял подлый воротник». «Она рыдала и молилась, но не находила выхода. Почему не догадалась она просто-напросто вышвырнуть за окно крахмальную дрянь? Она не могла. Это не странно. Все психиатры знают, что для нервных и слабосильных людей некоторые страдания, несмотря на всю мучительность их, становятся необходимыми. Таким образом, школьники сделают вывод о том, что Олечка сама виновата была, что всё потеряла она сама, так как была бесхарактерная, слабая.

В тексте написано «Иногда самая невзрачная вещица вотрется в жизнь, закрутит ее и перевернет всю судьбу не в ту сторону, куда бы ей надлежало идти», а также в тексте находим: «Зачем это распутство, которого я не могу понять и которое толкает меня по наклонной

*плоскости?»*. Автор обращает внимание на изменение ценностей Олечки, для нее ценными являются вещи, а не человеческие отношения. Исходя из этого, у Олечки после ее ночных гуляний могла измениться жизнь в совсем другую сторону, представляется не в самую лучшую, «по наклонной». Из ее жизни уходят драгоценные вещи (заложила серебро), доверие близких людей (родным и знакомым, лгала и выклянчивала деньги), что является большей ценностью, чем материальные. Вот и муж от нее, скорее всего, уйдет, так как она приобретает то, что ему не нравится: ... «а потом она купила безобразный полосатый диван, от которого *тошнило* и ее, и *честного мужа*». Кроме вещей, она приобрела стиль жизни, поведение, образ мыслей, которые нашли отражение в ее ночных гуляниях, от которых ее честного мужа, скорее всего, затощит ... Скорее всего, он уйдет от нее.

Если интерпретировать поведение Олечки в контексте реалий современного общества ХХIв., то ее смело можно назвать человеком общества потребления. Термин «потребление» означает тип отношений, формирующий *определенную культуру, систему материалистических норм и ценностей*, основой которой является приобретение благ и использование их *как символов своего статуса и успеха*. Потребление задает соответствующий тип мышления, ценностные ориентации, поведенческие практики и психологические установки. Воротничок и все последующие покупки Олечки изменили ее мышление, поведение, ценностные ориентиры совсем не в лучшую сторону, напротив: «Она обстригла волоса, стала курить и громко хохотала, если слышала какую-нибудь двусмысленность...» и др.

Некоторые современные ученые рассматривают *потребительство в качестве болезни и даже используют понятие «синдром потребительства», который характеризуется состоянием пресыщения, обремененности долгами, тревоги и опустошенности как результатом упрямой погони за новыми приобретениями*. К примеру, новые покупки Олечки счастья ей не принесли: «...Она рыдала и молилась, но не находила выхода ... Так дело шло все хуже и хуже».

К сожалению, «*синдром потребительства*» является доминирующим синдромом современной культуры, нормой ХХIв. Аксессуары (вещи) человека несут информацию о его статусе, показывают, что для человека выступает смыслом жизни и что человек верит, что эти вещи принесут ему социальный престиж и счастье. Однако *именно человеко-ориентированные ценности и идеалы придают человеческой жизни смысл*. К сожалению, Олечка не увидела рядом с собой эти важные для

нее реальные ценности – дорогих для нее людей, которых она предала, обманула. В обществе, где человеческое счастье зависит от уровня потребления и где потребление приобретает смысл жизни, человек не способен увидеть для себя ценность в чем-то более возвышенном и общественно полезном, нежели новый рекламный каталог<sup>6</sup>.

Процесс потребительства подобен действию алкоголя, курению или наркомании. Возникает замкнутый круг, где результатом удовлетворения потребности выступает возникновение той же самой потребности, которая снова и снова требует заветной дозы. Чем больше человек идет у нее на поводу, чем больше ублажает ее, тем в большей степени она им овладевает<sup>7</sup>. Действительно, воротничок Олечки потребовал юбку, затем новые башмаки, шляпу, пояс, перчатки, полосатый диван и др. Поэтому нельзя сказать, что потребление единицы блага уменьшает потребность в последующих единицах этого блага. В конечном счете процесс перестает приносить удовольствие («эффект удовольствия» снижается) и перерастает в тяжелую зависимость, от которой сложно отказаться. В тексте находим подтверждение сказанному: «Воротник ясно и определенно требовал круглую юбку с глубокими складками. Свободных денег больше не было. Но не останавливаться же на полпути? Олечка заложила серебро и браслетку».

Безудержное потребление — это вариант психологической защиты, от внутренней пустоты внешними предметами потребления. Культура потребления, становящаяся смыслом жизни, погоня за практически ненужными вещами, за бесполезным гламуром — дешевыми блестками, притягивающими своей яркостью, и улыбками металлокерамики, обуславливает то, что человек перестает задумываться о смысле жизни, о цели своего существования<sup>8</sup>. Исходя из этого, виной Олечкиного поведения, полагаем, было не только ее слабость и бесхарактерность, но и внутренняя пустота, бесцельность существования.

Введение в вопрос для обучающихся:

---

<sup>6</sup> А.Н. Ильин. Общество потребления и его существенные особенности // Ценности и смыслы.- 2013 . URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvo-potrebleniya-i-ego-suschnostnye-osobennosti>

<sup>7</sup> Там-же.

<sup>8</sup> Там-же.

Иногда в брендинг вкладывается намного большее количество денежных средств, чем в производство. Зачастую в брендинг инвестируются не просто большие, а необоснованно большие суммы, когда за разработку торгового знака платят миллионы рублей или даже долларов. Отдача от него огромна; некоторые подростки воспринимают критику производящей спортивную одежду фирмы как личное оскорбление, поскольку действительно считают, что именно эта фирма производит самую качественную и самую лучшую одежду, и не просто производит одежду, а дает подросткам признание со стороны сверстников, дарит стиль жизни. Потребителю важно не столько качество товара, сколько качество рекламы, продвигающей данный товар. К тому же оплата дорогостоящей рекламы ложится на плечи потребителя, так как за счет издержек на рекламу (порой абсолютно безнравственную по содержанию и манипулятивную по способу донесения) растет цена на сам товар. Материальная конкуренция (за качество товара) переросла в ментальную конкуренцию (за имя, бренд, имидж)<sup>9</sup>.

*Вопрос для обучающихся:*

- Как и за счет чего можно заработать признание в подростковой среде?

- В чем смысл и цель вашей жизни?

**3.2.17. Продолжить рассказ Е.А. Пермяка «Пичугин мост» на основе его критического анализа на классном часе «Разговоры о Важном: В жизни есть место подвигу?!». Автор задания: Черкашина Полина Владимовна, учитель русского языка и литературы МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:** Прочтите рассказ Е.А. Пермяка «Пичугин мост» на классном часе «Разговоры о Важном: В жизни есть место подвигу?!» до слов: «Вот и задумал Сёма Пичугин ...».

Ссылка на рассказ:

<https://azbyka.ru/fiction/pichugin-most-permjak/>

1. Продолжите рассказ, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе

---

<sup>9</sup> А.Н. Ильин. Общество потребления и его сущностные особенности // Ценности и смыслы.- 2013 . URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvo-potrebleniya-i-ego-suschnostnyye-osobennosti>

критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

2. Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

3. Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

4. Ответьте на вопросы:

- В жизни есть место подвигу?

- Кому Вы можете помочь?

6. Осуществите осознанный, свободный выбор деятельности на пользу другим людям в социуму, образовательной среде.

**Решение задания:**

1) *Примерные решения задания обучающимися:*

- Сёма задумал пойти домой, что он может сделать с мостом, он же обычный школьник!

- Сёма решил пожаловаться родителям, чтобы те разрешили ему ходить короткой дорогой (хотя это было небезопасно)!

- Сёма как любой современный ребенок решил осветить проблему в социальных сетях и привлечь внимание общественности.

- Сёма Пичугин решил действовать самостоятельно! Кто починит мост, если не он сам!

- Сёма рассказал о проблеме своей семье. И они решили сами соорудить мост!

2) *Критический анализ и продолжение рассказа Е.А. Пермяка «Пичугин мост», выполненные П.В. Черкашиной.*

В этом очень коротком рассказе поднимаются две проблемы. Первую проблему подняли юные персонажи рассказа - это прославиться через подвиг или в масштабе города (поймать самую большую щуку) или в масштабе всей планеты Земля (на Луну полететь), или помочь другим людям (на пожаре ребёнка спасти!). Вторая проблема связана с тем, что на коротком пути к школе течет маленькая речка Быстрянка с крутыми берегами. Мостика через речку нет, и не каждый ребенок может перепрыгнуть на другой берег. Один школьник не допрыгнул до того берега, сорвался, в больнице пролежал, две девочки переходили речку по первому льду и оступились и вымокли. Взрослые, понимая опасность, запретили детям ходить короткой дорогой в школе через речку. Что мог задумать тихий и молчаливый Сёма Пичугин? Исходя из того, что в тексте поднимается проблема помощи другим людям и рассказ называется «Пичугин мост», то, скорее всего, Сёма

Пичугин инициировал и реализовал проблему строительства мостика через речку. Одному ему было не справиться, поэтому он обратился за помощью к взрослым, но принял в этом самое активное участие. Мост всем понравился и его назвали «Пичугин мост», поскольку все, кто носил фамилию Пичугин не остались равнодушны к этой проблеме.

**3.2.18. Продолжить текст «Unknown Leonardo da Vinci» на основе его критического анализа. Автор задания: Кроткова Анна Алексеевна, учитель английского языка МБОУ ОЦ «Флагман» с УИОП, г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «Unknown Leonardo da Vinci» до слов: «And I make cakes that are without compare» и ответьте на вопрос: почему Леонардо прогнали с работы?

2. Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3. Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

4. Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

**Решение задания:**

*Перевод текст: «Unknown Leonardo da Vinci».*

Проучившись (у художника) три года, 21-летний Леонардо занял место повара в таверне "Три улитки" недалеко от знаменитого моста Понте Веккье. Днём он выполнял немногие заказы, которые получал от своего учителя живописи, а вечерами готовил поленту. Полента была в таверне фирменным блюдом. Это каша из кукурузной муки (типа мамалыги) с рубленным мясом, довольно безвкусная. Весной 1473 года от отравления умерло большинство поваров в таверне, и Леонардо стал на кухне главным, но вскоре Леонардо прогнали с работы. Он написал смиренное письмо Людовико Сфорца, будущему герцогу Милана, предлагая свои услуги: "Мои картины и скульптуры выдержат сравнение с произведениями любого художника. Я великолепный мастер загадывать загадки и завязывать (сложные) узлы. А мои пироги и торты просто несравненны".

*Критический анализ и продолжение текста «Unkown Leonardo da Vinci», выполненные А.А. Кротковой.*

Исходя из того, что таверна «Три улитки» находилась недалеко от знаменитого моста Понте Веккье, где находились лавки мясников, то следует предположить, что посетителями таверны «Три улитки» были далеко не богатые люди, напротив, бедные. Так как Леонардо работал в таверне, где фирменным блюдом была полента-каша из кукурузной муки с рубленным мясом, мы можем предположить, что посетители данного заведения предпочитали простую, сытную еду и не обращали внимания на эстетику оформления подаваемого блюда. В своем письме Л. Сфорцу он написал, что его пироги и торты несравненны, и, скорее всего, его страстью была кулинария и этикет. Из этого следует, что заняв место главного повара, он изменил меню с простой пищи для небогатых людей на кулинарные изыски (торты) с изящной сервировкой, а завсегдатаям данного заведения его нововведения не пришлись по душе и его уволили с работы.

*Перевод продолжения текста «Unkown Leonardo da Vinci».*

Он полностью изменил меню, ввёл небольшие порции резаной поленты с изящной сервировкой. Между тем завсегдатаи таверны предпочитали огромные порции без всяких изыществ. Новшества им не понравились, и Леонардо с работы прогнали.

**3.2.19. Продолжить рассказ К.Г. Паустовского «Заячьи лапы» на основе его критического анализа. Автор задания: Русалимова Софья Владимировна, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите рассказ К.Г. Паустовского «Заячьи лапы» до слов: «Мы пили чай ночью, дожидаясь далекого и нерешительного рассвета, и за чаем дед рассказал мне наконец историю о зайце...».

Ссылка на рассказ: <https://nukadeti.ru/skazki/paustovskij-zayachi-lapy>

2. Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3. Прослушайте конец рассказа, написанного его автором,

сравните с вашими вариантами его завершения.

4. Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

**Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение рассказа К.Г. Паустовского «Заячья лапа», выполненные С.В. Русалимовой.*

В небольшом отрывке нам даны все необходимые подсказки, которые помогут школьникам сделать следующие умозаключения:

1) Заяц для деда был очень дорог: «...это заяц особенный», «Что ребенок, что заяц – все одно», «Заяц не продажный, живая душа, пусть живет на воле».

2) Заяц спас старика, именно поэтому дед хотел вылечить своего друга: «Этот заяц, можно сказать, спаситель мой: я ему жизнью обязан, благодарность оказывать должен, а ты говоришь – бросить!». Карл Петрович в конце концов согласился лечить зайца только после рассказа деда, в котором были приведены веские причины того, почему заяц заслуживает к себе особого отношения. Заяц, видимо, совершил что-то необычное, если сотрудник московской газеты попросил дать беседу о зайце, а московский профессор долго добивался от деда, чтобы тот ему продал зайца.

3) Заяц был больной из-за того, что попал под огонь и обжёг себе лапы: «Пожженный он, дедушкин заяц, – сказал тихо Ваня. – На лесном пожаре лапы себе пожег, бегать не может. Вот-вот, гляди, умрет».

В тексте автор умалчивает момент о том, как именно спас заяц деда. Но обучающимся будет нетрудно предположить, основываясь на подсказки из текста, что у зайца обгорели лапы, а значит, он бежал и спасался от сильного пожара в лесу. Скорее всего, дед в это время находился в том же месте, и его застал огонь. Увидев зайца, старик побежал за ним, понимая, что животные обладают определенными инстинктами и всегда знают, как спастись. Таким образом, школьники сделают вывод о том, что дед благодарен жизнью зайцу за то, что четвероногий друг вывел старика из леса и не дал ему погибнуть. Именно эту историю дед и рассказал Ване.

**3.2.20. Продолжить рассказ В. Катаева «Старый пенёк» на основе его критического анализа. Автор задания: Чибисова Ирина Евгеньевна, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов.**



### **Задание обучающимся:**

1. Прочтите рассказ В. Катаева «Старый пенёк» до слов: «Но тут прилетела маленькая быстрая синичка и ...».
2. Ссылка на рассказ: <https://nukadeti.ru/skazki/valentin-kataev-пен>
3. Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.
4. Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.
5. Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

### **Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение рассказа В. Катаева «Старый пенёк», выполненные И.Е. Чибисовой.*

Обучающимся пятого класса предлагается продолжить текст. Прочитав текст, школьники должны будут предположить, чем закончилась история Пня.. В небольшом отрывке нам даны все необходимые подсказки, которые помогут школьникам сделать следующие умозаключения:

1) Текст напоминает басню или притчу, в которой осуждается не столько старый пенёк, сколько кичливый высокомерный человек, мнение которого о себе явно завышено.

2) Старый пенёк здесь – олицетворение высокомерного человека, ставящего себя выше других, а деревья - гордые люди, которые не унижаются, не пресмыкаются перед другими, имеют чувство собственного достоинства.

В тексте автор умалчивает, почему все-таки все кланялись Пню. Школьникам будет нетрудно догадаться, но версии были таковы. Первая: Прилетела синичка и стала доказывать деревьям и Пню, что она царица леса, а вторая версия окончания текста, что эти все люди-грибники и кланялись старому пню, чтобы собрать опят, которые, как правило, растут на пнях.

**3.2.21. Продолжить рассказ М.А. Андрианова «Любознательная черепаха» на основе его критического анализа на классном часе «Разговоры о Важном: как стать успешным?». Автор задания: Щеглова Дарья Вячеславовна, учитель английского языка МБОУ ОЦ «Флагман» с УИОП, г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите рассказ М.А. Андрианова «Любознательная черепаха» до слов: «Незаметно промелькнуло время, и оказалось, что эти маленькие зверьки и безобидные червячки выросли и превратились...»  
Ссылка на рассказ: <https://mylektsii.su/7-20558.html>
2. Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.
3. Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.
4. Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.
5. Раскройте ваши жизненные и личные цели. Как их достичь и стать успешным?

**Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение рассказа М.А. Андрианова «Любознательная черепаха», выполненные Д.В. Щегловой.*

Рассказ написан писателем, педагогом и журналистом Михаилом Андриановичем Андриановым. Цель рассказа – раскрыть детям сущность понятия «любознательность» и ее пользу. Человек должен учиться всегда, всю свою жизнь, только тогда круг наших знаний будет постоянно наполняться и увеличиваться. В жизни всегда больше людей, которые хотят учиться, но есть и такие, которые не хотят этого. Тех, кто учится и много знает, называют знающими и умными, успешными. А тех, кто не хочет учиться и мало знает, называют невеждами или глупыми людьми.

В начале рассказа Черепашка характеризуется как «медленная и беззащитная», которой приходилось прятаться от врагов, так как у нее еще не было панциря, она не могла быстро бегать, не имела страшных зубов и острых ногтей, чтобы спастись в случае опасности, вследствие этого, она горевала «о своей трудной жизни». Исходя из этого,

черепашка решила изучить, «как от врагов защищаются другие животные, живущие в дальних странах, и из чего и как они строят свои норы, гнезда и убежища». Иными словами, *весь рассказ посвящен тому, как любознательная черепашка на основе самообучения, учения у других, умудренных жизненным опытом животных, решила стать сильной и сделать свою жизнь безопасной*. К примеру: «Долго Черепашка пряталась рядом в водорослях и внимательно наблюдала за ним (моллюском), так как «крепкие зубы коварной акулы были бессильны против него», «Однажды Черепашка подплыла к моллюску и спросила у него, где он нашел такой простой и крепкий домик». У черепашки хватило сообразительности последовать умным рекомендациям моллюска, то есть *учиться на опыте других животных*: «Поблагодарила Черепашка доброжелательного моллюска и сделала так, как он ее научил».

Новые знания черепашки ейгодились: «Оказалось, что *не зря Черепашка ползала по свету в поисках новых знаний*. Много своих зубов поломали враги Черепашки о ее новый прочный домик. А сама она так привыкла к новому убежищу, что *совсем уже не боялась* ходить даже перед носом у самых хищных и страшных зверей». Иными словами, *через новые знания Черепашка из беззащитной превратилась в бесстрашную Черепашку*.

В тексте говорится, что не все обитатели моря и суши были такими любознательными и стремящимися чему-то научиться: «...все завидовали Черепашке и говорили о ее новом удобном домике. *Но никто не захотел учиться и искать новые знания*». Черепашка подобно моллюску хотела чему-то научить глупых и невежественных ящериц и лягушек, но те «хотели только веселиться, дружно хором квакать и без усталости резвиться».

В тексте на каждом периоде жизни Черепашки предлагается альтернативный выбор: учиться или резвиться и веселиться. Каждый раз и черепаха, и лягушки с ящерицами осуществляли этот выбор. Черепашка выбрала учение и не сворачивала с этого пути, а «смеющиеся и развлекающиеся» лягушата и ящерицы каждый раз выбирали другой вариант событий в их личной жизни – там, где попроще.

В конце рассказа говорится, что «*маленькие зверьки и безобидные червячки выросли и превратились...*», скорее всего, превратились в далеко не безобидных существ, в противном случае не было смысла писать, что они выросли и превратились в безобидных больших червяков. Следовательно, «*маленькие зверьки и безобидные червячки*

выросли и превратились...» в хищных зверьков. Исходя из того, что веселые ящерицы и лягушки не хотели учиться у Черепашки, как стать *сильными и сделать свою жизнь безопасной*, и у них тоже могли быть свои враги, следует, что те, кто подрос (хищные зверьки), – угроза их жизни. Полагаю, что в конце текста ящерицам и лягушкам пришел печальный конец, а смысл рассказа заключается в том, что через знания и познание человек становится сильнее, мудрее, успешнее, полезнее другим и себе.

**3.2.22. Продолжить рассказ «A present from the son» на основе его критического анализа. Автор задания: Мирончук Ольга Владимировна, учитель английского языка МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите рассказ «A present from the son» до слов: «The guests began to eat .... with salt...».

Ссылка на рассказ: <http://english2017.ru/7-english-short-stories-for-reading>

2. Продолжите текст, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3. Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

4. Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

*Перевод рассказа: «Подарок от сына»*

Однажды он отправился в Китай и привез из этой страны чай. В то время чай был очень дорогим, и только богатые люди могли купить и пить такой чай. Поэтому старушка была очень счастлива иметь такой приятный подарок. Но она не знала, что с делать с таким чаем, поскольку она никогда не покупала его раньше. Она подумала, что это овощ.

Она рассказала своим друзьям о подарке сына и пригласила их попробовать этот чай. Наконец настал день чайной вечеринки. Женщина позвала своих гостей в столовую и положила на стол большое блюдо из чайных листьев. Гости стали есть с солью .....

*Окончание рассказа:*

Гости стали есть листья с солью, как они делали это, когда ели овощи. Никому не понравилось, но никто не сказал об этом старушке, а продолжали есть листья.

Некоторое время спустя сын вошел в комнату.

Когда он увидел, что все гости ели листья, он улыбнулся...

«Что вы делаете? Зачем вы едите эти листья? А где чай?»

«Вот он, мой сын,» — сказала старушка.

«А где вода, в которой вы заварили листья?» - спросил сын, смеясь.

«Разумеется, я вылила ее», — ответила мать.

**Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение рассказа «A present from the son», выполненные О.В. Мирончук.*

Гости стали есть чайные листья, так как думали, что чай - это овощ. Исходя из того, что старушка не была богатой, чай был очень дорогим, и только богатые люди могли купить и пить такой чай, то старушка раньше никогда не пробовала чай. Следовательно, гости старушки тоже до этого не пили чай, так как тоже были не богатыми людьми. Следовательно, все гости ели чайные листья с солью. Разумеется, это было невкусно. Автор говорит, что это была вечеринка. Если старушка позвала гостей, не будучи богатой, значит она обладала добрым сердцем, следовательно и ее друзья тоже были добрыми, скорее всего, воспитанными людьми. Следовательно, гости ели чайные листья с солью и не показывали, что это невкусно из вежливости.

*Составим сокращенные силлогизмы:*

*Силлогизм 1.*

1) (М) Всякий человек, кто гордится сыном, является любящей матерью (Р).

2) (S) Мать моряка хотела угостить чаем гостей, потому что она гордилась своим сыном (М).

---

Следовательно, (S) - (Р). Мать моряка является любящей матерью.

*Силлогизм 2.*

1) (М) Всякий гость, кто не хочет обидеть хозяйку, вежливый и воспитанный человек (Р).

2) (S) Гости улыбались, потому что не хотели обидеть мать моряка (М).

---

Следовательно, (S) - (Р). Гости матери моряка были очень вежливые и воспитанные.

*Силлогизм 3.*

- 1) (М) Всякий сын, который дарит подарки маме, является любящим сыном (Р).
- 2) (S) Моряк дарил маме подарки, потому что хотел порадовать ее (М). Следовательно, (S) - (Р). Моряк является любящим сыном.

**3.2.23. Продолжить притчу «Осколки доброты» Зинаиды Поляковой на классном часе «Разговоры о Важном: о доброте». Автор задания: Шарманова Зоя Евгеньевна, учитель информатики МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите притчу «Осколки доброты» Зинаиды Поляковой до слов: «На пляжи с самого утра спешила старая в тревоге ....».

Ссылка на притчу:  
<https://stihi.ru/2011/07/09/2750?ysclid=lmywcl3k1p723858199>

2. Продолжите притчу, опишите кратко, что произошло в его конце. Ответ должен быть аргументированным, произведен на основе критического анализа текста, путем установления дедуктивных умозаключений и/или разработки сокращенных силлогизмов.

3. Прослушайте конец рассказа, написанного его автором, сравните с вашими вариантами его завершения.

4. Обсудите, какие решения задания оказались верными, какие – нет и почему.

5. Раскройте ваше понимание о добром поступке. Какой смысл вы вкладываете в доброту? В чем смысл притчи? Чему она учит?

**ТЕКСТ притчи:**

В погожий день свой выходной семья на пляже проводила.

Кружили чайки над волной и солнце ласково светило.

Играли дети на песке, а папа маме пел на ушко.

Вдруг показалась вдалеке всем надоевшая старушка.

Седые волосы её трепал нещадно вольный ветер.

Одета в грязное тряпье, но взгляд неимоверно светел.

Брела старушка по песку и очень часто нагибалась.

И в сумку тощую свою похоже, что-то собирала.

Отец детей своих позвал, заставил их собрать игрушки:

Он, как и все, предпочитал держаться дальше от старушки.

Она поближе подошла и с наслаждением разогнулась.

Детей увидев, расцвела и ртом беззубым улыбнулась.

Улыбки не было в ответ. Её привет остался с нею.  
Недобрый взгляд был послан вслед той, что покой смутить посмела.

А несколько недель спустя под рубрикою «Ангел сузий»  
Была журнальная статья о пляжной маленькой старушке.

*Продолжите конец стихотворения (притчи)*

**Решение задания:**

*Критический анализ и продолжение притчи «Осколки доброты»,  
выполненные З.Е. Шармановой.*

Образ старушки противоречив. С одной стороны («когда встречаются по одежке»), автор притчи описывает старушку неопрятной, грязной (по тексту «... Одеята в грязное тряпье»), и поэтому не совсем уважаемой окружающими (по тексту: «...Он, как и все, предпочитал держаться дальше от старушки», «...Недобрый взгляд был послан вслед той, что покой смутить посмела»). С другой стороны, образ старушки автор притчи сравнивает с ликом ангела (по тексту «...А несколько недель спустя под рубрикою «Ангел сузий» Была журнальная статья о пляжной маленькой старушке»). З. Полякова описывает старушку с любовью к ней, показывая ее душу, внутренний мир (по тексту «но взгляд неимоверно светел», «...Детей увидев, расцвела и ртом беззубым улыбнулась»). Но доброе отношение к человеку возникает по его поступкам. Что же такого доброго, важного делала на пляже старушка? Причем делала она это регулярно (по тексту «...всем надоевшая старушка»), следовательно она и уставала регулярно (по тексту «...и с наслажденьем разогнулась»). Если бы она собирала детские игрушки или что-то связанное с тем, что оставляют отдыхающие на пляже, с целью наживы, едва ли автор притчи сравнивал старушку с Ангелом. Исходя из того, то под Ангелом в не религиозном смысле понимают чистоту, невинность, идеал, воплощение, олицетворение чего-либо положительного, считается, что ангел помогает людям, оберегает их жизнь, любовь, следовательно старушка делала доброе дело на пользу людям, оберегая их от чего-то. От чего могла старушка оберегать людей на пляже? Если притча называется «Осколки доброты», то, скорее всего, старушка поднимала стекла с песка, чтобы дети не поранились.

*Окончание притчи:*

На пляжи с самого утра спешила старая в тревоге  
Собрать осколки из стекла, чтоб детям не поранить ноги.  
Что знаем мы о Красоте? Она не в вычурном наряде.  
А скромно прячется в Душе и в любящем и светлом взгляде.

### 3.3. Задания с использованием приема «Контекст», разработанные педагогами для их реализации в образовательном процессе общеобразовательной школы

**3.3.1. Осуществить интерпретацию видеоролика «Стой не вздумай ломаться!» в контексте эволюционной теории Ч. Дарвина. Автор задания: Стипаненко Елена Викторовна, учитель биологии МБОУ лицей №8, г. Солнечногорск.**



**Задание обучающимся:**

1. Посмотрите видеоролик «Стой не вздумай ломаться!».

Ссылка на видеоролик (3мин.): <https://youtu.be/6nOnOInS5ug>

2. Предложите интерпретацию действий его главных персонажей в контексте эволюционной теории Ч. Дарвина:

- какие новые смыслы возникли у вас при просмотре видеоролика?
- объясните, обоснуйте, приведите аргументы, как основные положения теории Ч. Дарвина, соотносятся, соответствуют, раскрывают поступки героев, персонажей, события, с ними происходящие, процессы, отраженные видеоролике?

3. Оформите интерпретацию, анализ видеоролика в контексте теории Ч. Дарвина в виде текста / выступления.

**Решение задания:**

*Приводим интерпретацию видеоролика «Стой не вздумай ломаться!» в контексте эволюционной теории Ч. Дарвина, выполненную педагогом Е.В. Стипаненко.*

Возникновению учения Ч. Дарвина способствовали как естественнонаучные, так и социально-экономические предпосылки. Например, в конце XVIII века известный экономист Адам Смит создал учение, согласно которому *устранение неприспособленных особей происходит в процессе свободной конкуренции.*

Труд экономиста Томаса Мальтуса «Опыт о законе народонаселения» оказал огромное влияние на развитие эволюционных идей в обществе. Мальтус впервые вводит выражение «борьба за существование» и объясняет, что человеку, как и всем другим организмам, свойственно стремление к безграничному размножению, однако нехватка ресурсов ограничивает рост численности человечества, приводя к нищете, голоду и болезням.

В обществе назревала насущная необходимость создания эволюционной теории, которая бы ответила на все накопившиеся вопросы и объяснила, какие механизмы лежат в основе развития природы от простого к сложному, почему появляются одни и вымирают другие виды, чем обусловлена целесообразность возникающих приспособлений.

Под впечатлением прочитанной работы Т. Мальтуса о стремлении организмов к безграничному размножению Ч. Дарвин, проанализировав закономерности размножения различных видов, приходит к выводу, что все организмы стремятся к размножению в геометрической прогрессии, но количество взрослых особей каждого вида остается приблизительно постоянным. Иными словами, *большая часть потомков гибнет в борьбе за существование, не достигнув половой зрелости.*

Одна из форм борьбы между организмами в природе реализована в данном ролике - *это острая межвидовая борьба*: борьба за пищу, взаимоотношения хищник – жертва, где хищником выступает пума, а жертвой - медвежонок вида барibal. Оба они обитают в Северной Америке. Если численность медведей Грizzlies уменьшается, то возможна охота пумы на маленьких медвежат.

Также в ролике показана *борьба с неблагоприятными условиями среды*: падение медвежонка в быстро текущую с порогами реку и преодоление препятствий: медвежонок сумел справиться с быстрым течением реки и выбраться на берег.

*Процесс выживания и размножения наиболее приспособленных особей Ч. Дарвин назвал естественным отбором, главной движущей силой, направляющей эволюционный процесс.*

С появлением эволюционной теории Ч. Дарвина адаптацию организмов стали рассматривать как результат действия естественного отбора в определенных условиях внешней среды.

В ролике мы наблюдаем *поведенческие адаптации*:

- демонстративное устрашающее поведение медвежонка, когда он один на один с хищником громко рычит, стараясь ее напугать (это не крик о помощи) и поведение матери медвежонка, которая криком предупреждала пуму о том, что она сейчас будет защищать своего детеныша;

- забота о потомстве, вероятно мать была где-то рядом и наблюдала за своим дитем и отпугнула пуму; забота о потомстве – это тип поведения, который является врожденным и видоспецифичным, то

есть у каждого вида существует своя программа детско-родительского поведения.

**3.3.2. Осуществить интерпретацию видеоролика «Стой не вздумай ломаться!» в контексте концепции Глубинной экологии Арне Нэсса. Автор задания: Рожков Алексей Анатольевич, учитель истории МБОУ «Раменская СОШ», Шаховской район, с. Раменье.**



**Задание обучающимся:**

1. Посмотрите видеоролик «Стой не вздумай ломаться!». Ссылка на видеоролик (3мин): <https://youtu.be/6nOnOInS5ug>
2. Предложите интерпретацию действий его главных персонажей в контексте концепции Глубинной экологии Арне Нэсса:
  - какие новые смыслы возникли у вас при просмотре видеоролика?
  - объясните, обоснуйте, приведите аргументы, как основные положения концепции Глубинной экологии Арне Нэсса соотносятся, соответствуют, раскрывают поступки героев, персонажей, события, с ними происходящие, процессы, отраженные видеоролике?
3. Оформите интерпретацию, анализ видеоролика в контексте концепции Глубинной экологии Арне Нэсса в виде текста / выступления.

**Решение задания:**

*Приводим интерпретацию видеоролика «Стой, не вздумай ломаться!» в контексте концепции Глубинной экологии Арне Нэсса, выполненную педагогом А.А. Рожковым.*

Отдавая должное блестящей работе оператора фильма, стоит обратить внимание на ряд морально-этических вопросов, появляющихся во время просмотра видеоролика. С точки зрения Глубинной экологии, фильм мне представляется ужасной, абсолютно аморальной демонстрацией идей антропоцентризма в самом нелицеприятном виде.

1. В съёмках задействованы детёныши пумы и медведя, отнятые от своих родителей, что уже представляет собой акт насилия. Даже если животные одомашнены, это тоже насилие - извлечение из естественной среды и окружения. Животные лишены свободы действия.

2. Звери по прихоти режиссёра поставлены в критические стрессовые ситуации, которых животные в естественных условиях стремятся избегать (столкновение пумы и медвежонка, эпизод с бревном над рекой и т.д.).

3. Пума и медвежонок насильственно поставлены в условия, угрожающие их жизни (эпизод с падением в реку медвежонок). Если с людьми в подобных съёмках заключаются договоры о согласии и компенсации за риск, то животные просто беззастенчиво используются для извлечения прибыли. Кто дал такое право человеку?

4. По идее создателей фильма животные наделяются человеческими чертами, эмоциями, абсолютно для них не свойственными. Психология животных радикально отличается от человеческой. Создание подобного фильма не что иное, как нежелание признавать эти отличия. Животным отказано в признании их особенности, уникальности.

5. Создание такого фильма наглядно демонстрирует отношение человека к другим живым существам планеты. Для человека животные всего лишь инструмент для достижения своих целей, причём даже не связанных с необходимостью выживания.

6. Подобный подход к природе характерен сторонникам теории антропоцентризма, но теория - это только теория, исключительная правильность которой сомнительна<sup>10</sup>.

**3.3.3. Осуществить интерпретацию видеоролика «Стой, не вздумай сломаться!» в контексте экономики, истории, политики, ценностей семьи. Автор задания: Корягина Любовь Николаевна, учитель географии, МБОУ СОШ № 14, г.Сергиев Посад.**



**Задание обучающимся:**

1. Посмотрите видеоролик «Стой не вздумай сломаться!». Ссылка на видеоролик (3мин): <https://youtu.be/6nOnOlnS5ug>
2. Предложите интерпретацию действий его главных персонажей в контексте экономики, истории, политики, ценностей семьи:
  - какие новые смыслы возникли у вас при просмотре видеоролика?
  - объясните, обоснуйте, приведите аргументы, как основные положения экономики, истории, политики, ценностей семьи соотносятся, соответствуют, раскрывают поступки героев, персонажей, события, с ними происходящие, процессы, отраженные видеоролике?
3. Оформите интерпретацию, анализ видеоролика в контексте экономики, истории, политики, ценностей семьи в виде текста /

---

<sup>10</sup> Антропоцентризм — философское мировоззренческое представление, согласно которому человек есть средоточие Вселенной и цель всех совершающихся в мире событий.

выступления.

***Решение задания:***

*Приводим интерпретацию видеоролика «Стой, не вздумай сломаться!» в контексте экономики, истории, политики, ценностей семьи, выполненную педагогом Л.Н. Корягиной.*

*1. Интерпретация видеоролика «Стой, не вздумай сломаться!» в контексте экономики.*

Данный видеоролик, на мой взгляд, отражает роль государства в условиях рыночной экономики, раскрывает такую функцию, как установление и обеспечение соблюдения правовых основ данной экономической системы.

В каждом соревновании должен быть судья. В борьбе за существование в природной среде судья - это наиболее сильный представитель животного мира. В условиях современной рыночной экономики – судья – это Государство.

Интенсивность рыночной конкуренции равносильна борьбе за выживание более слабых особей животного мира. Каждый участник рыночного обмена преследует интересы, восполняет собственные потребности, стремится получить выгоду. Каждый из представителей мира животных также удовлетворяет свои потребности. Такова природа хищника: он голоден. Тут мы имеем дело с полезно-вредными отношениями в животном мире. Хищник выбирает жертву - жертве остается искать пути спасения.

В условиях кризиса мелкие формы предприятий не выдерживают конкуренции, и наиболее крупные вытесняют их с рынка. В этой ситуации необходимо вмешательство третьей стороны - государства. Вмешательство третьей стороны - более сильного хищника. Государство берет на себя задачу обеспечения равных прав всем участникам рыночных отношений, что необходимо для эффективного функционирования экономической системы. Государственные органы защищают и поддерживают малые формы собственности, тем самым дают им шанс увеличить свою конкурентоспособность на рынке. Более сильный хищник в нашем ролике – медведица - дает шанс медвежонку самостоятельно побороться за свою жизнь, за спасение в условиях того самого кризиса. Но так как медвежонок мал и пока еще не является конкурентоспособным под натиском более сильного хищника (Пумы), медведице приходится встать на его защиту. В данном случае проводим параллели с поддержанием юридических прав малых форм бизнеса государством. Государство вступает против введения монополий на рынке: более

сильных хищник не даёт подавлять другого представителя, способствуя поддержанию свободной конкуренции. Функция государства как «ночного сторожа», таким образом, свойственна как совершенной экономической системе, так и представителям природной среды. Введение своеобразной «монополии» на жизнь в природном сообществе требует вмешательства третьей, определяющей силы, потому как в противном случае подавление одного вида другим приведет к неэффективному функционированию системы.

Кроме того, мы имеем дело с неправомерными действиями юридических лиц. И это только ещё в большей степени подтверждает, что государство и право не разделимы, и ни одна из форм деятельности не должна быть противозаконной и подавлять другую запрещенными методами.

*2. Интерпретация видеоролика «Стойте не вздумайте сломаться!» в контексте политики.*

«Стойте до конца и не вздумайте сломаться!». В данной фразе, как и в видеоролике, заключён основной закон природы: «съешь или будешь съеденным». Но, как ни странно, это правило частично распространено и во всех сферах жизни общества.

В политике этот принцип явно показан на примере отношений между такими странами, как Украина, ДНР и РФ. В данном случае ДНР способна «выжить» как страна лишь при поддержке РФ. Важное значение имеет последняя сцена, когда медведь облизывает морду медвежонка, помогая залечить ему раны. Это очень похоже на гуманитарную помощь России государствам, пострадавшим от войны.

Анализируя сюжет этого клипа, сравним с нынешней политической ситуацией, где есть много общего. Маленький медвежонок – это Крым, который на небольшое время отбился от своей матери. Но тут пришла беда (хищная и агрессивная львица, олицетворяющая Запад), и детёныша атаковала злая кошка. Как и полуостров, медвежонок испытал много боли и страданий, его унижали, не считались с ним. Но медведица-мать, почувствовав опасность, пришла и защитила своего детёныша (возвращение Крыма в состав России). Также хочется отметить, что медведица (Россия) только лишь пытается защитить своих, а не проявляет агрессию, как жестокая львица (Запад).

*3. Интерпретация видеоролика «Стойте не вздумайте сломаться!» в контексте истории.*

Мы можем вспомнить события в Северной Осетии. Тогда войска Грузии начали войну против этой республики, но вооруженные силы

РФ оказали поддержку и отстаивали независимость этой страны. Эти события очень напоминают нам события ролика, там также большой медведь защищает маленького от нападков пумы.

Или представим на месте Пумы Германию во Второй Мировой войне. Медвежонок – это все страны, которые не смогли справиться с фашизмом в одиночку. А медведица – это огромная страна СССР, которая смогла справиться сама и защитила от фашистских захватчиков остальные страны.

Можно сопоставить данную ситуацию в видео с историческими конфликтами, такими, как Вьетнамская война 1965-1975гг., где СССР оказывал огромную помощь осажденному Вьетнаму.

*4. Интерпретация видеоролика «Стойте не вздумайте сломаться!» в контексте ценностей семьи.*

С духовно-нравственной позиции этот ролик учит нас никогда не сдаваться, защищать родных и близких. В чём заключается материнская любовь? Как она проявляется? Над этими вопросами размышляет автор данного видеоролика. Режиссер убежден в том, что любовь матери безгранична, огромна, всесильна. Материнская любовь заключается в заботе, готовности отдать последнее своему дитя, защитить его от любой опасности, угрожающей ему. В то же время мамы могут выразить свою любовь через обучение своего ребенка, в помощи ему во взрослой жизни. Матери готовы на многие жертвы ради своих «сокровищ». Я разделяю позицию автора и считаю, что в данном видео любовь матери показана со всех сторон, во всех её проявлениях. С одной стороны, мать даёт шанс медвежонку попробовать самому выйти из трудной ситуации, но она всегда рядом с ним, следя за тем, как он справляется. Но когда медведица видит, что её детёныш не справляется, и ему грозит опасность, она вступает в борьбу, защищая его жизнь. Русская литература даёт нам множество примеров выражения материнской любви. Так, в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» автор показывает нам жертвы, на которые мать готова идти ради своего сына. Несмотря на то, что Пульхерия Александровна со своей дочерью живёт в деревне впроголодь, она все равно высылает, фактически последние деньги своему сыну для того, чтобы он смог продолжать своё обучение...

**3.3.4. Осуществить интерпретацию видеоролика «Стой не вздумай сломаться!» в контексте обсуждения фильмов, представленных на премию «Оскар». Автор задания: Кандалов Юрий Николаевич, учитель биологии, МБОУ Лицей №11 г.Химки.**



**Задание обучающимся:**

1. Посмотрите видеоролик «Стой не вздумай сломаться!». Ссылка на видеоролик (3мин): <https://youtu.be/6nOnOInS5ug>
2. Предложите интерпретацию действий его главных персонажей в контексте обсуждения фильмов, представленных на премию «Оскар»:
  - какие новые смыслы возникли у вас при просмотре видеоролика?
  - объясните, обоснуйте, приведите аргументы, как основные положения обсуждения фильмов, представленных на премию «Оскар», соотносятся, соответствуют, раскрывают поступки героев, персонажей, события, с ними происходящие, процессы, отраженные видеоролике?
3. Оформите интерпретацию, анализ видеоролика в контексте обсуждения фильмов, представленных на премию «Оскар», в виде текста / выступления.

**Решение задания:**

*Приводим интерпретацию видеоролика «Стой не вздумай сломаться!» в контексте обсуждения фильмов, представленных на премию «Оскар», выполненную педагогом Ю.Н. Кандаловым.*

Представленный короткометражный видеофильм с нетривиальным названием «Стой до конца, не вздумай сломаться» будет рассмотрен с точки зрения обсуждения американскими кинокритиками возможных номинаций на соискательство премии «Оскар».

Основная идея фильма заключается в том, чтобы раскрыть роль силы воли и характера в спасении собственной жизни. В фильме этот аспект показан зрителю посредством межвидовой борьбы за существование среди двух животных: пумы (представитель семейства кошачьих) и медведя барибала.

Следует отметить, что фильм глубоко патриотичен, так как в нём задействованы животные, олицетворяющие собой дикий и гордый дух североамериканских лесов. В связи с этим ощущается погружение в красоту и величие природы США. Хотя, безусловно, отсутствие развевающегося звёздно-полосатого флага при просмотре фильма несколько понижает патриотичность фильма.

Сюжет фильма все 207 секунд держит зрителя в напряжении. В центре сюжета медвежонок барибал, пытающийся любой ценой спасти свою жизнь. Главный антагонист героя пума уверенно и надменно играет роль безжалостного охотника.

В фильме отмечены классические опорные точки сюжета:

1. Сцена «Встреча врагов».
2. Сцена «Бегство беззащитного барибала».
3. Сцена «Загнан в угол». В этом эпизоде прекрасно свою роль второго плана сыграло неувядающее старое трухлявое дерево.

4. Сцена «Неожиданное спасение и безысходность», в которой маленький герой фильма противостоит неотвратимой силе стихии в виде бушующего потока горной реки и зоркого хищника, наблюдающего за агонией своей жертвы.

5. Сцена «Поединок», которая безусловно, является кульминационной. В ней перед лицом неминуемой гибели в медвежонке просыпается североамериканский дух доблести и даёт последний бой противнику более грозному, чем он сам, что ещё раз подчёркивает героизм жителей Североамериканского континента.

6. Финальная сцена «Нежданное спасение», в которой в момент, когда лицо главного героя уже обагрилось собственной кровью приходит внезапное спасение в виде собственной матери-медведицы, которая заставляет ретироваться хищную пуму и с позором, поджавши хвост, покинуть место битвы.

7. Заканчивается кинофильм сценой «Воссоединение семьи». Согласно доктрине североамериканского кинопроизводителя в любом фильме добро должно побеждать зло, причём желательно кулаками, что в очередной раз и подтверждается в данной киноленте.

Исходя из приведённого анализа сюжета, мы рекомендуем включить данный фильм в число номинантов на премию «Оскар» в следующих номинациях:

1. «Лучший фильм года».
2. «Лучший сюжет года».

Следует отметить прекрасную актёрскую игру главного героя фильма. Медвежонку удалось убедительно сыграть весь спектр эмоций, которые ему предстояло пережить за эти три с небольшим минуты, начиная от беззаботной радости, первородного страха, агонии, безрасчётной доблести в поединке с врагом и, наконец, искренней благодарности своей спасительнице.

Игра же главного антагониста удручает, спектр актёрской игры и мимики главного злодея фильма довольно низок. Возможно, актёр не дотягивает до уровня такой киноленты или он просто не смог проникнуться и услышать идеи главного режиссёра фильма. Поэтому даже сцена битва с его стороны выглядит довольно неубедительно. В свою очередь, безусловно, хорошо свою эпизодическую роль сыграла мама главного героя. За эти 10-15 секунд экранного времени ей удалось выжать максимум из своего актёрского багажа.

Поэтому мы рекомендуем включить фильм в номинации:

3. «Лучший актёр года».

4. «Лучшая женская роль второго плана».

Операторская работа и монтаж выполнены на среднем уровне, так как хоть и действие всего фильма показано очень динамично, но следует отметить, что окружающий пейзаж зачастую предстаёт перед нами размытым. У зрителя не возникает ощущения уникальности тех природных декораций, в которых разыгрывался сюжет данного фильма, поэтому работу оператора и монтажиста не следует включать в список соискателей премии.

В заключение хотелось бы сказать, что фильм необходимо рекомендовать к просмотру с возрастным рейтингом «13+», так как в фильме присутствуют элементы насилия и наблюдаются кровотечения.

**3.3.5. Осуществить интерпретацию текста «The Loggerhead Sea Turtle» (Головастая морская черепаха) в контексте нравственности, жизненного пути человека. Автор задания: Шевченко Наталья Ивановна, учитель английского языка, МОУ СОШ № 32 г.Польска.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «The Loggerhead Sea Turtle» (Головастая морская черепаха) к уроку английского языка (10 класс).

Ссылка на текст: <https://tonail.com/текст-the-loggerhead-sea-turtle-с-переводом/>

2. Предложите интерпретацию действий его главных персонажей в контексте нравственности, жизненного пути человека:

- какие новые смыслы возникли у вас при прочтении текста?

- подумайте, на содержании каких нравственных ценностных ориентаций человека, жизненных принципов, положений жизненной

философии (взгляды, убеждения, цели, смысл жизни) и др., можно *раскрыть новые смыслы* при интерпретации этого текста?

- обозначьте *линии сравнения* между героями, персонажами, процессами с ними происходящими в тексте, и нравственными ценностными ориентациями человека, жизненными принципами, положениями жизненной философии.

3. Оформите интерпретацию, анализ текста в контексте нравственности, жизненного пути человека в виде текста / выступления.

***Решение задания:***

*Приводим интерпретацию текста «The Loggerhead Sea Turtle» (Головастая морская черепаха) в контексте нравственности, жизненного пути человека», выполненную педагогом Н.И. Шевченко.*

Данный текст можно привести в аналогию с человеком и его жизненными стремлениями и амбициями. Каждому человеку дана ЖИЗНЬ. Это самый ценный дар, которым распорядиться может каждый человек по-своему. *Рождаясь, мы ещё не знаем, куда нас унесёт течением, в какие дебри мы можем забрести и что уготовано нам судьбой, какие испытания нас сделают крепче, а какие сломают нас и не дадут двигаться вперёд. Все эти черепашки рождаются из гнёзд, у всех есть шанс дойти до воды, но не все это могут сделать.*

Кроме климатических условий и трудностей, невозможным это делают и люди, которые просто посягаются на их территории. *У людей в жизни точно также на пути к их целям встречаются другие люди: конкуренты, враги и завистники, которые точно так же препятствуют им. Жизнь- это борьба. Но ведь без борьбы и не бывает побед.* Просто на пути некоторых людей встречаются те, кто помогают или как-то способствуют им одержать эти победы, будь то болезнь, учёба, работа или даже банальное общение, где тоже, как это не покажется странным, могут быть победы и провалы. Волонтёров GreenPeace можно привести в пример всем людям нашей планеты. Они являются тем «спасательным кругом», без которого мы можем погибнуть.

*В жизни людей, испытывающих определённые трудности, в роли волонтёров GreenPeace выступают друзья, родные и близкие люди, да даже и незнакомые им люди, которые могут помочь как словом (поддержать, отогреть, сгладить углы, остудить пыл, внушить и уберечь от опрометчивых поступков), так и делом (отправить SMS сообщение на номер Благотворительного Фонда, помогающего провести операции больным людям; позаботиться об одиноких стариках; объяснить непонятный учебный материал ребёнку; помочь по дому*

родителям и т.д.). Если на нашем пути будет встречаться как можно больше таких Волонтеров GreenPeace, то, возможно, и мы найдём своё МОРЕ.

**3.3.6. Осуществить интерпретацию закона сохранения энергии в контексте социальной системы - взаимоотношения людей на классном часе: «Разговоры о важном: «Я, ты, он, она, вместе - целая страна». Автор задания: Вагина Виктория Олеговна, учитель физики, МОУ СОШ №32 г. Подольск.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите закон сохранения энергии: «Энергия может переходить из одного вида в другой, может переходить от одного тела к другому, но общий запас механической энергии остаётся неизменным».
2. Предложите интерпретацию закона сохранения энергии в контексте социальной системы - взаимоотношения людей. Приведите пример из жизни, профессиональной деятельности; ответьте на следующие вопросы:
  - какие новые смыслы возникли у вас при прочтении Закона сохранения энергии?
  - подумайте, на содержании каких взаимоотношений людей, принципов взаимодействия с людьми и др., можно раскрыть новые смыслы в законе сохранения энергии при его интерпретации;
  - обозначьте линии сравнения между героями, персонажами, процессами с ними происходящими в каком-либо жизненном примере, тексте, и процессом, отраженном в законе сохранения энергии.
3. Оформите интерпретацию, анализ закона сохранения энергии в контексте взаимоотношения людей в виде текста / выступления.
4. Обсудите вопросы:
  - прослушайте песню «Я, ты, он, она»; ссылка на песню: <https://yandex.ru/video/preview/7791281039899226010>
  - прочтите текст песни; ссылка на текст: <https://darktexts.ru/478-neposedy-ya-ty-on-ona.html>
  - объясните смысл слов из текста песни: Я, ты, он, она. Вместе - целая страна. Вместе - дружная семья, В слове «мы» - сто тысяч «я».
  - Что означают слова «Мы вместе?».
  - Какой смысл вносится в телепроект «Мы вместе!». Ссылка на телепроект: <https://12-kanal.ru/program/myvmeste/178620/>

- Какие смыслы возникают у вас при прослушивании песни «Мы». Певец Shaman рассказал, как записал песню «Мы» вместе с жителями Донбасса.

Ссылка:

<https://yandex.ru/video/preview/15617993477010522492>

- ссылка на песню «Мы»-  
<https://yandex.ru/video/preview/10657475215675527485>

- как стать единой командой?

- напишите список правил, которые вам помогут стать единой командой!

5. Осуществите единой командой осознанный, свободный выбор деятельности на пользу другим людям в социуме или образовательной среде.

### **Решение задания:**

*Приводим интерпретацию закона сохранения энергии в контексте социальной системы: взаимоотношения людей, выполненную педагогом В.О. Вагиной.*

«Закон сохранения энергии в социальной системе сформулировал еще В.М. Бехтерев. Основная мысль закона в том, что энергия эмоций, полученных от других, преобразуется в энергию химических процессов организма или же в энергию действия.

Характер этих преобразований зависит от знака эмоций. Негативные эмоции вызывают разрушительные процессы внутри или вовне, позитивные – созидательные процессы, нейтральные не производят никакого действия, сохраняя гомеостаз.

*Этот закон иллюстрирует идею «что посеешь, то и пожнешь».* С точки зрения отношений это будет звучать так: та энергия, которую вы вкладываете в партнера по общению никуда не девается, она остается в нем и производит внутри него положительную или отрицательную работу. И вы рано или поздно будете получать назад результаты своей работы.

Если вкладываете позитивную энергию, уважаете, одобряете, подчеркиваете значимость партнера, советуетесь, поддерживаете, вдохновляете, даете свободу, а самое главное, искренне радуетесь, когда он с вами, то он рано или поздно ответит вам тем же.

Если вы вкладываете негативную энергию, критикуете, надсмехаетесь, кричите, ограничиваете в свободе, игнорируете, а самое главное, чувствуете негативные эмоции (раздражаетесь, ненавидите, обижаетесь или тревожитесь), то человек будет отвечать вам негативным

образом. На выходе вы получите или ответную агрессию или стремление избегать вас.

*Примеры.*

У вас на работе появился новый сотрудник, и он вам не приятен. Этаким балбес и халявщик. Вы стараетесь скрыть это, всем видом показываете добродушие. Но в душе недолюбливаете, а может, даже делитесь своими впечатлениями с другими сотрудниками. В конце концов, неприятный коллега делает вам какую-нибудь пакость (докладывает на вас начальнику, жалуется другим коллегам, запарывает проект, портит ваши документы и т.п.). И это подтверждает ваше первое впечатление. Вы страшно обижены, но удовлетворены тем, что не ошиблись. На самом деле, по закону сохранения энергии, ваши неприятные чувства воздействовали на человека, и он вернул вам то, что вы ему транслировали вначале.

Учителю в классе нравится один ученик. Чисто внешне это очень располагающий к себе ребенок. Учитель уделяет больше внимания ученику, помогает, хвалит. Ученик начинает учиться лучше и лучше. Вся энергия учителя, которая должна быть распределена между всеми, идет только к одному. Энергетически «оголодавшие» остальные дети, конечно, видят причину в любимчике и начинают его ненавидеть: ему досталось больше! И пытаются сорвать с него избытки энергии через обидные действия: толкают, обзывают, высмеивают. Со стороны кажется: какие жестокие дети. А на деле учитель создал неравновесие энергии, и дети интуитивно стремятся его восстановить.

Таким образом, энергия, которую вы посылаете человеку, всегда производит определенную работу, она не рассеивается в никуда, она достигает адресата и возвращается вам обратно. Даже простая мысль может изменить ваши отношения, потому что мысль - это энергоинформационный пакет, который вы передаете другим, осознанно или неосознанно. *Поэтому если вы хотите получать от людей больше положительной энергии, начните сами ее посылать всем, это будет работать как восходящая спираль.* Чем лучше вы думаете о человеке, тем лучше он к вам относится. Чем лучше он к вам относится, тем лучше о вы о нем думаете».

**3.3.7. Осуществить интерпретацию «Притчи о лягушатах и высокой башне» в контексте жизненных и личностных принципов на классном часе: «Разговоры о Важном: о саморазвитии». Автор задания: Лукьянова Е.Н., учитель русского языка, МОУ «Лицей №26» г. Подольска.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «Притчи о лягушатах и высокой башне».

Ссылка на текст: <https://prosto-slova.ru/korotkie-rasskazy/90-pritcha-o-lyagushatakh-i-vysokoj-bashne.html>

2. Предложите интерпретацию действий его главных персонажей в контексте ваших жизненных и личностных принципов:

- какие новые смыслы возникли у вас при прочтении текста?

- подумайте, на содержании каких нравственных ценностных ориентаций человека, жизненных принципов, положений жизненной философии (взгляды, убеждения, цели, смысл жизни) и др., можно раскрыть новые смыслы при интерпретации притчи?

- обозначьте линии сравнения между героями, персонажами, процессами с ними происходящими в притче, и вашими нравственными ценностными ориентациями, вашими жизненными принципами, положениями жизненной философии.

3. Оформите интерпретацию, анализ притчи в контексте нравственности, вашего жизненного пути в виде текста / выступления.

4. Прочтите притчу о саморазвитии; ссылка на притчу:

<https://dzen.ru/a/YluXEtNIQG31KXxi>

- на основе притчи о саморазвитии сформулируйте «Мои жизненные принципы»: ...

- на основе притчи о саморазвитии сформулируйте «Мои личностные принципы»: ...

5. Прочтите притчу о развитии личности; ссылка на притчу:

<https://multiurok.ru/files/pritchi-o-razviti-i-lichnosti.html>

- на основе притчи о саморазвитии сформулируйте «Мои жизненные принципы»: ...

- на основе притчи о саморазвитии сформулируйте «Мои личностные принципы»: ...

6. Разработайте план саморазвития на основе обозначенных принципов.

**Решение задания:**

1) Приводим вариант интерпретации «Притчи о лягушатах и высокой башне» в контексте жизненных и личностных принципов, выполненной педагогом Е.Н. Лукьяновой.

В школе бывают разные ситуации на уроках. Иногда учитель критикует ученика и говорит, что у него ничего не получится. Но грамотный педагог всегда будет поддерживать обучающегося, и подбадривать его. Поэтому одни дети опустят руки и сдадутся, а другие, поддерживаемые похвалой, будут стараться и идти к хорошему результату. *А есть дети, сформировавшиеся, как личность, которые идут к своей цели независимо от мнения окружающих и добиваются ее.*

Задание обучающимся:

- на основе притчи сформулируйте «Мои жизненные принципы»:...

- на основе притчи сформулируйте «Мои личностные принципы»: ...

**3.3.8. Осуществить интерпретацию сказки «Жадный Тошка» в контексте психологии на классном часе «Разговоры о важном: развитие личности». Автор задания: Семенцова Ольга Сергеевна, педагог-психолог, МБОУ Липицкая СОШ.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите сказку «Жадный Тошка» на классном часе «Разговоры о важном: развитие личности».

Ссылка на текст: <https://skazkibasni.com/zhadnyj-toshka-pouchitel'naya-istoriya-dlya-detej>

2. Предложите интерпретацию действий его главных персонажей в контексте психологии поведения жадных людей:

- какие новые смыслы возникли у вас при прочтении текста?

- подумайте, на содержании каких положений психологии поведения жадного человека можно раскрыть новые смыслы при интерпретации этого текста?

3. Оформите интерпретацию, анализ текста в контексте психологии поведения жадного человека в виде текста / выступления.

4. Обсудите вопросы: как бороться с жадностью; со своими недостатками и др.

5. Разработайте план развития своей личности.

**Решение задания:**

*Приводим интерпретацию сказки «Жадный Тошка» в контексте психологии поведения жадного человека, выполненную педагогом О.С. Семенцовой.*

Полагаю, что жадность, одно из таких качеств человека, которые приносят одни лишь неприятности. Так и произошло с нашим героем, если было бы в нем чуть больше самообладания и самоконтроля, то не попал бы он в такую неприятную ситуацию, когда он оказался весь покусан пчелами. Ведь именно овладевшая медвежонком жадность заставила его забыть обо всех мерах безопасности и пуститься в опасный путь ради сомнительного удовольствия полакомиться вкусностями в полном одиночестве. Так как, не будь он жадным, то позвал бы с собой братьев, чтобы разделить это приятное действие с ними. И, возможно, в этом случае все сложилось бы совершенно иначе.

Это качество настолько повелевало Тошкой, что он не обратил внимания на предупреждение пчел, хотя в этот момент у него появилась прекрасная возможность избежать неприятностей, и навлек на себя такую опасность. Однако не нужно забывать, что, согласно психологам, *жадность к еде (деньгам и др.) переходит в желание заполучить и это все превращается в бесконечную гонку*, поэтому медвежонок не мог остановиться.

Так же я считаю, что медвежонку очень повезло с семьей, так как они прибежали сразу, как только услышали его рев. Спасли его, привели домой и даже не устроили никакой взбучки, хотя у них был весомый повод обидеться на него из-за его жадности и одиночества. Ведь лакомиться он отправился, не позвав никого, не посчитал нужным разделить радость с семьей. Почему он пошел по ягоды один?! Дело в том, что согласно психологам, *в семье жадный человек часто остается один, потому как не умеет любить людей, а любит только еду (деньги).*

Видимо, мудрая и крепкая оказалась семья у Тошки, они знали его жадную натуру, но тем не менее, не стали применять к нему силу и чрезмерную строгость, а заботой, любовью и добрыми объяснениями пытались донести до него истину.

Надежда на то, что Тошка будет менее жаден в дальнейшем основана на том, что его мама-медведица отнеслась к нему с любовью. Обоснуем это. Согласно психологам, жадность возникает и формируется еще в раннем возрасте. Если в семье кроха не получает любви, а также заботу от родителей, особенно от матери, возникают страхи потери родительской любви, и *незакрытая потребность в объятиях и хороших словах, что малыша любят, способствует формированию*

жадности. Исходя из того, что мама-медведица терпеливо отнеслась к Тошке за его провинности, и он «закрыл потребность в теплых словах», то возникает надежда, что в следующий раз приступ жадности его мимнет.

**3.3.9. Осуществить интерпретацию монолога Катерины из пьесы А. Островского «Гроза» в контексте темы урока «Свобода - осознанная необходимость» по предмету обществознания. Автор задания: Никифорова Татьяна Борисовна, учитель истории и обществознания, МАОУ Селятинской СОШ №2, Наро-Фоминского муниципального района.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «Свобода - осознанная необходимость» (обществознание 10 кл.).

2. Прочтите монолог Катерины. Ссылка на монолог: [https://mosliter.ru/zadaniya/russkaya\\_literatura\\_zadaniya\\_10\\_klass/ostrovskij/monologi\\_kateriny\\_groza/](https://mosliter.ru/zadaniya/russkaya_literatura_zadaniya_10_klass/ostrovskij/monologi_kateriny_groza/)

3. Осуществить интерпретацию монолога Катерины из пьесы А. Островского «Гроза» или события с ней произошедшие в контексте признаков свободы: 1) Свобода - это благо. 2) «Быть свободным» - значит иметь свободу выбора. 3) Свобода - условие достоинства человека. 4) Человек свободен, если осуществляемый им выбор соответствует его природе. 5) Реализация свободы достаточно трудна. 6) Свобода - это ответственность.

4. Какие новые смыслы возникли у вас при прочтении текста?

5. Обозначьте линии сравнения между героями, персонажами, процессами, с ними происходящими в пьесе «Гроза», и определенными теоретическими положениям в тексте «Свобода - осознанная необходимость», которые помогут раскрыть, «высветить» новые смыслы.

6. Оформите интерпретацию монолога Катерины в контексте темы урока «Свобода - осознанная необходимость».

**Решение задания:**

*Приводим интерпретацию монолога Катерины из пьесы А. Островского «Гроза» в контексте темы урока «Свобода - осознанная необходимость», выполненную педагогом Т.Б. Никифоровой.*

1. Свобода - это благо.

Катерина вспоминает свою беспечную жизнь в родительском доме так: «чувствовала здесь себя на воле», «жила, ни об чём не тужила, точно птичка на воле». Дом Кабанихи (свекрови), в котором она живёт ненавистен ей: «Я у вас завяла совсем». Утрачена душевная гармония. Катерине хочется обрести свободу после пережитых ею нравственных переживаний, ей необходима свобода. Поэтому для неё свобода - это благо.

*2. «Быть свободным» - значит иметь свободу выбора.*

Катерина любила родительский дом, свою жизнь до замужества, церковь «И до смерти я любила в церковь ходить», радовалась природе «таково хорошо было». Будучи замужем за Борисом, Катерина потеряла душевный покой, ей хочется улететь как птице «так тебя и тянет лететь. Вот так бы разбежалась, подняла руки и полетела» от семейного деспотизма и ханжества. Катерина сделала свой выбор: приняла решение покончить с собой. «Когда стоишь на горе, так тебя и тянет лететь. Вот так бы разбежалась, подняла руки и полетела. Попробовать нешто теперь?». Смерть Катерины наступает в момент, когда умереть для неё лучше, чем жить, когда только смерть оказывается выходом, единственным спасением того хорошего, что в ней есть. Это отважный шаг, последний шаг, ведущий в другой мир. В этом мужество, жажда правды и свободы.

*3. Свобода - условие достоинства человека.*

Катерина воспитывалась с детства на христианских ценностях, покорности «пойдём с маменькой в церковь, все и странницы, – у нас полон дом был странниц; да богомолоч», поэтому измена мужу для Катерины, безусловно, грех. Катерина знала, что, совершает грех, но знала она и то, что дальше жить по-прежнему нельзя: «я у вас завяла совсем». Героиня не привыкла врать и поэтому рассказывает о любви к Борису своему мужу. Она принесла чистоту своей совести, достоинство в жертву свободе и Борису. Будучи очень религиозной, Катерина боится бога, а ее бог живет в ней, бог - ее совесть, достоинство. Поэтому потерять человеческое достоинство и совесть равнозначно умереть.

*4. Человек свободен, если осуществляемый им выбор соответствует его природе.*

Катерина любит свободу. Именно это свободолюбие не дает ей смириться со сложившейся ситуацией: её бесправием перед сложившимися семейными устоями, её тяготит жизнь с нелюбимым человеком, мужем-деспотом. Ей хочется чего-то возвышенного, чистого,

соответствующего её природе, она мечтала о другой семье. По тексту она мечется, как пойманная птица, хочет бежать, вырваться из клетки. Все используемые автором глаголы-действия подчёркивают её протест, сопротивление “темному царству”.

#### *5. Реализация свободы достаточно трудна.*

Островским показана типичная патриархальная семья, в которой чёткое разделение и закрепление мужских и женских обязанностей. Женщина экономически зависима от мужчины, не имеет права голоса, может быть унижена и оскорблена, её права нарушаются. При этом Катерина способна любить, жертвовать, переносить покорно все лишения, оставаясь при этом свободной, не рабой. Она не желает жить во лжи, оставаясь при этом свободной. Она рвётся на свободу, но не на свободу её плоти, а свободу души: «Отчего люди не летают?» «А то, будто я летаю, так и летаю по воздуху».

#### *6. Свобода - это ответственность.*

Катерина несёт ответственность сама перед собой за то, что преступила черту духовного закона, заповедей Божьих, оказавшись за пределами сознательно и добровольно принятых моральных, нравственных, духовных норм. В душевную природу человека Богом изначально заложено зерно ответственности. Совершив греховный поступок (измена мужу), Катерина мучается совестью: ведь нарушен закон правды. Душа её полна смятения, она мечется, как птица в клетке: «знаешь, мне иногда кажется, что я птица». Грех висит на её сердце тяжким камнем. Катерина боится преследуемая своим грехом, Катерина уходит из жизни, чтобы спасти свою душу. Смерть ради спасения себя от позора и угрызения совести. Она рвётся к свободе, но в иной мир, в свой, в котором нет лжи, бесправия, несправедливости, жестокости. В этом мире всё идеально: «храмы золотые, или сады какие-то необыкновенные, и все поют невидимые голоса, и кипарисом пахнет, и горы, и деревья, будто не такие, как обыкновенно, а как на образах пишутся».

**3.3.10. Осуществить интерпретацию сказки «Репка» в контексте темы урока «Селекция растений». Автор задания: Лучник Надежда Васильевна, учитель биологии, МАОУ Селятинской СОШ №1, Наро-Фоминского муниципального района.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст сказки «Репка».

Ссылка на текст: <https://nukadeti.ru/skazki/repka>

2. Предложите интерпретацию действий его главных персонажей в контексте темы урока «Селекция растений»:

- какие новые смыслы возникли у вас при прочтении текста?;

- подумайте, на содержании каких понятий, раскрывающих тему «Селекция растений», можно раскрыть новые смыслы при интерпретации этого текста?;

- обозначьте линии сравнения между героями, персонажами, процессами, с ними происходящими в сказке, и действиями селекционеров, определенными теоретическими положениям в учебном предмете, которые помогут раскрыть, «высветить» новые смыслы.

3. Оформите интерпретацию, анализ сказки в контексте темы урока «Селекция растений».

**Решение задания:**

*Приводим интерпретацию сказки «Репка» в контексте темы урока «Селекция растений», выполненную педагогом Н.В. Лучник.*

Наконец-то сбылась мечта опытного селекционера! Многолетний труд по выведению нового сорта известного еще в Древней Руси растения семейства Крестоцветных завершился успешно. Уж, какие только методы он ни применял: и *гибридизацию*, и *отбор*, и даже *полиплоидию*. Корнеплод-то невиданных размеров вымахал, и витаминов-то в нем много, и микроэлементов, и цвета-то красивого – желтенького. Все, что надо бы для счастья, казалось, есть.

Радоваться бы ему да к Государственной премии готовиться. Но вот беда, забыл он про страшную силу – *гетерозисом* называется. Из-за него, проклятого, корнеплоды размером с мяч футбольный вымахали! Закручинился селекционер. Как собрать такой богатый урожай? Современной технике не под силу, комбайны-то только мелкие корешки собирают, а тут такое! Горючего тоже нет ...

Пришлось вручную урожай собирать, сам в поле вышел с лопатой, жена спины не разгибает, внучка помогает – не успевают урожай до зимы собрать. Тут внучка своих друзей студентов на помощь позвала – веселей пошла работа, но и теперь не управляются.

Кликнули помощь из соседнего села: помогите, соседушки, урожай пропадает! Прибежали на радость селекционеру школьники, навалились всем миром, и урожай собрали. Выросла репа всем на диво!

**3.3.11. Разработать и проанализировать сказку-пьесу на основе не связанных между собой по смыслу понятий в контексте темы урока «Конвенция прав ребёнка». Автор задания: Никифорова Татьяна Борисовна, учитель истории и обществознания, МАОУ Селятинской СОШ №2, Наро-Фоминского муниципального района.**



**Задание обучающимся:**

1. Составить сказку-пьесу на основе не связанных между собой по смыслу понятий, слов в контексте темы урока «Конвенция прав ребёнка», урок обществознания 5 класс. Слова: принцесса, книга, лев.

Оборудование к уроку: ширма, кукла, мягкие игрушки: лев, зайчик, лягушка, декорация дворца, леса, моря, Конвенция (книга).

3. Составить сказку-пьесу на основе слов (принцесса, книга, лев) и линий сравнения между героями, персонажами сказки-пьесы, процессами с ними происходящими, и определенными теоретическими положениям в тексте «Конвенция прав ребёнка», которые помогут раскрыть, «высветить» новые смыслы.

4. Проиграть сказку-пьесу, проанализировать каждый акт сказки-пьесы.

**Решение задания:**

*Приводим сказку-пьесу на основе не связанных между собой по смыслу слов (принцесса, книга, лев) в контексте темы урока «Конвенция прав ребёнка», разработанную педагогом Т.Б. Никифоровой.*

**СКАЗКА-ПЬЕСА**

*«Сказка о злом царе Бесправе I, о справедливости, чести и достоинстве и о прекрасной принцессе ООН»*

Действующие лица : Царь - Лев БЕСПРАВ I ; Принцесса ООН; Зайчик- ПОБЕГАЙЧИК; Лягушка- КВАКУШКА; Ослик-ИА

**СЦЕНА 1.**

АВТОР: В некотором царстве , в некотором зверином государстве жил да был злой царь. Он был жесток и беспощаден. Всех жителей звериного царства лишил он знаний, почестей и прав. Дома разрушил, детей осиротил. И прозвали его жители за злодеяния: ЛЕВ –БЕСПРАВ I. И вот однажды БЕСПРАВ I издал указ: «Слушайте и повинуйтесь! Я, звериный царь , Лев Бесправ I приказываю: Всем зверьям моего царства убежать от родителей и перейти ко мне – самому великому и могучему. Запрещается выходить из царства, читать книги, слушать музыку, говорить на своём языке, выражать мнение и смеяться.

*Разрешается есть сухие корки и пить грязную воду. Кто не повинуется , тому голова с плеч! ХА-ХА-ХА.*

*Анализ сцены 1:* В некоем царстве прослеживается нарушение прав человека. Все жители лишены своих домов («права на жилище»), дети лишены родителей («права воспитываться в семье»), сам царь злодей, тиран, деспот. Царь жесток, приказывает, разрушает, лишает, запрящает («слушайте и повинуйтесь»). В таком царстве-государстве нарушаются и права ребёнка на свободное передвижение («запрещается выходить из царства»), право на питание и чистую воду ( в тексте «разрешается: есть сухие корки и пить грязную воду»), право говорить на своём языке, выражать мнение и др. Жизнь не ценность, не благо, на неё можно посягать, вмешиваться и распоряжаться, как хочешь (из текста «кто не повинуется , тому голова с плеч!»)

### СЦЕНА 2.

АВТОР: Заплакали звери и стали думать, что делать, как быть?

ЛЯГУШКА: Послушайте, друзья! Ква-ква! Я слыхала, что за синими морями, высокими лесами находится страна добра и справедливости. А зовут эту страну-ПРАВО. Там живёт принцесса ООН. Она нам и поможет.

АВТОР: И пошли звери искать волшебную страну.

*Анализ сцены 2:* Долго жили звери в страхе, надоело им терпеть унижения и оскорбления злого Бесправа I. И нашёлся лягушонок, который слышал «о стране добра и справедливости», то есть о своих правах, и что есть такая принцесса ООН (Организация Объединённых Наций), которая защитит их от произвола правителя-тирана.

### СЦЕНА 3.

Звери говорят (все) Идём в волшебную страну  
Шагаем к чести и добру  
Спешим навстречу мы к правам  
Пускай ООН поможет нам.

АВТОР: Идут лесами тёмными, плывут морями синими. И видят перед собой дворец необыкновенной красоты, а в нём принцесса ООН.

ЗАЯЦ: Вот она страна! Страна чести и добра. (показывает на дворец).

Выходит принцесса ООН: Зверята! Почему вы такие грустные? Кто вас обидел?

ЛЯГУШКА: Злой Лев Бесправ I. Он лишил меня имени и фамилии.

ЗАЯЦ: А меня семьи!

ОСЛИК: *запретил играть в игрушки, читать книжки, смеяться.*  
И грозитя всех съестъ. Звери заплакали.

ООН: Не плачьте, я помогу вам. Возьмите эту волшебную книгу, которая называется КОНВЕНЦИЯ. КОНВЕНЦИЯ защитит вас от насилия и зла. Как только откроете книгу, сразу приобретёте силу и победите злого Льва.

*Анализ сцены 3:* Узнали звери о волшебной книге – КОНВЕНЦИЯ.

Конвенция - это международный свод правил, определяющий защиту несовершеннолетних людей, их развитие и свободу. Принята Конвенция была в 1989 году. Подписали её практически все страны участницы Генеральной Ассамблеи ООН, хотя многие сделали это с оговорками и ограничениями. Конвенция является логическим развитием Декларации прав ребенка, которая была лишь рекомендательным документом без какой-либо юридической силы. Из этой «волшебной книге» зайчик понял, что имеет право жить в своей семье, а лягушонок право на имя и фамилию, ослик на образование, на безопасное существование, право участвовать в играх и развлекательных мероприятиях. Стали зверята сильнее и умнее.

#### СЦЕНА 4.

ООН уходит. Зверята возвращаются в царство.

ЗВЕРИ: Идём мы в наше царство

Большое государство

Не боимся мы царя

Волшебной книге благодаря.

АВТОР: А тем временем Бесправ I рычал и громко кричал.

ЛЕВ: Куда убежали мои звери? Я сильно проголодался и хочу их съестъ!

Вдруг слышались звуки флейты и громкий смех. Бесправ I пришёл в ярость и зарычал ещё громче.

ЛЕВ: Кто играет на музыкальном инструменте?

ЛЯГУШКА; Я- лягушка-квакушка

ЗАЯЦ: Я- зайчик- побегайчик

ОСЛИК: Я- ослик ИА

Мы тебя больше не боимся. У нас есть волшебная книга – КОНВЕНЦИЯ (показывают) Уходи прочь!

*Анализ сцены 4:* Прочитали звери Конвенцию и поняли, что нечего им бояться, так как Конвенция их защитит. А ООН провозгласила, что дети имеют право на особую заботу и помощь, и что ребенку для

полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания,

#### СЦЕНА 5.

АВТОР: Лев испугался и убежал. С тех пор стали звери жить дружно и счастливо. Лягушка- Квакушка стала министром права и свободы, Зайчик- Побегайчик- министром добра и справедливости, а Ослик ИА – министром чести и достоинства.

И я там была,  
Молоко пила,  
Прочитала я Конвенцию  
И знания обрела.

*Анализ сцены 5.* Восстановилась справедливость. Добро победило над злом. Герои выросли и стали строителями нового ПРАВО-ВОГО государства: государства права и закона, в котором права ребёнка надёжно защищены от насилия и произвола.

**3.3.12. Осуществить интерпретацию рассказа «A Magic ring» («Волшебное кольцо») в контексте нравственных ценностей, христианства, мифологии. Автор задания: Шибнева Алина Илгизовна, учитель английского языка, МБОУ СОШ №17, г.Серпухов.**



#### **Задание обучающимся:**

1. Прочтите рассказ «A Magic ring» («Волшебное кольцо»). Ссылка на текст: <https://englishfox.ru/tekst-a-magic-ring.html>

2. Осуществите интерпретацию рассказа «A Magic ring» в контексте нравственных ценностей, христианства, мифологии. Для этого найдите линии сравнения между героями, персонажами, процессами с ними происходящими в рассказе и определенными положениями теории нравственности, заповедей христианства, мифологии, которые помогут раскрыть, «высветить» новые смыслы.

3. Оформите интерпретацию, анализ текста в контексте нравственных ценностей, христианства, мифологии в виде доклада, текста выступления, презентации.

#### **Решение задания:**

*Предлагаем критический анализ рассказа «A Magic ring» («Волшебное кольцо») в контексте нравственных ценностей, христианства и мифологии, выполненный педагогом А.И. Шибневой.*

*Анализ рассказа «A magic ring» (волшебное кольцо) в контексте нравственных ценностей.*

В рассказе в простой и поучительной форме показывает, как важно быть честным с самим собой, понимать, что не деньги и золото делают человека по-настоящему счастливым и что часто люди, сами того не подозревая, не понимают, чего они хотят на самом деле. Рассказ о кольце – олицетворение извечных проблем: богатых и бедных, ленивых и трудолюбивых, честных и коварных людей, одиноких и тех, у кого есть поддержка в виде второй половины или настоящих друзей. Чего не хватает человеку для гармонии? Какое количества золота способно насытить его желания не думать о наживе и можно ли остаться хорошим человеком, имея только то, что хватает на самые простые и необходимые вещи?

*Анализ Рассказа «A magic ring» в контексте христианства.*

В рассказе ярко просматривается одна из известных христианских заповедей «не укради». Бедный фермер доверил своему знакомому торговцу историю о волшебной силе кольца. Мгновенная карма настигла торговца за предательство, мгновенно, как кара небесная. Произошло это потому, что, согласно заповеди, не следует огорчать ближнего своего неуважением к его правам собственности. Не следует уподобляться лисам и мышам, которые воруют, не зная закона о воровстве, мышь, к примеру, прогрызает амбар, не сознавая, что наносит кому-то вред. Им не дано понимать, а человеку дано. Поэтому разумному человеку не прощается то, что лисе и мыши простительно. Выгода человека должна быть подзаконной, не в ущерб ближнему.

Ссылка за поведи Христианства: <https://www.pravmir.ru/desyat-zapovedej-zapovedi-gospoda-boga/>

*Анализ Рассказа «Amagicring» в контексте мифологии.*

Нравственные ценности характерны для большинства сказок и рассказов. Однако «Волшебное кольцо» относит нас к мифологической теме о царе Соломоне. Царь Соломон, в отличие от главного героя рассказа, был богатым человеком, но не был счастлив, он не мог найти ту самую гармонию, так называемую «золотую середину», чего не хватает в жизни. *«Все пройдет, пройдет и это»*, - слова, высеченные на волшебном кольцо Соломона, обращают нас к сравнению жизни фермера спустя годы, когда вместе с женой он добился достатка и, как отмечается в рассказе, прожил счастливую и честную жизнь, веря, что именно кольцо имело в себе волшебную силу дать молодой семье желание жить и двигаться на пути к успехам. Смысл рассказа заключается в том, что

каждый - кузнец своего счастья, каждый - волшебник своей жизни, и может исполнить сам свои желания через труд, вопреки трудностям, которые проходят, все невзгоды проходят...и счастье может прийти в ваш дом без волшебства.

Ссылка «Легенда о кольце Соломона»: <https://zlato-shop.ru/interest/koltso-tsarya-solomona/>

**3.3.13. Осуществить интерпретацию рассказа К. Булычева «Девочка, с которой ничего не случится» в научно-исследовательском и научно-фантастическом контекстах. Авторы задания: Черкашина Полина Вадимовна, Маркин Максим Михайлович, учителя русского языка и литературы МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:**

1) Прочтите рассказ К. Булычева «Девочка, с которой ничего не случится» глава «Бронтя». Ссылка на книгу К. Булычева: [https://www.rusf.ru/kb/stories/devochka\\_s\\_kotoroj\\_nichego\\_ne\\_sluchitsya/text-01.htm](https://www.rusf.ru/kb/stories/devochka_s_kotoroj_nichego_ne_sluchitsya/text-01.htm)

2) Осуществите интерпретацию рассказа К. Булычева «Девочка, с которой ничего не случится» в научно-исследовательском и научно-фантастическом контекстах.

3) Обозначьте линии сравнения между героями, персонажами, процессами, с ними происходящими в рассказе К. Булычева «Девочка, с которой ничего не случится», и определенными теоретическими положениями, относящимися к научно-исследовательской и научно-фантастической области знания.

4) Оформите интерпретацию рассказа К. Булычева в научно-исследовательском и научно-фантастическом контекстах в виде доклада, текста выступления, презентации.

**Решение задания:**

*Интерпретация рассказа К. Булычева «Девочка, с которой ничего не случится» в научно-исследовательском и научно-фантастическом контекстах, выполненная П.В. Черкашиной и М.М. Маркиным.*

*Научно-исследовательский контекст.* На примере данного текста мы можем ознакомиться с методами работы палеонтологов и зоологов: «...через неделю рентгеновские снимки показали, что зародыш бронтозавра развивается», «...Мы с моим другом профессором Якатой

сидели в этот момент у *колпака*, под которым хранилось яйцо...», «...сам бросился к *колпаку* с новорожденным бронтозавром», «... над *дверью инкубатора* зажегся красный огонь», «... Через месяц он достиг двух с половиной метров длины, и его перевели в *специально выстроенный навильон*». Иными словами, в тексте раскрываются методы, объясняющие, как добываются новые экземпляры, как их хранят и исследуют, а также насколько порой малейшая случайность может изменить всё дальнейшее направление научной работы. В частности, решение любой проблемы стоит посмотреть под разным углом зрения, ведь в данном случае лучшие специалисты не могли найти решение, а простой и детский взгляд Алисы помог ей осознать, как можно спасти Бронтю. Вот почему важно к любой ситуации подходить с разными контекстами.

2. *Научно-фантастический контекст.* Любой текст фантастического жанра вдохновляет учёные умы на то, чтобы изобретать футуристические технологии, которые встречаются в произведении. И мы можем убедиться, что и здесь было предсказано подобное, например, мама, которая собиралась «*видефонить*» или, как мы сказали бы сейчас, «*позвонить с видео*». А значит, не за горами и космические зоопарки, где помимо известных нам тигров и жирафов будут инопланетные птицы или даже доисторические динозавры. Не за горами селекция растений и животных: «... никто до нас не пробовал *выводить бронтозавров*», «...а *бананами* нас снабжали фермеры из Малаховки». Не за горизонтом покорение и исследование космоса (полет на Юпитер в том числе) и Антарктиды: «...ее провели космонавты с корабля «*Юпитер-8*», «*Конгресс космофилологов* в полном составе приехал на экскурсию в зоопарк», «... а две корреспондентки журнала «*Женщины Антарктиды*» устроились в спальне Алисы», «...филологам пришлось смотреть на белых медведей и *марсианских богомолов*». Исходя из того, что рассказ был написан в 1965г., то построить «...*восемьдесятитажную* гостиницу «Венера» на Тверской», как это было отмечено в рассказе, уже не составит труда с позиции современных технологий.

**3.3.14. Осуществить интерпретацию видеоролика «Облачно, с прояснениями» на классном часе «Разговоры о важном: «Без дружбы не прожить и дня» в контексте дружбы, взаимопонимания, терпимости друг к другу. Автор задания: Уружбекова Марина Ахмедовна, учитель математики МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одиново.**



### **Задание обучающимся:**

1. Просмотрите видеоролик «Облачно, с прояснениями» (классный час в 5 кл.).

Ссылка на видеоролик (5мин):

<https://dzen.ru/video/watch/6242c93422d2735033360dbe?f=d2d>

3. Осуществите интерпретацию видеоролика «Облачно, с прояснениями» в контексте дружбы, взаимопонимания, терпимости друг к другу.

4. Обозначьте линии сравнения между героями, персонажами, процессами, с ними происходящими в видеоролике «Облачно, с прояснениями», и определенными теоретическими положениями, связанными с понятиями «дружба», «взаимопонимание» и др., которые помогут раскрыть, «высветить» новые смыслы в видеоролике.

6. Оформите интерпретацию видеоролика «Облачно, с прояснениями» в контексте дружбы, взаимопонимания, терпимости друг к другу в виде доклада, текста выступления, презентации.

7. Запишите законы дружбы.

### **Решение задания:**

*Приводим интерпретацию видеоролика «Облачно, с прояснениями» в контексте дружбы, взаимопонимания, терпимости друг к другу, выполненную педагогом М.А. Уружбековой.*

В ролике показывается, как белые пушистые, большие облака произвели на свет милых, нежных существ (забавных щенков, пушистых котят, милых детишек и др.), а аисты доставляли их на землю с небес, принося людям и зверьям счастье материнства. Но одно темное большое облако могло делать только хищных, страшных существ (акул, крокодилов, колючих ежей и др.), это видимо, объяснялось его «генетическим кодом», то есть генетической информацией в его живых клетках. Ничего другого это темное облако делать не умело. Это облако искренне считало, что оно делает важное, неоценимое дело, и потому каждый раз с неподдельной радостью гордилось своим «творчеством». С одной стороны, ведь должен же какой-то аист приносить взрослому крокодилу, акуле его потомство?! К сожалению, не всем аистам приходилось по душе его «творения». Они совсем не хотели общаться с большим темным облаком, видели в нем что-то зловещее. Но у темного облака был друг, который принимал его и его творения такими, какие они есть. Из ролика понимаем, как тяжело

аисту иметь дело с таким большим темным облаком. Этому аисту, конечно, бы было проще, намного легче найти себе в друга среди больших белых пушистых облаков и доставлять людям, зверятам маленьких, забавных, нежных детенышей. Главный герой ролика - аист мог бы так сделать, поскольку каждый полет с «хищным новорожденным» был связан со стрессом, шоком от страха. Однако бесстрашный аист не мог предать друга - темное большое облако, поскольку боялся его огорчить, не мог переносить его слез. Переносить «хищные» грузы аист мог, сжимая волю в кулак, а переносить слезы темного большого облака не мог. Аист обладал нежным сердцем, отдавал тепло души очень «неудобному» для дружбы темному большому облаку, потому что проще и безопаснее было дружить с большими белыми облаками. Аист всячески поддерживал темное большое облако, понимая, что другим оно как бы ни хотело, не могло быть, это было его «генетическим кодом». Аист понимал, что темному облаку не повезло, что оно есть такое, какое есть. Но вот что точно можно сказать, так это то, что темному большому облаку повезло с другом – аистом. Дорогой ему аист сделал все, чтобы не потерять друга, в свою очередь, темное облако ценило аиста. Даже несмотря на их разногласия и возможные недопонимания, они всегда знали, что есть друг у друга.

Есть выражение ЧЕЛОВЕК с большой буквы, то есть человек, который уважаем всеми, авторитетный, независимо, где он живет: в глубинке или в большом городе, который наделен такими качествами характера, как великодушие, благородство, честность, отзывчивость, добропорядочность, мудрость, трудолюбие. Исходя из вышеизложенного, аиста так и хочется назвать АИСТОМ с большой буквы. К этому аисту мы относимся с *особым* уважением, с нежностью и благодарностью за его большое сердце. Друг познается в беде, в этом случае особенно остро проявляются такие качества аиста,00 как бескорыстие, доброта, отзывчивость.

*Законы дружбы:*

1. Не обзывай и не унижай своего друга.
2. Помогай другу в беде.
3. Не обманывай друга, будь честен.
4. Не предавай своего друга.
5. Умей признать свои ошибки и помириться с другом.
6. Будь внимателен к своему другу.

**3.3.15. Осуществить интерпретацию текста «Звезды, как прародители жизни» (предмет астрономия) в контексте появления тяжелых элементов, стабильности Солнца и удаленности от центра Галактики, его светимости. Автор задания: Дания Фуатовна Динмухаметова, учитель экономики, к.э.н., МБОУ СОШ 17 г.о. Серпухов.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «Звезды как прародители жизни».
2. Осуществите интерпретацию текста «Звезды как прародители жизни» в контексте появления тяжелых элементов, стабильности Солнца и удаленности от центра Галактики, его светимости.
3. Обозначьте линии сравнения между объектами, предметами текста «Звезды как прародители жизни» и определенными теоретическими положениями, связанными с содержанием учебного предмета астрономия, которые помогут раскрыть, «высветить» новые смыслы в видеоролике.
4. Оформите интерпретацию текста «Звезды как прародители жизни» в виде доклада, текста выступления, презентации.

*Текст: «Звезды как прародители жизни».*

Известно, что все тяжелые элементы, после лития, образовались при взрывах Сверхновых в первом поколении звёзд, образовавшихся в начале существования нашей вселенной после Большого Взрыва. Вещество было вначале разметано в пространстве. Затем под действием гравитации оно сгущалось и образовывало звёзды второго поколения и планеты, на которых, по всей видимости, при нужных условиях с помощью молекулярных облаков и комет появились более сложные молекулы. Из них и зарождалась жизнь. Сейчас существует мнение, что жизнь могла возникнуть в нескольких местах в нашей Галактике, откуда с течением времени распространилась по всему звёздному диску. Наше Солнце, практически идеально подошло для планеты Земля с точки зрения возникновения жизни. Оно сильно не вспыхивает и достаточно стабильно будет светить ещё примерно 2 миллиарда лет.

**Решение задания:**

*Приводим интерпретацию текста «Звезды как прародители жизни» в контексте появления тяжелых элементов, стабильности, светимости Солнца и удаленности от центра Галактики, выполненную педагогом Д.Ф. Динмухаметовой.*

*Анализ текста «Звезды как прародители жизни» в контексте появления тяжелых элементов.*

При взрыве Сверхновой возникают огромные температуры, при которых появляются тяжелые элементы вплоть до железа (и даже дальше). Поскольку мы все состоим из воды, в состав которой входит кислород, а также всяческих тяжелых элементов типа железа, кальция, калия и прочих, поэтому важно, что эволюция во вселенной пошла именно таким образом, что появился базис для возникновения планет и жизни на них.

*Анализ текста «Звезды как прародители жизни» в контексте массы и светимости Солнца.*

Солнце, как известно, является жёлтым карликом, поэтому оно не может быть сверхновым, то есть взорваться, когда выгорит весь водород внутри. В связи с этим нам повезло, что на протяжении долгого времени смогли сформироваться планеты на стабильных орбитах и Земля попала в так называемый «пояс жизни», когда вода может существовать в основном в виде жидкости, а не пара или льда. И на ней успела появиться жизнь.

*Анализ текста «Звезды как прародители жизни» в контексте стабильности Солнца и удаленности от центра Галактики.*

В общем и здесь нам повезло ввиду удаленности от центра нашей звёздной системы, т.к. чем ближе к нему, тем чаще взрывы Сверхновых звёзд, от которых идут смертельные для нас гамма-лучи. Далее, в данный момент Солнечная система находится вне облаков газа и пыли, поэтому нет проблем с получением солнечного тепла и света, что также является для нас положительным моментом. И главное, то, что Солнце вспыхивает несильно и светит стабильно вот уже много миллионов лет и будет светить нам по крайней мере еще 2 миллиарда лет. После чего оно начнет раздуваться и поглотит Меркурий, Венеру, Землю, а может, и Марс. Надеемся, к тому времени человечество освоит межзвёздные перелёты и сможет переселиться на другие планетные системы.

**3.3.16. Осуществить интерпретацию рассказа Л. Андреева «Ку-сака» в контексте реалистического направления, нравственных ценностей, психологизма. Автор задания: Матвеева Екатерина Алексеевна, учитель русского языка и литературы, МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов.**



### **Задание обучающимся:**

1. Прочтите рассказ Л. Андреева «Кусака».  
Ссылка на рассказ: <https://ilibrary.ru/text/2158/p.1/index.html>
2. Осуществите интерпретацию рассказа в контексте реалистического направления, нравственных ценностей, психологизма.
3. Обозначьте линии сравнения между героями, персонажами, процессами, с ними происходящими в рассказе Л. Андреева «Кусака», и определенными теоретическими положениями, связанными с нравственными ценностями, психологическими переживаниями, реалистическим воспроизведением действительности и др., которые помогут раскрыть, «высветить» новые смыслы в рассказе.
4. Оформите интерпретацию рассказа Л. Андреева «Кусака» в контексте реалистического направления, нравственных ценностей, психологизма в виде доклада, текста выступления, презентации.

### **Решение задания:**

*Приводим интерпретацию рассказа Л. Андреева «Кусака» в контексте реалистического направления, нравственных ценностей, психологизма, выполненную педагогом Е.А. Матвеевой.*

*Анализ рассказа «Кусака» в контексте реалистического направления.*

«Кусака» представляет собой рассказ, принадлежащий реалистическому направлению. Жизненные ситуации, реальная обстановка, «естественные» персонажи – всё это позволяет читателю ощутить себя рядом с происходящим. Для рассказа типичны ограниченное количество персонажей и сюжетных линий (в этом случае – два центральных героя и один мотив; побочные ответвления создаются только для развития основного повествования). Также о происходящем сообщается через одно лицо. Им может выступить кто-то из героев или сам рассказчик. Рассказ «Кусака» – это история о тяжёлой судьбе собаки. Изначально безымянная, собака терпит гонения и агрессию со стороны людей. Но особенно жестоко с ней обошёлся один мужчина, возвращавшийся домой из кабака. Он убедительно и долго приманивал собаку к себе, чтобы погладить. И в последний момент, вспомнив всё плохое в своей жизни, мужчина сорвался на собаку и ударил её. Все те горечь и обида, испытанные Жучкой, сделали её озлобленной и нелюдимой. Лишь гимназистка Лёля и дачники сумели изменить отношение собаки к миру, а также дали ей новое имя – Кусака. Испытав любовь и

заботу людей на себе, Кусака жила счастливо. Но очередное предательство – отъезд дачников – вернули собаку в изначальное положение. Но теперь Кусака не бросалась на людей, она просто смирилась и выла от отчаяния. Эта история затрагивает не только судьбу одной собаки. Это рассказ о бесчеловечности, о жестокости, о бессердечности. В то же время «Кусака» повествует о сострадании и заботе. Такой контраст и смена «тональностей» показывает нестабильность мира и его неоднозначность.

*Анализ рассказа «Кусака» в контексте психологизма.*

Переломным становится момент осознания собакой своего *одиночества*. Очень трудно вновь стать ненужным и оставленным, когда тебе показали, что может быть иначе, и это «иначе» – лучшее, что с тобой случалось. Автор подчёркивает печальное состояние Кусяки описанием её воя – болезненного, непрерывного и безнадежно спокойного.

*Недоверие.* Изначально бездомная и ненужная собака не была озлоблена на людей, но всё же остерегалась их из-за их агрессивного поведения. Данное отношение изменил случай с пьяницей, приманившим Кусяку лаской, а затем ударившей её. Собака стала озлобленной и недоверчивой.

*Неумение выражать свои чувства.* Ещё одной проблемой, волновавшей собаку, было её неумение «ласкаться». Хоть она и старалась угождать дачникам, уподобляясь тому, что видела в поведении других животных, она не могла выразить свои чувства в полной мере.

*Равнодушие.* Родители девочки показали ей ужасный пример, свое безразличие по отношению к животному, за которое они взяли на себя ответственность. Читатель убеждается в нежелании Лёли оставлять Кусяку. Девочка полюбила собаку, и теперь она не видела для себя варианта оставить животное на произвол судьбы. Несмотря на предложение мамы взять породистого щенка, Лёля думает лишь о своей дворняжке Кусяке, которую ей удалось приручить за время пребывания на даче.

*Предательство.* Обретя хозяев, Кусяка с трудом доверилась им. И в конце, когда полюбившиеся ей дачники всё же уезжают, она разочаровывается в людях снова. Человек вновь и вновь предаёт собаку, а животное отвечает ему на это агрессией и недоверием.

*Анализ рассказа «Кусака» в контексте нравственных ценностей.* Тема жестокости человека по отношению к животным выдвигается автором на первый план. Уже в самом начале произведения

писатель обозначает причину страха и озлобленности собаки: дети бросали в неё камнями, а взрослые намеренно пугали. И эта тема проходит через всё повествование, объясняя то или иное поведение собаки: нападение на Лёлю, ожидания удара от гладивших собаку детей, желание угодить и понравиться дачникам. Бездомная собака, не представляющая опасности, желающая лишь быть нужной, верная и разумная, терпит побои и плохое отношение. Автор обращает внимание читателей на то, что всему есть своя причина. И причина тяжёлой жизни Кусаки в жестокости людей по отношению к ней.

*Тема сострадания* раскрывается в линии взаимоотношений Кусаки и Лёли. Девочка абсолютно бескорыстно, более того, преодолевая свой страх, стремится сделать жизнь собаки лучше с помощью своей любви и заботы. Это сострадание, понимание чувств обездоленной собаки, доброта и желание просто помочь выделяются автором как прекрасные качества, которые улучшили положение дел Кусаки. Если бы не сострадание Лёли, собака так бы и не узнала, каково это – быть любимой, нужной и окружённой лаской.

*Тема доверия* и постепенной привязанности не менее значима. Поведение собаки изменило лишь отношение дачников к Кусаке: они не только простили её за злость при первой встрече, но и кормили её, играли с ней и просто заботились о её благополучии. Кусаке было очень трудно вновь поверить людям, но она преодолела свой страх и поддалась ласке Лёли. Несмотря на огромный шаг в сторону доверия к человеку, Кусака всё ещё боялась и избегала незнакомых людей.

*Тема человечности.* В невыплаканных слезах Лёли, в её переживаниях и сомнениях заключается внутренний конфликт: взять собаку в квартиру нельзя, но и оставить её не хочется. Девочка искренне сочувствует собаке, переживает за нее. Жаль, что Лёля не смогла осуществить этот нравственный выбор в пользу Кусаки, например, поместить ее в приют и ухаживать там за ней или др. Именно в таком нравственном выборе проявляется истинная человечность ЧЕЛОВЕКА.

**3.3.17. Осуществить интерпретацию текста «Строение атома» (8 класс, учебный предмет химия) в контексте астрономии, семейных отношений. Автор задания: Максимова Ольга Николаевна, учитель химии и биологии МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «Строение атома» (8 класс, учебный предмет химия).

2. Осуществите интерпретацию текста в контексте астрономии, семейных отношений.

3. Обозначьте линии сравнения между объектами, предметами, отраженными в тексте и определенными теоретическими положениями, связанными с астрономией, семейными отношениями, которые помогут раскрыть, «высветить» новые смыслы в рассказе.

4. Оформите интерпретацию текста «Строение атома» в контексте астрономии, семейных отношений в виде доклада, текста выступления, презентации.

***Решение задания:***

*Приводим интерпретацию текста «Строение атома» в контексте астрономии, семейных отношений, выполненную педагогом О.Н. Максимовой.*

*Анализ текста по химии в контексте астрономии.*

Строение атома можно рассмотреть как модель Солнечной системы. Ядро атома расположено в центре как Солнце, а вокруг ядра атома двигаются электроны по орбиталам (или энергетическим уровням), как вокруг Солнца двигаются планеты по своим орбитам, на определенном расстоянии от Солнца и получают разную энергию от Солнца. (Это общеизвестная Планетарная модель строения атома). Однако есть и различия. Например, электроны движутся по всей сфере в отличие от планет, движущихся в основном в плоскости. Хотя в течение долгого времени орбиты планет слегка меняют свои параметры, поэтому, если нарисовать их орбиту за очень длительный промежуток времени (порядка миллионов лет), мы увидим тор (бублик), а это немного похоже на «размытую» орбиталь электрона.

*Анализ текста по химии в контексте семейных отношений.*

Атом можно сравнить с большой многодетной семьей, в которой главное и центральное положение занимает родитель - мать (ядро атома), а вокруг на разном расстоянии располагаются дети разного возраста: самые маленькие ближе к матери (электроны на 1 слое или энергетическом уровне), более взрослые дети дальше от матери (электроны на следующем уровне). Все «дети» получают энергию от «матери», но не разлетаются, так как притягиваются противоположным зарядом (+ и -). «О характере воспитания в семье» можно судить по характеристике её детей, подобно тому как химические свойства атомов определяются свойствами их электронов.

**3.3.18. Осуществить анализ сказки Г.Х. Андерсена «Снежная королева» в контексте нравственных ценностей, христианства и мифологии. Автор задания: Русалимова Софья Владимировна, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите сказку Г.Х. Андерсена «Снежная королева».

Ссылка на сказку: [Снежная королева - Ганс Христиан Андерсен, читать онлайн \(nukadeti.ru\)](http://nukadeti.ru)

2. Осуществите анализ сказки Г.Х. Андерсена «Снежная королева» в контексте нравственных ценностей, христианства и мифологии.

3. Обозначьте линии сравнения между героями, персонажами, процессами, с ними происходящими в сказке Г.Х. Андерсена «Снежная королева», и определенными теоретическими положениями, связанными с нравственными ценностями, христианством и мифологией, которые помогут раскрыть, «высветить» новые смыслы в сказке.

4. Оформите анализ сказки Г.Х. Андерсена «Снежная королева» в контексте нравственных ценностей, христианства и мифологии в виде доклада, текста выступления, презентации.

**Решение задания:**

*Приводим анализ сказки Г.Х. Андерсена «Снежная королева» в контексте нравственных ценностей, христианства и мифологии, выполненный педагогом С.В. Русалимовой.*

*Анализ сказки Г.Х. Андерсена «Снежная королева» в контексте нравственных ценностей.* Замечательная сказка, которую знают все с малых лет, заставляет нас задуматься о нравственных ценностях. Автор рассматривает различные «вечные» вопросы. Например, мы видим, как борется добро со злом. Г. Х. Андерсен демонстрирует в лице Герды, что добродушный человек всегда может преодолеть трудности, найти выход из любой ситуации, одержать победу над злом благодаря своему духу и нравственному ориентиру (Герда спасает Кая и побеждает Снежную королеву). Также автор поднимает проблему истинной дружбы и любви между людьми. С самого детства герои были неразлучны между собой, они дорожили друг другом. И даже, когда Кай предал Герду, храбрая девочка сделала все, чтобы спасти своего товарища. Таким образом, сказка Андерсена в контексте нравственных ценностей учит читателей быть сильными, стойкими в борьбе со злом, уметь прощать слабости других людей, дорожить дружбой.

*Анализ сказки Г.Х. Андерсена «Снежная королева» в контексте христианства.* Произведения Г. Х. Андерсена изобилуют христианскими мотивами. Так, например, с первых страниц мы слышим песню Кая и Герды:

«Розы цветут... Красота, красота!  
Скоро узрим мы младенца Христа!»

Эти строчки из сказки становятся лейтмотивом произведения. Герда их повторяет как молитву. Именно эти слова помогают растопить сердце холодного и бесчувственного Кая. Также Герда несколько раз читает молитву «Отче наш», которая предает ей сил. Перед чертогами Снежной королевы Герда вновь обращается к помощи Бога, и к ней слетаются ангелы.

Также нельзя не заметить в произведении мотив жертвенной любви. Герда способна на многое и даже готова умереть за своего друга. Она искренне любит Кая и жертвует всем ради него. Таким образом, сказка Андерсена в контексте христианства учит читателей быть сильным и верным. Там, где есть Бог, спасение для людей.

*Анализ сказки Г.Х. Андерсена «Снежная королева» в контексте мифологии.* Г.Х. Андерсен знал большое количество мифов, это отразилось в его творчестве. Незадолго до смерти отец писателя упоминал, что чувствует приход «Ледяной девы». В скандинавских мифах так обозначалась зима, холод, в том числе и смерть. Образ «Ледяной девы» стал прототипом Снежной королевы. Следовательно, в контексте мифологии название сказки воплощает в себе что-то жестокое, дьявольское. То, что может разрушить жизнь человека. И действительно, Снежная королева укутала своими чарами мальчика, заморозила его. И лишь доброе сердце и слезы Герды смогли расколдовать Кая. Следовательно, в контексте мифологии сказка учит читателя дарить тепло своего сердца близким, щедрость души, бороться за близких людей, и эта борьба способна противостоять устоявшимся веками мифам.

**3.3.19. Осуществить анализ видеоролика «Мой папа лжёт» на уроке обществознания в контексте его темы «Основные сферы жизни общества» на примере Китая. Автор задания: Савельева Виктория Игоревна, учитель истории и обществознания, МБОУ ОЦ «ФЛАГ-МАН», г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:**

1. Посмотрите видеоролик «Мой папа лжёт».

Ссылка на видеоролик (3мин.):  
<https://www.youtube.com/watch?v=NN-kkEdJXEI>

2. Осуществите анализ видеоролика «Мой папа лжёт» в контексте темы урока «Основные сферы жизни общества» на примере Китая.

3. Обозначьте линии сравнения между героями, персонажами, процессами, с ними происходящими в видеоролике «Мой папа лжёт», и основными сферами жизни общества (социальная, политическая, экономическая, духовная), которые помогут раскрыть, «высветить» новые смыслы в учебном тексте.

4. Оформите анализ видеоролика «Мой папа лжёт» в контексте темы урока «Основные сферы жизни общества» на примере Китая в виде доклада, текста выступления, презентации.

#### **Решение задания:**

*Приводим анализ видеоролика «Мой папа лжёт» на уроке обществознания в контексте его темы «Основные сферы жизни общества» на примере Китая, выполненный педагогом В.И. Савельевой.*

Каждая из этих сфер, будучи сама элементом системы, называется «общество», в свою очередь оказывается системой по отношению к элементам, ее составляющим. Все четыре сферы общественной жизни взаимосвязаны и взаимно обуславливают друг друга. Разделение общества на сферы несколько условно, но оно помогает вычленять и изучать отдельные области реально целостного общества, многообразную и сложную общественную жизнь. Таким же образом можно разложить просмотренный фрагмент видео на сферы общества.

*Экономическая составляющая жизни общества отражена в ролике постоянной сменой работ отцом семейства. Можно предположить, что это произошло в результате поднятия налогов, а также арендной платы за жилую площадь, так как в Китае принята система патрилинейного наследования. Это означает, что происхождение ребенка рассчитывается только от его отца. Мужчины - единственные, кто может наследовать членство в семье и семейную землю или другое наследство в системе такого типа. Исходя из этого, можно предположить, что главный герой либо является самым младшим в семье, либо он был лишен наследства. Из видеоролика можно предположить, что данная семья состоит из двух человек.*

*Политическая составляющая жизни общества в ролике проявляется в проводимой политике по сокращению численности населения, борьбе с перенаселением. Китайская Народная Республика в конце*

1970-х годов ввела политику «один ребенок на семью». Этот закон часто применяется только к городским семьям, в то время как в некоторых сельских семьях может быть более одного ребенка. Эта политика повлияла на поведение детей и привела к детскому самоубийству среди девочек, потому что они не могут носить фамилию или наследовать семейную землю. Политика была официально прекращена в 2016 году.

*Социальная составляющая общества в ролике* выражена в социальной роли мужчины в семье: он несет ответственность за поддержание, обеспечение и защиту своей семьи. В то же время ему предоставляются все полномочия по принятию решений, когда речь идет о его жене, семье и других членах семьи. Он также отвечает за заботу и оплату за образование своих детей до тех пор, пока они не поженились. В современных семьях члены семьи консультируются со старшими по поводу важных решений, но отец больше не имеет права голоса в отношении жизни своих взрослых детей.

*Духовная сфера жизни общества в ролике* характеризует то единение и те чувства, которые возникают между отцом и его дочерью. В Китае считается, что семья — это жизнь. Она является основой китайской культуры. Многие конфуцианские мысли основаны на семье. Например, три из пяти важных отношений - это муж и жена, старшие и младшие братья и сестры. Чтобы по-настоящему понять важность семьи, вам нужно изучить различные отношения. В китайском законе о браке 1981 года, который действует в настоящее время, есть конкретные обязанности, предусмотренные для родителей, детей, и бабушек, и дедушек. Исходя из вышеизложенного, ролик заканчивается призывом, слоганом: «Будущее ребенка стоит многих жертв» и «Стремись к большему!», которые мотивируют зрителя на важность выполнения конкретных обязанностей родителей, поддержание семейных ценностей и на то, чтобы не останавливаться на достигнутом в личностном, профессиональном развитии, даже если это очень сложно.

Таким образом, осуществлен анализ ролика в контексте основных сфер жизни общества на примере Китая.

**4.3.20. Осуществить интерпретацию мультфильма «Печень» в контексте учебных предметов литература, обществознания, нравственности, пенсионной реформы на классном часе: «Разговоры о важном - о нравственности». Автор задания: Уружбекова Марина Ахмедовна, учитель математики МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одиново.**



### **Задание обучающимся:**

1. Посмотрите видеоролик «Печеньё».

Ссылка на видеоролик (3мин):

<https://www.youtube.com/watch?v=sUt05plBCZo&t=2s>

2. Осуществите анализ видеоролика «Печеньё» в контексте учебных предметов литература, обществознание, нравственности, пенсионной реформы и др.

3. Обозначьте линии сравнения между героями, персонажами, процессами, с ними происходящими в видеоролике «Печеньё», и основными положениями, связанными с проблемами отцов и детей (предмет литература), типами темперамента человека (предмет обществознание), пенсионной реформы, нравственными ценностями, которые помогут раскрыть, «высветить» новые смыслы в видеоролике «Печеньё».

4. Оформите анализ видеоролика «Печеньё» в контексте учебных предметов литература, обществознание, нравственности, пенсионной реформы в виде доклада, текста выступления, презентации.

5. Ответьте на вопросы:

- На какого героя из видеоролика «Печеньё» вы хотели бы походить? В каких действиях? Какие качества этого героя вам понравились?

- Бывали ли у вас ситуации, когда вы раздражались не по делу на окружающих? Как вы выходили из этой ситуации? Как нужно выходить из конфликтной ситуации?

- Что Вы понимаете под нравственным отношением к окружающим?

- В чем у вас бывают недопонимания с вашими родителями? Как их минимизировать?

### **Решение задания:**

*Приводим анализ видеоролика «Печеньё» в контексте учебных предметов литература, обществознание, нравственности, пенсионной реформы, выполненный педагогом М.А. Уружбековой.*

*1. Анализ мультфильма «Печеньё» в контексте учебного предмета обществознание (Тема «Темперамент»)(6 класс).*

Данный мультфильм, на мой взгляд, отражает типы темперамента человека (холерик и флегматик), отражает их взаимодействие между собой. Для бабушки характерны вспыльчивость, легкая агрессивность и непостоянство — это самые заметные черты холериков.

Несмотря на это, они довольно отходчивы, что наблюдаем в момент фильма, когда бабуля понимает, что съела печенье юноши. Также имеется некоторая склонность к доминации над остальными людьми, из-за чего агрессивность холериков может оказаться неприятной. Бабушке следовало бы сдерживать свои эмоции, предварительно обдумывать свои поступки и не позволять совершать порывистых действий. Юноша – флегматик. Отличается неторопливостью и вдумчивостью. Как правило, флегматики предпочитают работать в привычной обстановке и доводить дело до конца независимо от обстоятельств. Ему не способна помешать даже вспыльчивость бабули, которая съела его же печенье. Он крайне спокоен. Юношу практически невозможно вывести из себя, даже в подобных критических стрессовых ситуациях флегматики способны сохранять самоконтроль.

2. *Анализ мультфильма «Печенье» в контексте учебного предмета литература.* Проблематика романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» затрагивается в мультфильме «Печенье». Одна из основных проблем романа - взаимоотношения между поколениями. И.С. Тургенев в своем романе дает понять, что нигилизм и праздное времяпровождение – это две противоположные крайности. Истина же находится, как обычно, посередине. *Современный человек должен приносить пользу обществу и стремиться к большему, но не забывать о своих настоящих духовных ценностях*<sup>11</sup>. Смысл «Отцов и детей» – это не только семейные отношения, отцы и дети – это приверженцы новых и старых взглядов, которые со своей точки зрения судят о происходящих событиях, от конфликтов этих мировоззрений зависит ход всей жизни человека.

Разрыв поколений («проблема отцов и детей») — это еще социологический феномен, при котором культурные ценности младшего поколения («детей») сильно разнятся с культурными и прочими ценностями старшего («родителей»). Дети и родители могут воспринимать друг друга как представителей совершенно чужой культуры, интересов, взглядов и мировоззрений. К сожалению, новое поколение «скрывается» в навороченных гаджетах, поэтому бабуля гневно выдернула шнур из наушников юноши, чтобы он наконец-таки «услышал» ее. Новое поколение стремится отказываться от всего старого, придумывая и внедряя что-то свое. С другой стороны, бабуля не так уж и отстала от

---

<sup>11</sup> <https://znaniya.school/literatura/analiz-ottsy-i-deti>

современной молодежи, она умеет пользоваться торговым снековым автоматом для продажи печенья и даже залихватски может выбивать, как молодежь, застрявшую монету в автомате. Почему произошел конфликт поколений? Бабушка изначально себя вела надменно по отношению к юноше. Оценив его внешность, поведение, то, как он громко слушает рок-музыку, она его невзлюбила. Тут же слепо обвинила его в поедании «ее» печенья только потому, что современные взгляды молодежи не совпадают с традиционными устоями, *так принято считать в обществе*. Бабуля ошибочно подумала, что юноша не воспитан, что для него не существует таких традиционных ценностей, как уважение другого человека, он не следует нравственным заповедям Христианства «не укради». К счастью, юноша оказался очень воспитанным, имел представления о нравственном отношении к окружающим и умел следовать этим представлениям. В контексте романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» недопонимания между «отцами» и «детьми», к счастью, произошло по недоразумению. Но не все дети, к сожалению, ведут себя в обществе так, как этот юноша из мультфильма, поэтому конфликт «Отцов и детей» есть и будет. С другой стороны, воспринимать этот конфликт не всегда следует негативно, так как без споров и конфликтов не было бы прогресса.

3. *Анализ мультфильма «Печенье» в контексте нравственности.* Юноша, один из главных персонажей мультфильма, - образец поведения, отношения к старшему поколению. Он терпеливо и толерантно отнёсся к чувствам и поведению незнакомой бабушки и заслуживает уважения и признания за его высокую воспитанность. Когда бабуля забрала, как ей казалось, ее печенье и намеренно положила пачку печенья к себе на колени, юноша доброжелательно взял это печенье с колен бабули и положил на нейтральную территорию – на скамейку около нее, не стал выяснять отношения, что это его печенье, а молча, тактично предложил бабуле угощаться печеньем. Юноша был щедрым, нескандальным, воспитанным. И даже предупредительно смахнул крошки от печенья с юбки бабули, проявив заботу к ней, пытаясь снизить ее раздражительность. После того, как бабуля агрессивно выдернула шнур из наушников юноши, он не ответил ей зеркально, только огорчился, но разломил последнее печенье на две половинки, опять проявив внимание, уважение, доброту к бабуле. Когда бабуля ругалась и размахивала грозно руками на юношу за то что, как ей казалось, что он взял ее последнее печенье, он вежливо улыбался и молчал, выражая почтение, снисходительность к чувствам бабули и также вежливо,

искренне улыбался ей, сидящей в уходящем поезде. Покидая вокзал, юноша выбросил упаковку от печенья именно в мусорную урну, проявив уважение к окружающим и особенно к тем, кто следит за чистотой вокзала.

Толерантность является тем катализатором, который помог юноше гуманизировать этику общения с бабушкой, внести в нее больше человечности, доверия, доброжелательности, тактичности, отзывчивости, снисходительности, предупредительности. Общение без толерантности может превратиться в «бесконечные разбирательства» и «выяснения отношений» (хорошо, если «бескровные»).

*Анализ мультфильма «Печенье» в контексте пенсионной реформы.* Размер пенсии в России рассчитывается строго в индивидуальном порядке и зависит от стажа и зарплаты человека. На сегодняшний день среднестатистический пенсионер в нашей стране получает в среднем до 21 864 рублей (с 1 января выплаты проиндексированы на 4,8%). Но многим пожилым россиянам начислили суммы гораздо меньше этого показателя. К примеру, у саратовских пожилых людей пенсия составляет 10 385 руб., у пенсионеров Белгородской области пенсионные выплаты — 9141 руб.; Брянской области — 10432 руб.; Курганской области — 10230 руб.; Ставропольского края — 9795 и др.<sup>12</sup> Сложно сказать, в каком регионе России проживает бабуля - персонаж мультфильма, но оправдать ее поведение несложно. На такую пенсию не разбежишься покупать печенье каждый день, потому как из пенсионных выплат нужно заплатить за коммунальные услуги, которые могут составлять половину пенсии. Очень жаль, что пенсионные реформы не дают пожилому человеку право на достойную старость.

**4.3.21. Осуществить интерпретацию мультфильма «Мистер Безразличный» в контексте учебных предметов русский язык (фразеологизмы), ОБЖ (правила дорожного движения), нравственности на классном часе: «Разговоры о важном - об активной жизненной позиции». Автор задания: Борзикова Ксения Андреевна, преподаватель-организатор ОБЖ, МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов.**



**Задание обучающимся:**

---

<sup>12</sup> Самая маленькая пенсия в России в 2023 году: списки по регионам. URL: [https://dzen.ru/a/Y8kWITm6aFNef\\_PX](https://dzen.ru/a/Y8kWITm6aFNef_PX)

1. Посмотрите мультфильм «Мистер Безразличный».

Ссылка на видеоролик (2,4 мин):

<https://www.youtube.com/watch?v=sUt05plBCZo&t=2s>

2. Осуществите анализ мультфильма «Мистер Безразличный» в контексте учебных предметов русский язык (фразеологизмы), ОБЖ (правила дорожного движения), нравственности.

3. Обозначьте линии сравнения между героями, персонажами, процессами, с ними происходящими в мультфильме «Мистер Безразличный», и основными положениями, связанными с устойчивым фразеологизмом «руки в брюки», правилами дорожного движения, теорией нравственности, которые помогут раскрыть, «высветить» новые смыслы в мультфильме «Мистер Безразличный».

4. Оформите анализ мультфильма «Мистер Безразличный» в контексте учебных предметов русский язык (фразеологизмы), ОБЖ (правила дорожного движения), нравственности в виде доклада, текста выступления, презентации.

5. Ответьте на вопросы:

- В чем заключается активная жизненная позиция человека, школьника?

- Для кого важна активная жизненная позиция школьника: он сам, родители, школа, друзья, общественность, другие люди?

- Ваша активная жизненная позиция в чем может выражаться?

- Приведите примеры знакомых вам людей, видных общественных деятелей, представителей культуры, спорта и др., которые занимают активную жизненную позицию.

- Составьте план проявления вашей активной жизненной позиции.

#### **Решение задания:**

*Приводим анализ мультфильма «Мистер Безразличный» в контексте учебных предметов русский язык (фразеологизмы), ОБЖ (правила дорожного движения), нравственности, выполненный педагогом К.А. Борзиковой.*

*Анализ мультфильма «Мистер Безразличный» в контексте учебного предмета русский язык (фразеологизмы).*

Если мы внимательно посмотрим на мистера, то с самого начала он нам предстает в деловом костюме с убранными руками в карманы. Руки в карманы, как и за спиной - это положение рук, когда их проблематично быстро ввести в действие, например, для защиты, отражения нападения, помощи кому-либо. Словосочетание, фразеологизм «руки в брюки» означает, что руки человека находятся в карманах брюк, что

свидетельствует о том, что он не занят никакой работой и не выполняет каких-либо действий. В целом, фразеологизм «руки в брюки» характеризует человека как ленивого и бездельника, который не занимается никакой полезной деятельностью и не проявляет инициативы. Это выражение может использоваться в различных ситуациях, например, когда кто-то просто слоняется без дела или не хочет выполнять какую-то работу, которая от него требуется.

В различных языках мира есть аналоги выражения «руки в брюки», которые используются для описания бездействия или лени человека. Например, в английском языке: "hands in pockets" (руки в карманах), "lazing around" (*вальжничать*). В немецком языке: "die Hände in den Taschen haben" (руки в карманах), "'rumhängen" (*бездельничать*). Во французском языке: "les mains dans les poches" (руки в карманах), "glander" (*бездельничать*), "ne rien faire" (*ничего не делать*). В итальянском языке: "le mani in tasca" (руки в карманах), "oziosare" (*лентяйничать*). В испанском языке: "las manos en los bolsillos" (руки в карманах), "holgazanear" (*лодырничать*) и др.

*Анализ мультфильма «Мистер Безразличный» в контексте нравственности.*

Фундаментальной и общепризнанной нравственной ценностью является любовь человека к другим людям, сочувствие, сострадание, взаимопомощь, равнодушие к их проблемам и др. Словосочетание «руки в брюки» часто используется в разговорной речи с негативным оттенком, чтобы выразить недовольство бездействием или ленью человека, и может применяться для мотивации людей к действию. В мультфильме мотивом к деятельности послужило не негативное отношение к «Мистеру Безразличному», а напротив, нежное отношение бабули к «Мистеру Безразличному», которую он перевел через дорогу: она с нежной благодарностью потрепала его по щеке. «Мистер Безразличный», судя по всему, почувствовал тепло человеческой души, прилив сил, положительные эмоции, свою силу, нужность для людей и др. И это сподвигло его на нравственное отношение к другим людям - на маленькие подвиги на пользу другим людям, в том числе на волонтерскую деятельность, от которых он, скорее всего, получил удовольствие. Исходя из этого, в конце мультфильма он подошел к человеку, который стоял, как и он ранее, «руки в брюки» и создал ему ситуацию успеха, дал возможность проявить заботу о «Мистере Безразличном» (который стал далеко уже не безразличным): перевести его через дорогу. Сделал

он это для того, чтобы «вирус заботы и помощи» другим людям «заразил» его на активную жизненную позицию.

*Анализ мультфильма «Мистер Безразличный» в контексте урока ОБЖ.*

В мультфильме показано, что несоблюдение правил дорожного движения может привести к аварии. С одной стороны, бабушка с мистером не успели перейти дорогу за отведенное время, с другой стороны, водитель не соблюдал скоростной режим, и, кроме этого, у него была слепая зона, поэтому он не видел на переходе людей. То есть каждый из участников дорожного движения не соблюдал правила дорожного движения, установленные для них. Это в мультфильме все обошлось благополучно, но в жизни такая дорожная ситуация закончилась бы трагично. Исходя из этого, будь вы пешеход или водитель, нужно уважать всех участников дорожного движения, так как жизнь человека бесценна и ее нужно беречь.

**4.3.22. Осуществить интерпретацию рассказа В.А. Осеевой «Собака яростно лаяла» в контексте учебного предмета обществознание (Тема: «Добро и зло»). Автор задания: Кроткова Анна Алексеевна, учитель английского языка МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите рассказ В.А. Осеевой «Собака яростно лаяла».

Ссылка на рассказ: <https://mishka-knizhka.ru/rassказы-dlya-detej/rassказы-oseevoj/sobaka-jarostno-lajala-oseeva-v-a/>

Ссылка на § 50, тема «Добро и зло» (учебный предмет обществознание 8-9 класс):

[https://tepka.ru/Obshchestvoznание\\_8-9\\_Bogolyubov/50.html](https://tepka.ru/Obshchestvoznание_8-9_Bogolyubov/50.html)

2. Осуществите интерпретацию рассказа В.А. Осеевой «Собака яростно лаяла» в контексте учебного предмета обществознание (§ 50, тема «Добро и зло»).

3. Обозначьте линии сравнения между героями, персонажами, процессами, с ними происходящими в рассказе В.А. Осеевой «Собака яростно лаяла», и основными положениями, связанными с добром и злом, отраженными в § 50, тема «Добро и зло» (учебный предмет обществознание 8-9 класс), которые помогут раскрыть, «высветить» новые смыслы в теме урока «Добро и зло».

4. Оформите анализ интерпретации рассказа В.А. Осеевой «Собака яростно лаяла» в контексте учебного предмета обществознание в виде доклада, текста выступления, презентации.

**Решение задания:**

*Приводим интерпретацию рассказа В.А. Осеевой «Собака яростно лаяла» в контексте учебного предмета обществознание (§ 50, тема «Добро и зло»), выполненную педагогом А.А. Кротковой.*

В рассказе представлены два мальчика. Они наблюдают, как собака грозно лает на маленького котенка, который жмется к изгороди и жалобно призывает на помощь своим мяуканьем. Мальчики не побежали на помощь маленькому, беззащитному существу, а с интересом наблюдали, что же будет дальше.... Они не помогли котенку и считали, что ничего плохого не сделали. Мальчики проявили безразличие к котенку, который попал в опасность. Безразличие не является ни характеристикой понятия «добра», ни характеристикой понятия «зла». Чтобы понять, что такое безразличие: добро или зло, выясним, к чему может привести безразличие?! Полагаем, что их бездействие могло привести к трагическим последствиям для котенка. Мальчики не предотвратили беду, не предотвратили зло для котенка, то есть они не проявили гуманизма по отношению к котенку. Под гуманизмом понимают любовь, уважение к человеческому достоинству, проявление сострадания, способность проявлять человечность, выражающуюся в оказании помощи к другому и др. *«Гуманизм является критерием морали, по которому можно различать добро и зло, моральное и аморальное поведение.... Моральный человек строит свою деятельность таким образом, чтобы увеличивать добро и уменьшать зло» (§ 50).* Мальчики не помешали «посягать» зло, иными словами, дали возможность осуществиться злу, то есть способствовали его увеличению, следовательно, их поступок аморальный.

Женщина, напротив, показала ребятам положительный пример, образец поведения морального человека, отогнав собаку, и высказала им своё мнение об их бездействии. Женщина проявила себя гуманно к котенку, она совершила добро. «Когда сильный обижает слабого (собака обижала котенка), когда свою вину сваливают на другого (мальчики свою вину, выраженную в их безразличии, перенесли на собаку) — все это и есть моральное зло. К сожалению, оно очень многолико» (§ 50).

Очень плохо, если люди, видя, что вершится зло, останутся безучастными, безразличными. И это обязательно нужно понять детям,

живущим в мире, в котором почти стало нормой не бросаться на помощь человеку или животному, попавшему в беду, *а снимать происходящее на телефон*. Доброта должна быть активной, а бездействие - это зло. Не совершать зла мало, надо творить добро. Поскольку «Ведь нельзя быть морально добрым вообще, то есть никак не проявлять свою доброту. Добрым можно быть, только сознательно и старательно делая добрые, полезные людям дела» и другим существам (§ 50).

#### 4.4. Задания на «Графическое изображение структуры аргументации», спроектированные педагогами на содержании преподаваемой учебной дисциплины

**3.4.1. Определить истинность тезиса «Период Брежнева – это период застоя и загнивания советской экономики» на основе построения графической структуры аргументации этого тезиса. Автор задания: Сафиуллина Алина Хамметовна, учитель истории, МБОУ СОШ №5 г.Реутов.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «Период Брежнева – это период застоя и загнивания советской экономики». Ссылка на текст: <https://aif.ru/society/history/28760><sup>13</sup>

*Примечание:* текст для обучающихся «Период Брежнева – это период застоя и загнивания советской экономики» педагогу следует составить на основе вышеприведенного источника из интернета- статья С.Осипова «Застой - отстой? Чем была для страны эпоха «дорогого Леонида Ильича». Из этой статьи рекомендуется убрать заголовки, которые являются подсказкой к решению проблемы.

2. Выделите в тексте «Период Брежнева – это период застоя и загнивания советской экономики» аргументы и контраргументы в защиту тезиса, являющегося заголовком текста.

3. Постройте графическое изображение структуры аргументации тезиса.

---

<sup>13</sup> Осипов С. Застой - отстой? Чем была для страны эпоха «дорогого Леонида Ильича» // Еженедельник «Аргументы и факты». - 2011. - №43.

4. Определите, сколько сильных и слабых посылок входят в аргументы, а также - в контраргументы на основе правила определения силы посылки. Подсчитайте, где находится больше сильных посылок: в аргументах или контраргументах.

5. Сделайте вывод, что сильнее: аргументы или контраргументы. Если сила аргументов и контраргументов одинаковая, то в этом случае говорят, что истинность тезиса является неопределенной.

**Решение задания:** Приводим решение проблемы на основе построения графической структуры аргументации тезиса «Период Брежнева – это период застоя и загнивания советской экономики» (Рисунок 12), выполненное педагогом А.Х. Сафиуллиной.



Рисунок 12 – Графическое изображение структуры аргументации тезиса «Период Брежнева – это период застоя и загнивания советской экономики» (в программе Xmind)

При выявлении из текста аргументов и контраргументов было определено, что к сильным аргументам (необходимым и достаточным) отнесены следующие (рисунок 12):

1. Низкая урожайность зерновых.

2. Нехватка товаров широкого потребления, очереди.
3. Несменяемость высшей элиты.
4. Уравнительная з/п.

К сильным контраргументам (необходимым и достаточным) отнесены следующие:

1. Низкий уровень преступности, коррупции в правоохранительных органах.
2. Уверенность в завтрашнем дне.
3. 1-ое место в Европе по производству промышленности и сельского хозяйства.
4. Рост доходов населения, бесплатное жилье, медицина, низкая квартплата.

*Следовательно, тезис неопределен.* Иными словами тезис «Период Брежнева – это период застоя и загнивания советской экономики» не доказан, но и не опровергнут.

**3.4.2. Определить истинность тезиса «Могут ли люди жить в семье, коллективе, обществе, сохраняя согласие без специально разработанных и принятых всеми норм поведения и общения?» (Обществознание, 8 класс). Автор задания: Сигеева Раиса Александровна, МОУ СОШ №13 г.Подольск.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите § 3 учебника Обществознание (А.Ф. Никитин) 8 класс. Решите проблему «Могут ли люди жить в семье, коллективе, обществе, сохраняя согласие без специально разработанных и принятых всеми норм поведения и общения?».

2. Для решения поставленной проблемы постройте структуры доказательства 2-х тезисов: Тезис 1: «Нормы поведения регулируют жизнь, поступки людей, обязывают действовать не во вред окружающим, побуждают становиться лучше, добрее». Тезис 2. «Каков грех, такова и расплата».

3. Выберите из 2-х тезисов верный. Ответ обоснуйте.

**Решение задания:** Приводим решение проблемы «Могут ли люди жить в семье, коллективе, обществе, сохраняя согласие без специально разработанных и принятых всеми норм поведения и общения?» на основе построения структуры доказательства 2-х тезисов (Рисунок 13-14), выполненное педагогом Р.А. Сигеевой.

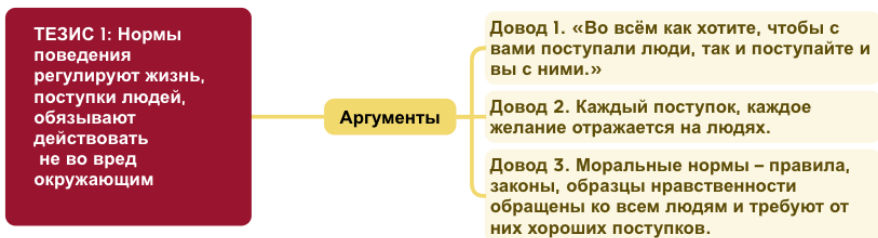


Рисунок 13 – Структура аргументации тезиса «Нормы поведения регулируют жизнь, поступки людей, обязывают действовать не во вред окружающим».

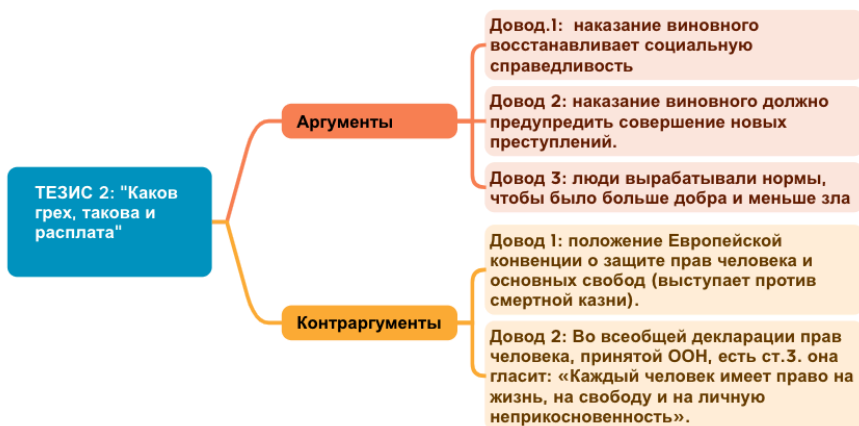


Рисунок 14 - Структура аргументации тезиса «Каков грех, такова и расплата»

*Рассмотрим структуру доказательства истинности 1-го тезиса.*

Доводы 1 и 3, входящие в аргументацию тезиса, являются сильными, так как распространяются на все предметы заключения.

Довод 2 – является несильным, так как я считаю, что не все поступки и желания человека отражаются на окружающих его людях. Контраргументов нет.

*Таким образом тезис 1 является истинным, так как поддерживается одним не сильным доводом и двумя сильными доводами, входящими в защиту тезиса.*

*Рассмотрим структуру истинности Тезиса 2.*

Доводы 1 и 2, входящие в аргументацию являются сильными.

Довод 3 – несильным, так как я считаю, что люди могут вырабатывать нормы, приносящие зло.

Доводы 1 и 2, входящие в контраргументы, опровергающие истинность тезиса, являются сильными.

*Таким образом, истинность тезиса 2 неопределена*, так как поддерживается двумя сильными доводами, входящими в аргументацию защиты тезиса, и имеются два сильных довода, входящих в контраргументы.

В результате получили, что из двух решений проблемы истинным является тезис 1, так как контраргументы, приведенные в тезисе 2, не позволяют этому тезису быть истинным или ложным.

*Вывод:* Когда речь идет об очень важных для всех людей правилах, нормы права, выраженные в специальных законах, и моральные нормы совпадают. Важнее же жизни человека на свете нет ничего! Люди не могут жить в семье, коллективе, обществе, сохранять согласие без специально разработанных и принятых всеми норм поведения и общения.

**3.4.3. Определить истинность тезиса «Автомобили должны быть запрещены в городских центрах» на основе выделения из текста «Should cars be banned from city centers?» аргументов и контраргументов и построения графической структуры аргументации тезиса. Автор задания: Шевченко Наталья Ивановна, учитель английского языка МОУ СОШ № 32 г.Подольска.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «Should cars be banned from city centers?» (по теме «Подготовка учащихся к написанию сочинения-рассуждения задания раздела С на ЕГЭ»).

2. Определите истинность тезиса «Автомобили должны быть запрещены в городских центрах»:

- найдите в тексте аргументы в защиту тезиса и контраргументы, опровергающие верность этого тезиса;

- постройте графическое изображение структуры аргументации тезиса «Автомобили должны быть запрещены в городских центрах»;

- определите сколько сильных и слабых посылок входят в аргументы, а также в контраргументы на основе правила определения силы

посылки; подсчитайте, где находится больше сильных посылок: в аргументах или контраргументах;

- сделайте вывод, что сильнее: аргументы или контраргументы; если сила аргументов и контраргументов одинаковая, то в этом случае говорят, что истинность тезиса является неопределенной.

**Решение задания:**

Приводим решение проблемы на основе построения графической структуры аргументации тезиса «Автомобили должны быть запрещены в городских центрах» (Рисунок 15), посредством выделения из текста «Should cars be banned from city centers?» аргументов и контраргументов и определения их силы, выполненное педагогом Р.А. Сигеевой.

Для решения проблемы, нужно ли запрещать автомобили в центре города, рассмотрим структуру аргументации тезиса «Автомобили должны быть запрещены в городских центрах». Аргументы содержат сильное заключение и среднюю посылку (Рисунок 15).



Рисунок 15 - Структура аргументации тезиса «Автомобили должны быть запрещены в городских центрах» (выполнено в программе Xmind)

Сила посылок определена на основе правила определения силы посылки. Контраргументы включают сильную посылку и сильное заключение, то есть контраргументы сильнее аргументов в защиту тезиса «Автомобили должны быть запрещены в городских центрах». Следовательно, тезис «Автомобили должны быть запрещены в городских центрах» не является истинным.

**3.4.4. Определить истинность тезиса «Вирусы - живые организмы» на основе выделения из текста «Вирусы» аргументов и контраргументов и построения графической структуры аргументации 3-х тезисов. Автор задания: Мальцева Надежда Васильевна, учитель биологии МБОУ СОШ №22 г. Мытищи.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «Вирусы». Ссылка на текст: <https://urok.1sept.ru/articles/633829>

2. Определите истинность следующих тезисов «Вирусы - живые организмы», «Вирусы- неживая природа», «Вирусы – граница живой и неживой природы»:

- найдите в тексте аргументы в защиту тезисов и контраргументы, опровергающие верность этих тезисов;

- постройте графическое изображение структуры аргументации тезисов «Вирусы - живые организмы», «Вирусы- неживая природа», «Вирусы – граница живой и неживой природы»;

- определите, сколько сильных и слабых посылок входят в аргументы, а также в контраргументы на основе правила определения силы посылки; подсчитайте, где находится больше сильных посылок: в аргументах или контраргументах;

- сделайте вывод, что сильнее: аргументы или контраргументы; если сила аргументов и контраргументов одинаковая, то в этом случае говорят, что истинность тезиса является неопределенной.

**Решение задания:**

*Приводим решение проблемы (что такое вирусы?) на основе построения графической структуры аргументации тезисов «Вирусы - живые организмы» (Рисунок 16), «Вирусы- неживая природа» (Рисунок 17), «Вирусы – граница живой и неживой природы» (Рисунок 18), посредством выделения из текста «Вирусы» аргументов и контраргументов и определения их силы, выполненное педагогом Н.В. Мальцевой.*

1) В структуре аргументации тезиса «Вирусы - живые организмы» в аргументах сильными являются доводы 1, 2, 3. В контраргументах все три довода сильные, следовательно, тезис «Вирусы - живые организмы» - неопределен из-за недостатка аргументов (Рисунок 16).

2) В структуре аргументации тезиса «Вирусы - неживая природа» доводы в аргументах и в контраргументах одинаково сильны, то

есть тезис неопределен в пределах данного текста «Вирусы» из-за недостаточности аргументов и контраргументов. (Рисунок 17).



Рисунок 16 - Структура аргументации тезиса «Вирусы - живые организмы»

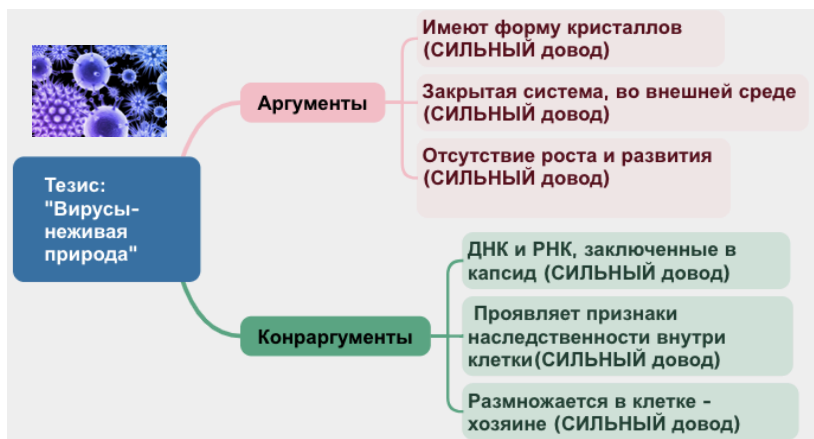


Рисунок 17- Структура аргументации тезиса «Вирусы - неживая природа»



Рисунок 18 - Структура аргументации тезиса «Вирусы – граница живой и неживой природы»

3) В структуре аргументации тезиса «Вирусы – граница живой и неживой природы» все три довода в аргументах сильные и в контраргументах тоже все три довода сильные. Однако, учитывая аргументы 1 и 2 тезисов, можно сделать вывод, что тезис «Вирусы – граница живой и неживой природы» верный (Рисунок 18).

4) Исходя из трех структур аргументаций тезисов верным является тезис «Вирусы – граница живой и неживой природы», который является решением проблемы.

**3.4.5. Вывести тезис, установив связи между посылками и заключениями в его логической структуре по теме «Предпосылки объединения русских земель». Автор задания: Воеводина Ирина Юрьевна, учитель истории МБОУ СОШ № 2 г.о. Красноармейск.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «Предпосылки объединения русских земель. Усиление Московского княжества» в учебнике История России 6 классе, §17 под ред. А.А. Данилова, Л.Г. Косулиной.

2. Найдите в логической структуре выведения тезиса (который не отмечен на схеме) посылки, заключения, следующие из них; установите связи между посылками, заключениями, тезисом.

3. Сделайте вывод на основе построенной графической структуры доказательства тезиса, который будет являться выводимым тезисом.

**Решение задания:**

*Приводим решение проблемы выведения тезиса по тексту «Предпосылки объединения русских земель. Усиление Московского княжества» на основе нахождения в логической структуре выведения тезиса (который не отмечен на схеме) посылок, заключений, следующих из них, установления связей между ними и тезисом (Рисунок 19), выполненное педагогом И.Ю. Воеводиной.*



Рисунок 19 - Структура выведения тезиса «Москва стала центром объединения русских земель и столиц единого Российского государства»

*План решения задания:*

- на схеме все посылки располагаются в хаотичном порядке;
- необходимо определить, какие положения являются посылками, какие - заключениями, следующими из них;

- следует установить причинно-следственные связи между посылками и заключениями, между посылками и выводимым тезисом, между заключениями и выводимым тезисом, то есть построить графическое изображение структуры аргументации тезиса;

- следует назвать выводимый тезис и внести его в построенную схему графического изображения структуры аргументации тезиса.

**3.4.6. Определить истинность тезиса: «Издание Приказа №227 было необходимо» на основе построения графической структуры аргументации этого тезиса. Автор задания: Зубарева Екатерина Федоровна, учитель истории и обществознания ОЧУ «Школа-интернат "Абсолют"», г.о. Серпухов, д. Райсеменовское.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «Приказ №227».
2. Найдите в тексте аргументы в защиту тезиса «Издание Приказа №227 было необходимо» и контраргументы, опровергающие верность этого тезиса.
3. Постройте графическое изображение структуры аргументации тезиса «Издание Приказа №227 было необходимо».
4. Определите, сколько сильных и слабых посылок входят в аргументы, а также в контраргументы на основе правила определения силы посылки; подсчитайте, где находится больше сильных посылок: в аргументах или контраргументах.
5. Сделайте вывод, что сильнее: аргументы или контраргументы; если сила аргументов и контраргументов одинаковая, то в этом случае говорят, что истинность тезиса является неопределенной.

**Решение задания:**

*Приводим решение проблемы определения истинности тезиса: «Издание Приказа №227 было необходимо» на основе графической структуры аргументации этого тезиса, (Рисунок 20), выполненное педагогом Е.Ф. Зубаревой.*

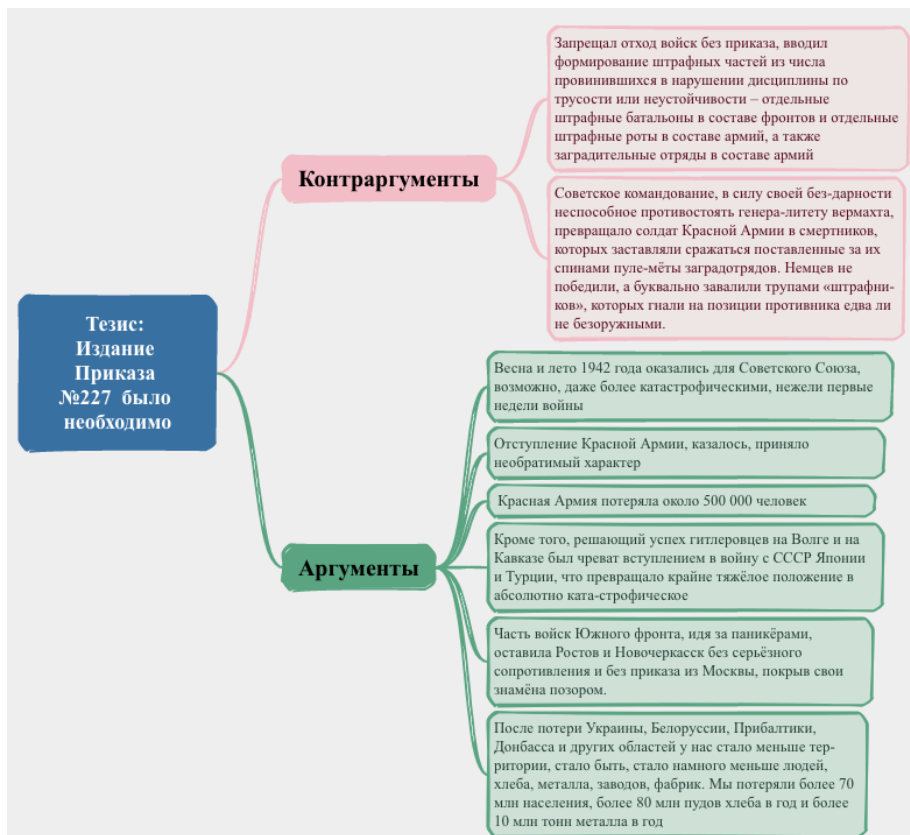


Рисунок 20 - Структура аргументации тезиса «Издание Приказа №227 было необходимо»

В структуре доказательства тезиса «Издание Приказа №227 было необходимо» выделили аргументы и контраргументы. На основе правила определения силы посылки было определено, что все аргументы в защиту тезиса являются сильными и все контраргументы тоже являются сильными, однако аргументов больше (они в количестве шести), чем контраргументов (их два) (Рисунок 20). Следовательно, тезис «Издание Приказа №227 было необходимо» является истинным.

3.4.7. Доказать истинность тезиса «Мир древних цивилизаций - это не мозаика разрозненных этнических, культурных и социальных компонентов» на основе заполнения структуры аргументации тезиса, включающей обозначенные исходные посылки. Автор задания: Головерса Галина Анатольевна, учитель истории и обществознания МОУ Сосново-Борской СОШ Коломенского р-на, Московской обл.



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «Историческое наследие древних цивилизаций». Ссылка на текст: <https://trojden.com/books/russian-history/russian-history-10-class-danilov-2007/7>

2. Достройте структуру аргументации тезиса на основе выделенных из текста посылок, построения нескольких цепочек последовательных условных высказываний (в которых из посылки А следует В, из В следует С, из С следует D, из D следует Е; Е- заключение как новое знание) (Рисунок 21).

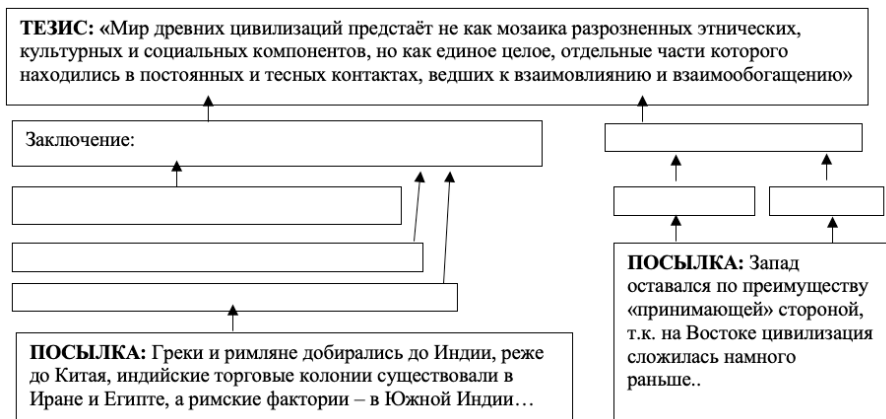


Рисунок 21. - Графическая структура аргументации тезиса для задания

**Решение задания:**

Приводим доказательство истинности тезиса «Мир древних цивилизаций - это не мозаика разрозненных этнических, культурных и социальных компонентов» на основе заполнения структуры аргументации тезиса, включающей обозначенные исходные посылки (Рисунок 22), выполненное педагогом Г.А. Головерса.

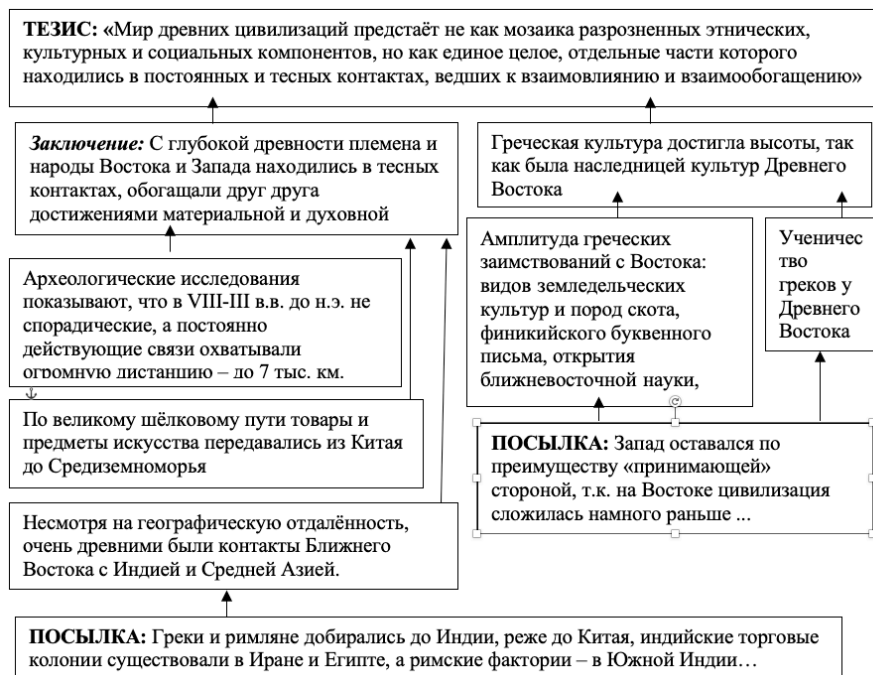


Рисунок 22 - Графическая структура аргументации тезиса - решение задания

*Примечание:* у обучающихся может получиться несколько иная графическая структура аргументации тезиса, поскольку они могут найти в тексте дополнительные доводы.

**3.4.8. Достроить графическую структуру аргументации тезиса по тексту «Косовский позор НАТО», вывети тезис и предложите решение проблемы. Автор задания: Тихий Артем Андреевич, преподаватель ОБЖ МБОУ «СОШ №7» г. Ивантеевка.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «Косовский позор НАТО» (может быть приведен в сокращении). Ссылка на текст: [https://ruskline.ru/monitoring\\_smi/2009/03/27/kosovskij\\_pozor\\_nato](https://ruskline.ru/monitoring_smi/2009/03/27/kosovskij_pozor_nato)
2. На основе обозначенных заключений и посылки достройте графическую структуру аргументации тезиса путем построения

нескольких цепочек последовательных условных высказываний, в которых из посылки А следует В, из В следует С, из С следует D, из D следует Е (Е- заключение как новое знание) (Рисунок 23).

3. Выведите тезис и предложите решение проблемы, обозначенной в этом тезисе.



Рисунок 23 - Графическая структура аргументации тезиса для задания

**Решение задания:**

*Приводим графическую структуру аргументации тезиса и решение проблемы (Рисунок 24), выполненное педагогом А.А. Тихий.*

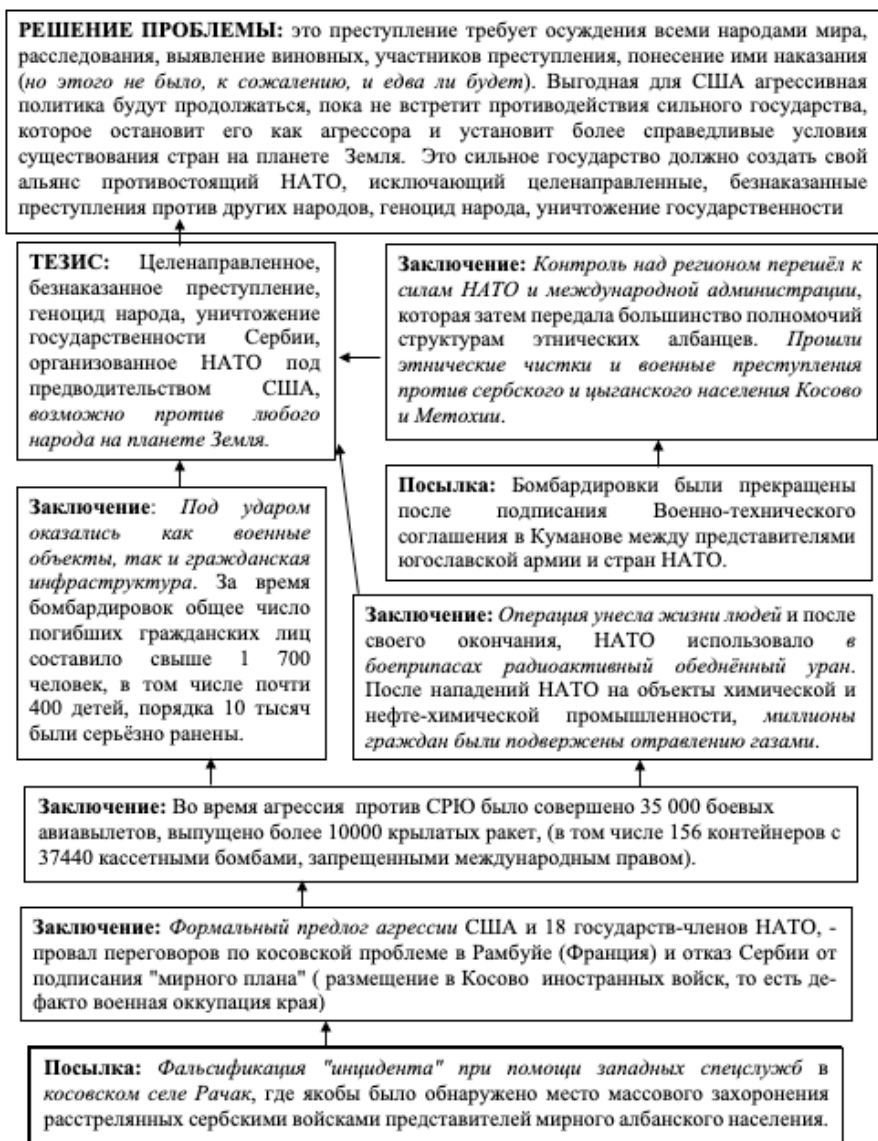


Рисунок 24 - Графическая структура аргументации тезиса и решение проблемы для задания

**3.4.9. Решить проблему по тексту «Purchasing a Pet or Adopting a Homeless One» на основе построения графической структуры аргументации 2-х тезисов и выбора из них верного. Автор задания: Шибнева Алина Илгизовна, учитель английского языка, МБОУ СОШ № 17, г.Серпухов.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «Purchasing a Pet or Adopting a Homeless One». Ссылка на текст: <https://www.comenglish.ru/obrazets-esse-po-anglijskomu-yazyku-za-i-protiv-for-and-against/>
2. Постройте структуру доказательства 2-х тезисов «Лучше купить питомца в магазине», «Лучше взять бездомного питомца, например, из приюта».
3. Из двух тезисов «Лучше купить питомца в магазине», «Лучше взять бездомного питомца, например из приюта» выберите верный.

**Решение задания:**

*Приводим решение проблемы, обозначенной в тексте «Purchasing a Pet or Adopting a Homeless One» на основе построения графической структуры аргументации 2-х тезисов и выбора из них верного (Рисунок 25-26), выполненное педагогом А.И. Шибневой.*



**Рисунок 25 - Графическая структура аргументации тезиса «Лучше взять бездомного питомца, например, из приюта»**

В защиту тезиса «Лучше купить питомца в магазине» имеются в тексте 3 (три) сильные посылки (Рисунок 26). В защиту тезиса «Лучше взять бездомного питомца, например из приюта» имеются в тексте 4 (четыре) сильные посылки и средняя посылка и контраргумент - 1 (одна сильная посылка) (Рисунок 25). Следовательно, в итоге тезис поддерживается тремя сильными и средней посылками. Следовательно, два тезиса («Лучше купить питомца в магазине», «Лучше взять бездомного питомца, например из приюта») имеют в свою защиту примерно одинаковое число сильных посылок, определяющих их аргументацию, поэтому каждый решает сам, где ему брать питомца.

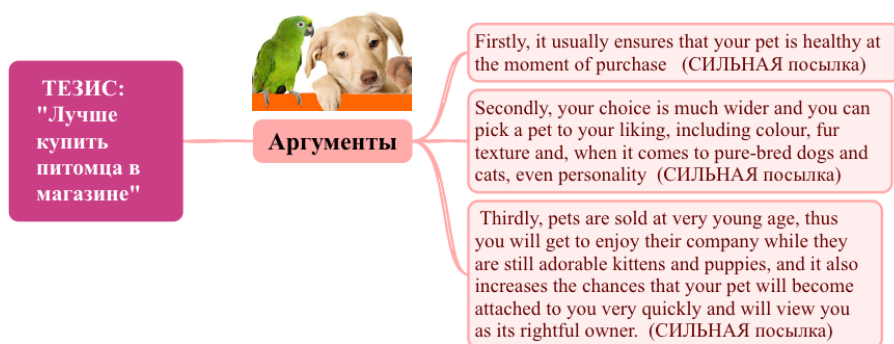


Рисунок 26 - Графическая структура аргументации тезиса «Лучше купить питомца в магазине»

**3.4.10. Дополнить структуру доказательства тезиса из статьи «Феномен популярности Гарри Поттера» журнала «Молодой ученый». Автор задания: Щеглова Дарья Вячеславовна, учитель английского языка МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН» с УИОП, г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:** Прочитайте статью «Феномен популярности Гарри Поттера» из журнала «Молодой ученый» (статья приводится на англ. языке в сокращении). Ссылка на статью: <https://moluch.ru/archive/208/50293/>

1. Дополните структуру доказательства тезиса «Мир Гарри Поттера – это мир возможностей и способностей» (приводим пример на русском языке). (Рисунок 27)

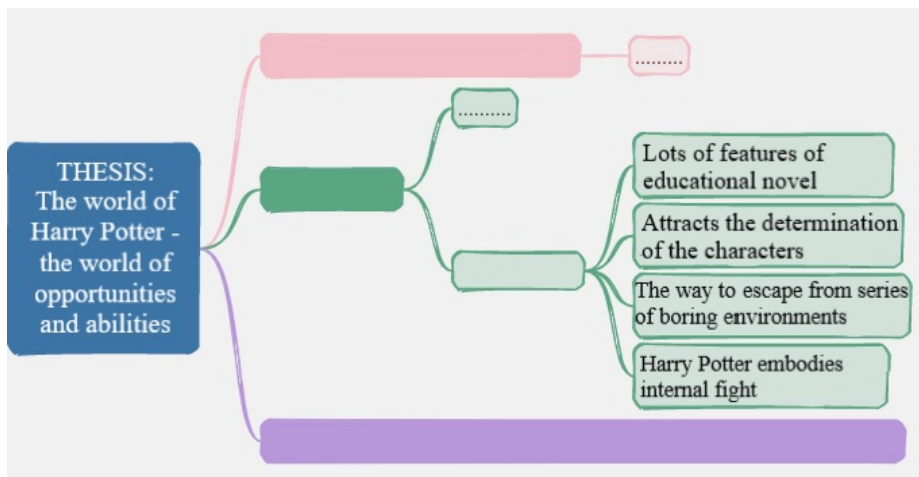


Рисунок 27 - Графическая структура аргументации тезиса для задания

**Решение задания.** Приводим решение задания, связанного с построением структуры доказательства тезиса «Мир Гарри Поттера – это мир возможностей и способностей» (Рисунок 28), выполненное педагогом Д.В. Щегловой.

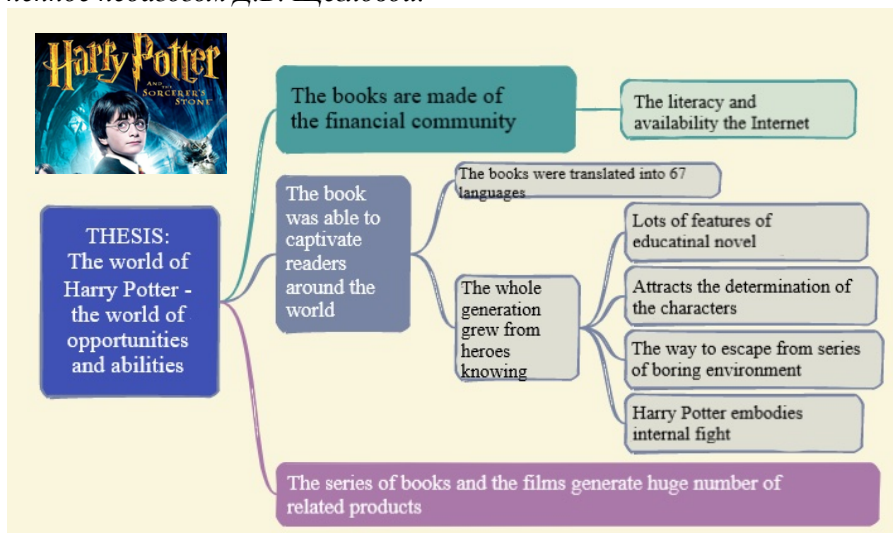


Рисунок 28 - Графическая структура аргументации тезиса «Мир Гарри Поттера – это мир возможностей и способностей»

3.4.11. Определить истинность тезиса «Человек всегда должен ставить перед собой только «высокие» цели» на классном часе «Разговоры о важном»: «Мои жизненные цели» Автор задания: Русалимова Софья Владимировна, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов.



Задание обучающимся:

1. Прочитайте отрывок из книги Д.С. Лихачева «Письма о добром и прекрасном». Письмо шестое: «Цель и самооценка».

Ссылка на письмо:

[https://kartaslov.ru/книги/Дмитрий\\_Лихачев\\_Письма\\_о\\_добром\\_и\\_прекрасном/8](https://kartaslov.ru/книги/Дмитрий_Лихачев_Письма_о_добром_и_прекрасном/8)

2. Определите истинность тезиса «Человек всегда должен ставить перед собой только «высокие» цели», построив структуру доказательства этого тезиса (Рисунок 29). Сделайте вывод.

3. Обсудите ваши жизненные цели:

- Для кого они важны?
- Кто или что зависит от ваших жизненных целей?
- В чем ценность, смысл ваших жизненных целей? и др.
- Кто будет гордиться за ваши реализованные цели?



Рисунок 29 - Графическая структура аргументации тезиса для задания

*Примечание:* у обучающихся может получиться несколько иная структура аргументации тезиса, так как они могут найти и другие аргументы

и контраргументы.

### Решение задания.

Приводим решение задания, связанного с построением структуры доказательства тезиса «Человек всегда должен ставить перед собой только «высокие» цели» (Рисунок 30), выполненное педагогом С.В. Русалимовой.

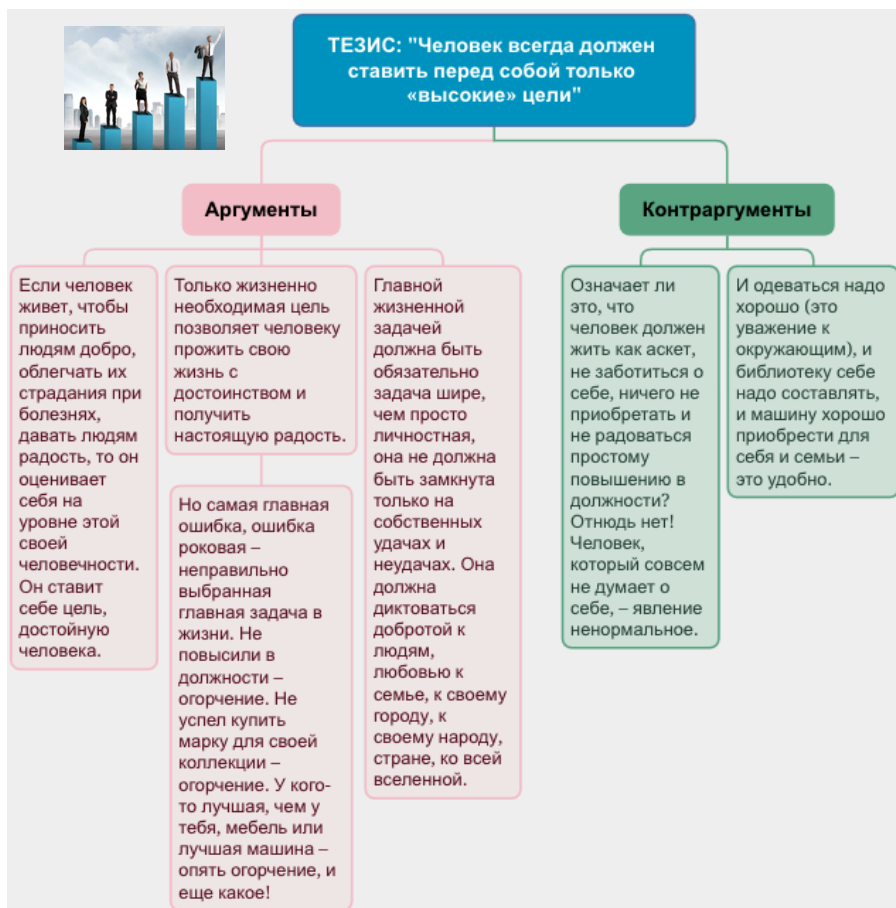


Рисунок 30 - Графическая структура аргументации тезиса «Человек всегда должен ставить перед собой только «высокие» цели» (выполнено в программе Xmind)

Обучающиеся, прочитав текст, построят графическую структуру

аргументации тезиса «Человек всегда должен ставить перед собой только «высокие» цели», которая будет состоять из аргументов и контраргументов. На основе этого школьники сделают вывод о том, что аргументов оказалось больше, чем контраргументов. Но это не значит, что человек всегда должен ставить перед собой только жизненно необходимые («высокие») цели. Нужно иметь баланс. С одной стороны, без ориентира человеку трудно жить, он не сможет себя полноценно реализовать, почувствовать себя достойным, значимым в мире людей. С другой стороны, каждый из нас должен думать и о себе, о своих материальных благах, это совершенно нормально.

**3.4.12. Решить проблему по тексту «Online shopping: pros and cons» на основе построения графической структуры аргументации тезиса «Online shopping: is it so easy» и выбора верного решения. Автор задания: Казанцева Екатерина Сергеевна, учитель английского языка, МБОУ СОШ № 17, г.Серпухов.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочитайте текст «Online shopping pros and cons». Ссылка на текст: <https://s-english.ru/topics/online-shopping-pros-and-cons>

2. Решите проблему: «Online shopping: is it so easy?», построив структуру доказательства этого тезиса (Рисунок 30):

- выделите в тексте «Online shopping pros and cons» аргументы и контраргументы в защиту тезиса;

- постройте графическое изображение структуры аргументации тезиса «Online shopping: is it so easy?»;

- определите, сколько сильных и слабых посылок входят в аргументы, а также в контраргументы на основе правила определения силы посылки; подсчитайте, где находится больше сильных посылок: в аргументах или контраргументах.

3. Сделайте вывод, что сильнее: аргументы или контраргументы. Если сила аргументов и контраргументов одинаковая, то в этом случае говорят, что истинность тезиса является неопределенной. Осуществите выбор решение проблемы.

**Решение задания.**

Приводим решение задания, связанного с построением структуры аргументации тезиса «Online shopping: is it so easy?» (Рисунок 31), выполненное педагогом Е.С. Казанцевой.

После построения структуры аргументации тезиса «Онлайн покупки - это просто» обращаемся к рассмотрению аргументов и контраргументов и обнаруживаем, что в защиту тезиса «Онлайн покупки - это просто» имеются 4 (четыре) сильных довода. Кроме этого, в структуре аргументации тезиса «Онлайн покупки - это просто» имеются контраргументы, опровергающие этот тезис, среди которых 4 (четыре) сильных контраргумента (Рисунок 31). Делаем вывод, что тезис «Онлайн покупки - это просто» является неопределенным, так как количество сильных аргументов и контраргументов одинаковое. Следует отметить, что покупки в интернете имеют как свои преимущества, так и недостатки, по моему мнению, это очень полезное и удобное изобретение, нужно лишь быть внимательным при выборе сайта и размещении заказов.

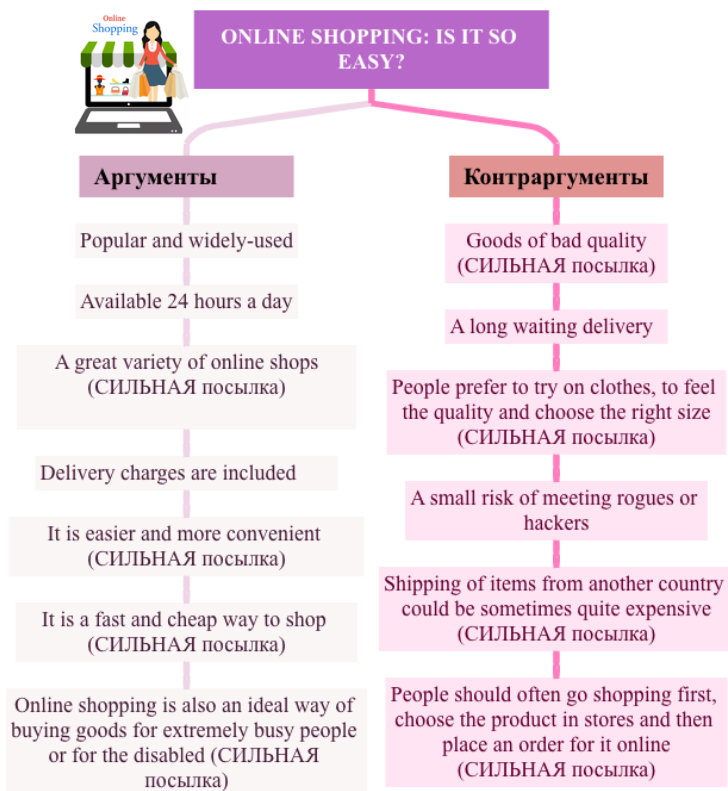


Рисунок 31 - Графическая структура аргументации тезиса «Online shopping: is it so easy?»

**3.4.13. Обоснуйте истинность тезиса «Во второй половине 50-х годов была успешно проведена политика восстановления законности в общественно-политической сфере» на основе построения графической структуры его аргументации. Автор задания: Скобелева Ирина Николаевна, учитель математики, МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН» с УИОП, г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочитайте текст «Попытка демократизации общественно-политической жизни. Политика десталинизации».

Ссылка на текст: <https://file.11klasov.net/14054-istorija-rossii-atorlov-vageorgiev-nggeorgieva-tasivohina.html>

2. Определите истинность тезиса «Во второй половине 50-х годов была успешно проведена политика восстановления законности в общественно-политической сфере»:

- определите, сколько сильных и слабых посылок входят в аргументы, а также в контраргументы на основе правила определения силы посылки;

- подсчитайте, где находится больше сильных посылок: в аргументах или контраргументах;

- сделайте вывод, что сильнее: аргументы или контраргументы; если сила аргументов и контраргументов одинаковая, то в этом случае говорят, что истинность тезиса является неопределенной.

**Решение задания.**

*Приводим решение задания, связанного с построением структуры аргументации тезиса «Во второй половине 50-х годов была успешно проведена политика восстановления законности в общественно-политической сфере» (Рисунок 32), выполненное педагогом И.Н. Скобелевой.*

Основываясь на тексте «Попытка демократизации общественно-политической жизни. Политика десталинизации», автор представил структуру аргументации тезиса «Во второй половине 50-х годов успешно проведена политика восстановления законности в общественно-политической сфере». Этот тезис поддерживают три сильные посылки (Рисунок 32) и опровергают этот тезис две сильные посылки. Следовательно, можно говорить, что во второй половине 50-х годов проводилась политика восстановления законности в общественно-политической сфере страны, которая имела больше положительных

результатов, нежели чем отрицательных. Много еще предстояло сделать, но начало было положено.

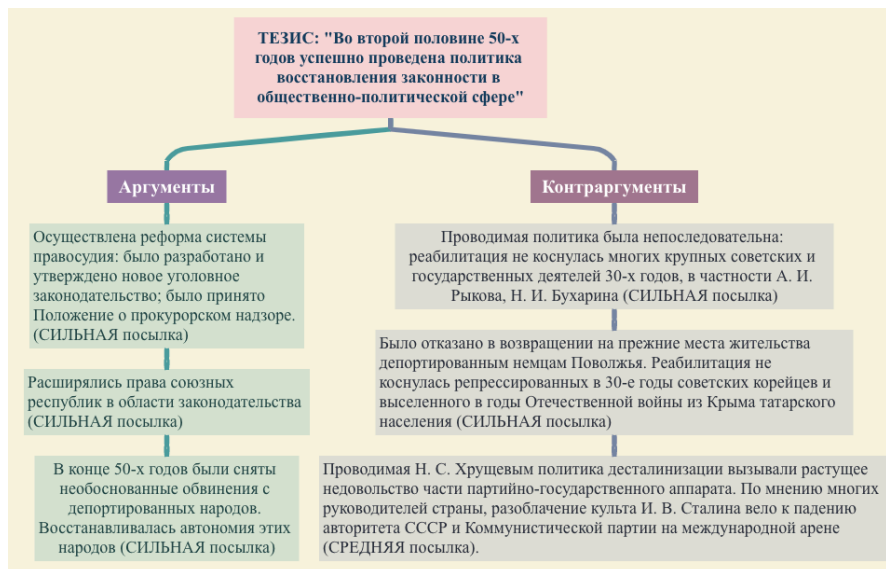


Рисунок 32 - Графическая структура аргументации тезиса «Во второй половине 50-х годов была успешно проведена политика восстановления законности в общественно-политической сфере»

**3.4.14. Выведите тезис «Проводимая Иваном Грозным военная реформа Русского государства - большой шаг вперед в военном деле» на основе установления связи между посылками и заключениями в его логической структуре. Автор задания: Савельева Виктория Игоревна, учитель истории и обществознания, МБОУ ОЦ «ФЛАГ-МАН» с УИОП, г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочитайте текст «Военная реформа Ивана Грозного в современной историографии».
2. Выведите тезис «Проводимая Иваном Грозным военная реформа Русского государства в совокупности всех осуществляемых реформ - большой шаг вперед в военном деле»:

- постройте логическую структуру выведения тезиса, используя посылки, заключения, следующие из них;
- установите связи между посылками, заключениями, тезисом;
- постройте несколько цепочек последовательных условных высказываний (в которых из посылки А следует В, из В следует С, из С следует D, из D следует E; E- заключение как новое знание).

**Решение задания.**

Приводим решение задания, связанного с выводением тезиса «Проводимая Иваном Грозным военная реформа Русского государства - большой шаг вперед в военном деле», на основе установления связи между посылками и заключениями в его логической структуре, (Рисунок 33), выполненного педагогом В.И. Савельевой.



Рисунок 33 - Графическая структура выведения тезиса «Проводимая Иваном Грозным военная реформа Русского государства - большой шаг вперед в военном деле»

**3.4.15. Вывести тезис, установив связи между посылками и заключениями в его логической структуре по теме: «Охрана окружающей среды от химического загрязнения. Автор задания: Максимова Ольга Николаевна, учитель химии и биологии МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.**



### Задание обучающимся:

1. Прочитайте текст «Охрана окружающей среды от химического загрязнения» (§13 учебник «Химия 9 класс», автор О.С. Габриелян).
2. Выведите тезис в логической структуре его аргументации:
  - в предложенной логической структуре вывода тезиса используйте посылки, заключения;
  - установите связи между посылками, заключениями, тезисом;
  - постройте несколько цепочек последовательных условных высказываний (в которых из посылки А следует В, из В следует С, из С следует D, из D следует E; E- заключение как новое знание) (Рисунок 34).

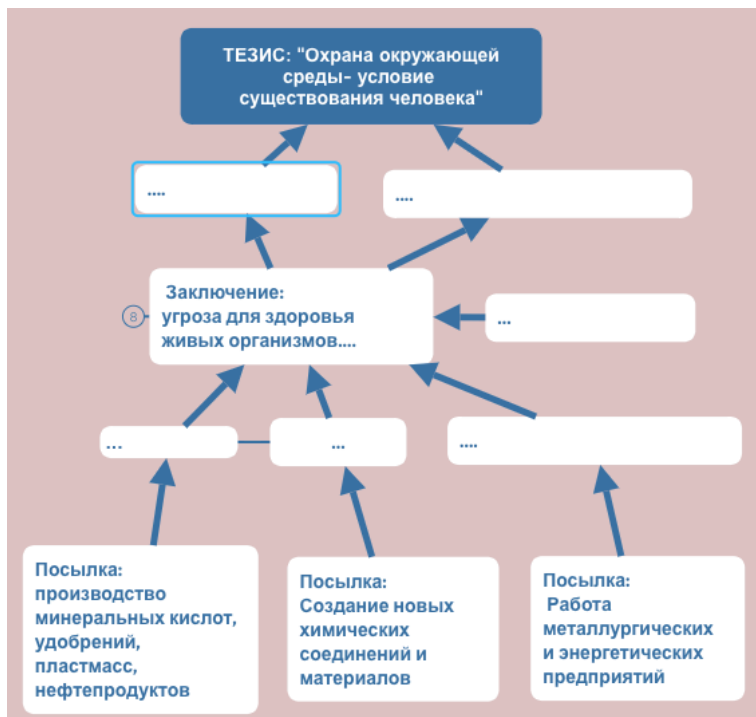


Рисунок 34 - Графическая структура вывода тезиса «Охрана окружающей среды – условие существования человека»

### Решение задания.

Приводим решение задания, связанного с выведением тезиса на основе установления связи между посылками и заключениями в его логической структуре (Рисунок 35), выполненного педагогом О.Н. Максимовой.



Рисунок 35 - Графическая структура выведения тезиса на основе установления связи между посылками и заключениями в тексте «Охрана окружающей среды от химического загрязнения»

**3.4.16. Вывести тезис, установив связи между посылками и заключениями в его логической структуре по теме: «Бытовая химия в нашем доме и альтернативные способы уборки». Автор задания: Щербакова Татьяна Николаевна, учитель химии МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочитайте текст «Бытовая химия в нашем доме и альтернативные способы уборки».
2. Выведите тезис в логической структуре его аргументации:
  - в предложенной логической структуре выведения тезиса используйте посылки, заключения;
  - установите связи между посылками, заключениями, тезисом;
  - постройте нескольких цепочек последовательных условных высказываний (в которых из посылки А следует В, из В следует С, из С следует D, из D следует E; E- заключение как новое знание) (Рисунок 36).

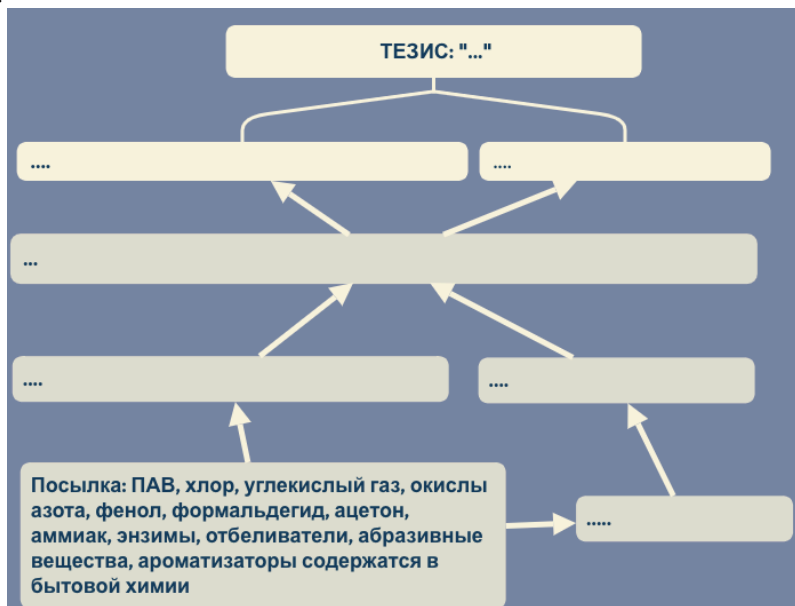


Рисунок 36 - Графическая структура выведения тезиса для задания

### **Решение задания.**

Приводим решение задания, связанного с выведением тезиса на основе установления связи между посылками и заключениями в его логической структуре (Рисунок 37), выполненного педагогом Т.Н. Щербаковой.



Рисунок 37 - Графическая структура выведения тезиса на основе установления связи между посылками и заключениями в тексте – решение задания

**3.4.17. Обосновать истинность тезис «Суворов – великий полководец-новатор» на основе построения его графической структуры аргументации. Автор задания: Твердова Виктория Петровна, учитель истории МБОУ СОШ № 17, г. Серпухов.**



### Задание обучающимся:

1. Прочитайте текст «Тяжело в ученье, легко в бою» из «Науки побеждать» А.В. Суворова.
2. Найдите в тексте аргументы в защиту тезиса «Суворов – великий полководец-новатор».
3. Постройте логическую структуру аргументации тезиса «Суворов – великий полководец-новатор».

### Решение задания.

Приводим решение задания, связанного с обоснованием истинности тезиса «Суворов – великий полководец-новатор» на основе построения его графической структуры аргументации (Рисунок 38), выполненного педагогом В.П. Твердовой.

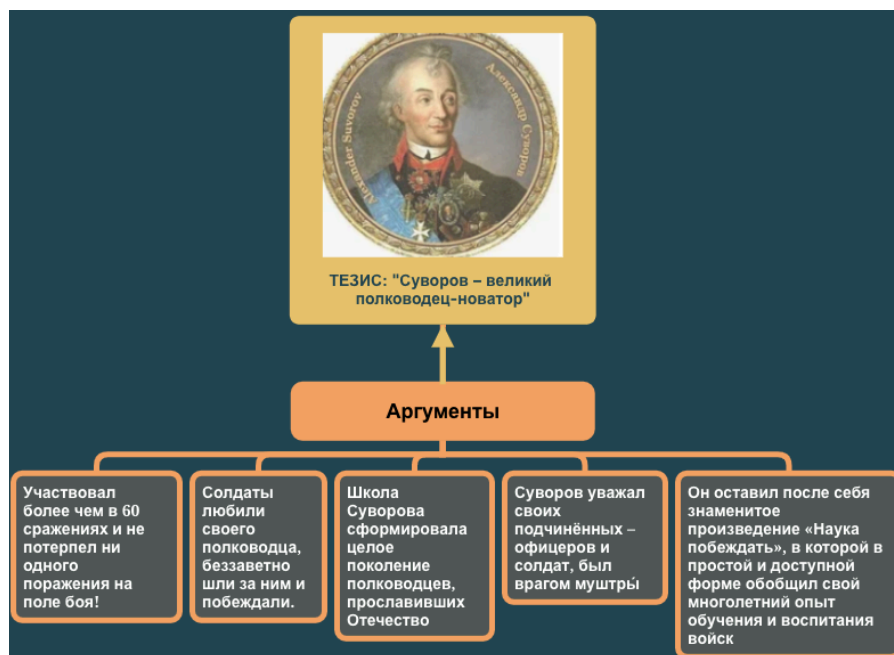


Рисунок 38- Графическая структура аргументации тезиса «Суворов – великий полководец-новатор»

### 3.5. Задания на «Разработку метафоры», спроектированные педагогами для их реализации в учебном процессе

#### 3.5.1. Разработать метафоры к биологическим функциям белков.

*Автор задания: Максимова Ольга Николаевна, учитель химии и биологии МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.*



#### *Задание обучающимся:*

1. Прочтите функции белка: строительная, регуляторная, каталитическая, транспортная, защитная, двигательная, сигнальная, энергетическая.

2. Разработайте метафоры к функциям белка.

#### **Решение задания:**

*Приводим решение задания, выполненное педагогом О.Н. Максимовой.*

1. *Строительная, или пластическая (структурная) функция белков.*

Белки являются основой структурного материала всех клеточных мембран, так как образуют основу протоплазмы любой живой клетки. Наверняка вам известны такие белки, как коллаген, кератин и эластин. Именно они составляют основу соединительной ткани организма и обеспечивают ее прочность.

**Метафора:** *«Структурная функция белков подобна кирпичам/цементу – скрепляет прочно и надолго»*

2. *Регуляторная функция белков.*

Белки играют роль в регуляции и согласовании обмена веществ в различных клетках организма. Например, инсулин регулирует уровень глюкозы в крови, а также увеличивает образование жиров из углеводов.

#### **Метафоры:**

- *«Регуляторная функция белков подобна часам – действует точно, четко и вовремя».*

- *«Белок как регулировщик-постовой предотвращает образование пробок при движении по важным жизненным артериям и переводит лишние питательные вещества на запасную полосу движения».*

3. *Сигнальная функция белков.* В поверхность мембраны клетки встроены рецепторы (молекулы белков), которые в ответ на

воздействие внешней среды способны изменять свою структуру, передавая команды в клетку.

**Метафоры:**

- «Белок как трехглазый светофор сигнализирует на функциональный сбой».

- «Белок для организма как крупный денежный выигрыш: гарантированно вызовет положительную реакцию».

- «Сигнальная функция белков подобна лампочке: когда вспыхивает, то все вокруг освещается и изменяется».

**4. Каталитическая (ферментативная) функция белков.**

Белки, которые называются ферментами, способны ускорять биохимические реакции, происходящие в клетке. В этом заключается каталитическая функция белков.

**Метафоры:**

- «Каталитическая функция белков подобна поезду: ускоряется вначале и замедляется в конце пути».

- «Действие белка клетки подобно изобретению паровой машины, определившей скачок в развитии общества».

**3.5.2. Разработать метафоры к признакам литературного языка.**

**Автор задания: Маркин Максим Михайлович, учитель русского языка и литературы МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите признаки литературного языка: нормированность, кодификация, устойчивость, многофункциональность.

2. Разработайте метафоры к признакам литературного языка.

**Решение задания:**

Приводим решение задания, выполненное педагогом М.М. Маркиным.

К признакам литературного языка относят следующие:

1. Нормированность литературного языка.

Нормированность – подчинение ряду правил устной и письменной речи.



**Метафоры:**

- «Нормированность подобна СМИ, подчиняющимся правилам устной и письменной речи при составлении своих материалов».

- «Несоблюдение нормированности подобно игнорированию дресс-кода – гарантия попасть в скандал: Вы вроде и во фраке, но осуждения не избежать в условиях пижамной вечеринки».

**2. Кодификация литературного языка.**

Кодификация – формирование нормы в конкретное правило.



**Метафоры:**

- «Кодификация литературного языка подобна законодателям Госдумы, формирующим нормы в конкретные правила, основывая на них законы государства».

- «Кодификация литературного языка подобна реакции родителей на поздний приход домой сына-подростка, чреватой

регламентацией и апелляцией к моральным нормам для воссоздания единства всей семьи, взаимопонимания».

### 3. Устойчивость литературного языка.

Устойчивость – неизменность вопреки влиянию времени и внешних условий.



### **Метафоры:**

- «Устойчивость литературного языка подобна стойкому оловянному солдатику, который прошёл огонь, воду и медные трубы, но неизменно продолжал выполнять свой долг».

- «Устойчивость литературного языка подобна свойству игрушки ванька-встанька, виртуозно владеющей техниками айкидо».

### 4. Многофункциональность литературного языка.

Многофункциональность литературного языка – передача информации в разных целях и форматах; выполнение литературным языком функции бытового языка грамотных людей, языка науки, публицистики, государственного управления, языка культуры, литературы, образования, средств массовой информации и т. д.



**Метафоры:**

- «Многофункциональность литературного языка подобна смартфонам, передающим информацию в разных целях и форматах».

- «Многофункциональность литературного языка подобна пародисту, что может говорить хоть от лица звезды литературной или от глянцевого блондинки, хоть от государственного мужа или его жены».

**3.5.3. Разработать метафоры для функций общения. Автор задания: Оличева Ольга Анатольевна, к.и.н., директор Лицея Истра, учитель истории и обществознания Лицей г.Истра; В.М. Жураковская.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите Текст: «Структура и функции общения» (предмет «Обществознание» 10 класс).

2. Разработайте метафоры к видам общения: гуманистическое, манипулятивное, формальное, анонимное, ритуальное (этикетное), фатическое, игровое общение с участием компьютера, ненасильственное общение.

**Решение задания:** Приводим решение задания, выполненное директором лицея Истра, учителем истории и обществознания, О.А. Оличевой; В.М. Жураковской.

### **Решение 1.**

1. Из текста выделим предложение: «Гуманистическое общение ориентировано на ценности свободы и достоинства» или «Для гуманистического общества ориентиром являются ценности свободы и достоинства». Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «гуманистическое общение».

2. Выявим у выделенного понятия «гуманистическое общение» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме ( $S$  есть  $P$ ): Гуманистическое общение ( $S$ ) есть ориентированное на ценности свободы и достоинства» ( $P$ ).

3. Существенный признак, характеризующий предмет «ориентированное на ценности свободы и достоинства» ( $P$ ), примем его за родовое понятие или род.

4. Определим объем родового понятия «человек, объект, ориентированный на ценности свободы и достоинства», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «гуманистическое общение». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «высоконравственный человек».



6. Напишем общие свойства понятия «гуманистическое общение» и соподчиненного понятия «высоконравственный человек»: доверие, признание неприкосновенности достоинства партнера, его морального права на доверие, на свою индивидуальность, самобытность и т.д.

7. Представим выделенное понятие в метафорической форме.

### **Метафоры:**

- «Гуманистическое общение подобно общению высококонравственных людей, признающих неприкосновенность достоинства партнера».

- «Гуманистическое общение подобно действию статуи «Свободы»: *заберет вашу усталость, бедность речи, озарит светом*» (Статуя Свободы стоит на постаменте, в основании которого высечены слова: «*Дайте мне вашу усталость, вашу бедность и дышите свободно...*». Президент Кливленд в своей речи выдал мысль о том, что «поток света должен пронзить тьму невежества и угнетения человека, до тех пор, пока свобода озаряет мир». Поток света в руке статуи - факел).

### **Решение 2.**

1. Выделим из текста предложение: *Манипулятивное общение - такое общение, при котором к партнеру относятся как к средству достижения внешних по отношению к нему целей*. Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме, им будет понятие «*манипулятивное общение*».

2. Выявим у выделенного понятия «*манипулятивное общение*» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S есть P*): *манипулятивное общение (S) есть относящееся к партнеру как к средству» (P)*.

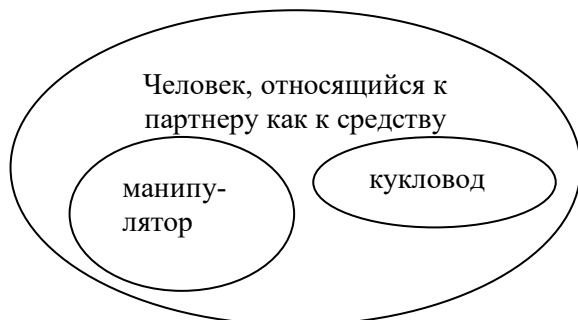
3. Существенный признак, характеризующий предмет «*относящееся к партнеру как к средству*» (*P*), примем его за *родовое* понятие или *род*.

4. Определим объем *родового* понятия «*Человек, относящийся к партнеру как к средству*», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного

понятия «манипулятивное общение». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «кукловод».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «манипулятивное общение» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «кукловод»: признание человека не как ценности, а как марионетки, ведомый и ведущий т.д.



7. Представим выделенное понятие в метафорической форме.

**Метафора:**

*«Манипулятивное общение подобно общению кукловода со своими игрушками: куда хочу, туда и верчу».*

**Решение 3:**

1. Выделим из текста предложение: «*Формальное общение предполагает официальное обращение с партнером в рамках деловых или дипломатических отношений*». Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «*формальное общение*».

2. Выявим у выделенного понятия «*формальное общение*» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S есть P*): *формальное общение (S) есть официальное обращение (P)*.

3. Существенный признак, характеризующий предмет «*официальное обращение*» (*P*), примем за родовое понятие или род.

4. Определим объем *родового* понятия «*официальное обращение*», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «*формальное общение*». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «*диктор радио*».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «*формальное общение*» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «*диктор радио*»: обращение в рамках деловых или дипломатических отношений и т.д.



7. Представим выделенное понятие в метафорической форме.

**Метафора:**

*«Формальное общение подобно обращению диктора радио к населению с важным правительственным заявлением».*

**Решение 4:**

1. Выделим из текста предложение: «*Анонимное общение характеризуется тем, что субъекты общения не знакомы друг с другом, видят друг друга, как правило, впервые и относятся друг к другу как к носителю определенной роли*». Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «*анонимное общение*».

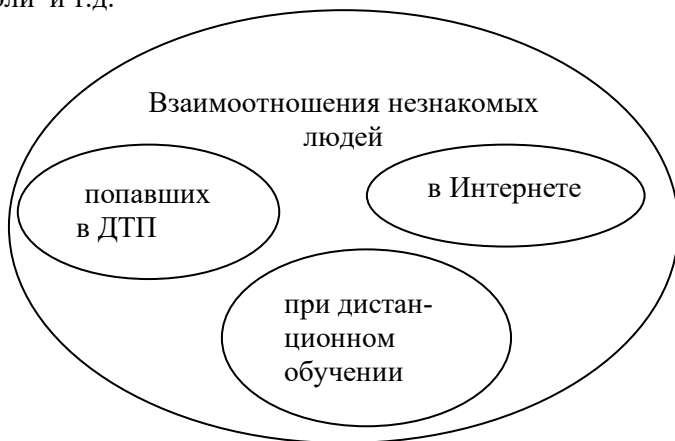
2. Выявим у выделенного понятия «*анонимное общение*» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S есть P*): «*анонимное общение*» (*S*) *есть отношение незнакомых людей* (*P*).

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие «*отношение незнакомых людей*», примем за *родовое* понятие или *род*.

4. Определим объем *родового* понятия «*отношение незнакомых людей*», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «*анонимное общение*». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «*попавшие в ДТП*».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «*анонимное общение*» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «*попавшие в ДТП*»: общение незнакомых людей, люди относятся друг к другу как к носителю определенной роли и т.д.



7. Представим выделенное определение в метафорической форме:

**Метафора:**

«*Анонимное общение подобно общению двух автомобилистов, попавших в ДТП, в котором один выполняет роль потерпевшего, а другой мечтает об этой роли*».

**Решение 5:**

1. Выделим из текста второй признак права: «*В ритуальном (этикетном) общении: партнер рассматривается как атрибут*

ритуала или обряда». Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «*ритуальное общение*».

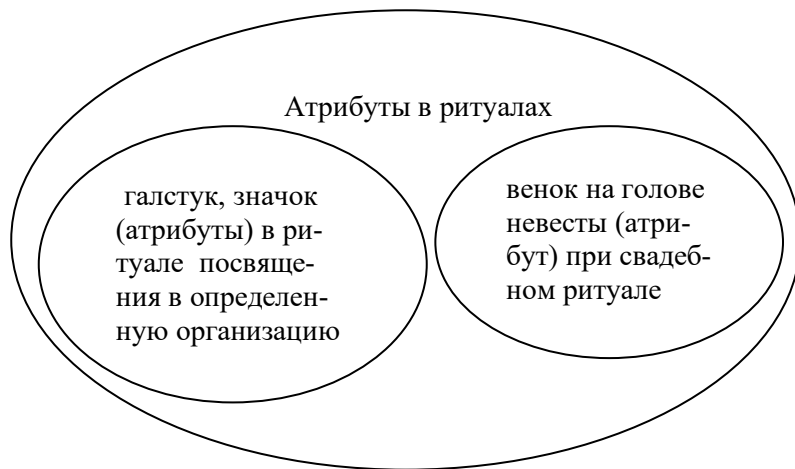
2. Выявим у выделенного понятия «*ритуальное общение*» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме ( $S$  есть  $P$ ): «*ритуальное общение*» ( $S$ ), *есть отношение как с атрибутом ритуала* ( $P$ )».

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие «*отношение с атрибутом ритуала*», примем за *родовое* понятие или *род*.

4. Определим объем *родового* понятия «*отношение с атрибутом в ритуале*», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «*ритуальное общение*». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «*венки на голове невесты*».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «*ритуальное общение*» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «*венки на голове невесты*»: выполнение определенной роли т.д.



7. Представим выделенное определение в метафорической форме:

**Метафора:**

*«При ритуальном общении партнер рассматривается как венок на голове невесты при свадебном обряде»: атрибут и не более».*

**Решение 6:**

1. Выделим из текста предложение: *«Фатическое общение - светская болтовня, салонное общение или пустословие заседаний, собраний и т.д.»* Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие *«Фатическое общение»*.

2. Выявим у выделенного понятия *«Фатическое общение»* свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S есть P*): *«Фатическое общение (S) есть пустословие заседаний, собраний (P)»*.

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие *«пустословие заседаний»*, примем за родовое понятие или род.

4. Определим объем родового понятия *«пустословие заседаний»*, то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия *«Фатическое общение»*. Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как *«демагоги»*.

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия *«Фатическое общение»* и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия *«демагоги»*: разговоры ни о чем, светская болтовня, салонное общение, общение без формы и содержания и т.д.



7. Представим выделенное понятие в метафорической форме:

**Метафора:**

«Фатическое общение подобно общению демагогов: из пустого в порожнее».

**Решение: 7**

1. Выделим из текста предложение: «Ненасильственное общение- общение, которое не допускает насилия ни в физической, ни в духовной форме, ни в сфере ценностей, ни в сфере потребностей, ни в сфере выбора форм поведения, ни в сфере норм и правил общения». Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «Ненасильственное общение».

2. Выявим у выделенного понятия «Ненасильственное общение» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме ( $S$  есть  $P$ ): «Ненасильственное общение» ( $S$ ) есть не допускающее насилия общение в различных сферах деятельности ( $P$ ).

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие «не допускающее насилия общение в различных сферах деятельности», примем за родовое понятие или род.

4. Определим объем родового понятия «не допускающее насилия общение», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «Ненасильственное общение». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «пацифисты».



6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «Ненасильственное общение» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «пацифисты»: стремление к справедливости; борьба с несправедливостью силой добра и т.д.

7. Представим выделенное понятие в метафорической форме.

**Метафора:**

*«Ненасильственное общение подобно общению пацифистов: без крови, следов насилия, унижения, вторжения на чужую территорию ценностей».*

*Примечание:* пересказ текста в контексте метафоры может быть выполнен и другими способами, например, с использованием моделей: «человек», «животное», «война», «организм» и т.д.

**3.5.4. Разработать метафоры к модальным глаголам в английском языке. Авторы задания: Ивенских Марина Сергеевна, Карпенко Юлия Андреевна, Кроткова Анна Алексеевна, Молдован Наталья Федоровна, Перегудова Татьяна Игоревна, Щеглова Дарья Вячеславовна, учителя английского языка МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите Текст: «Модальные глаголы» (английский язык).
2. Разработайте метафоры к модальным глаголам: Can, Must, Should.

**Решение задания:**

*Приводим решение задания, выполненное педагогами: М.С. Ивенских, Ю.А. Карпенко, А.А. Кротковой, Н.Ф. Молдован, Т.И. Перегудовой, Д.В. Щегловой.*

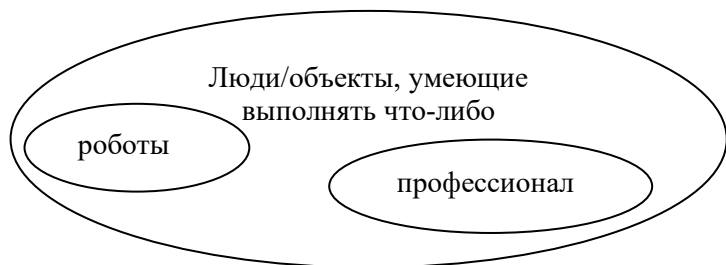
Модальные глаголы (modal verbs) — это особая группа глаголов. Они обозначают возможность, вероятность, необходимость или способность совершить какое-то действие. Есть модальные глаголы, используя которые вы можете рассказать об умениях человека (can/could), запретить или приказать кому-либо что-то делать (must), дать совет (should) и т. д.

Can — мочь, уметь, иметь возможность/способность что-либо сделать. Can также используется в тех случаях, когда мы спрашиваем разрешения что-то сделать.

Must — должен, обязан что-либо сделать. Have to — приходится, вынужден что-либо сделать.

Should — следует. Как правило, используется в советах и рекомендациях, зачастую это мягкий способ указать кому-то, что ему нужно сделать.

1) Can — мочь, уметь, иметь возможность/способность что-либо сделать. Can также используется в тех случаях, когда мы спрашиваем разрешения что-то сделать. «Can» как глагол умеющий выполнять что-либо. «Can» – умеющий.

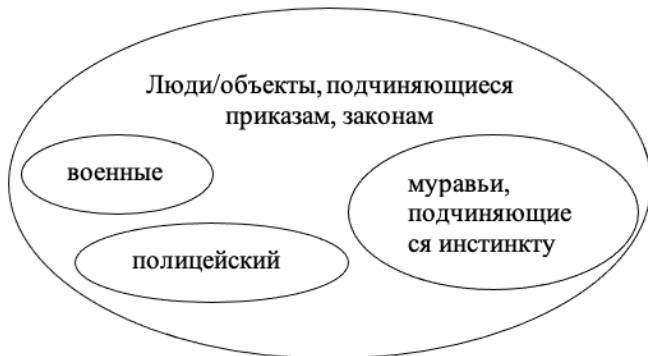


### **Метафора:**

- «Can» как глагол подобен людям-профессионалам, которые могут безупречно выполнять свою работу или роботам, которые могут безошибочно воспроизводить заложенные в них функции.

- «Can» как глагол подобен муравью, который может поделиться добытой им пищей с любым членом его семьи.

2) «Must» — должен, обязан подчиниться. «Must» есть подчиняющийся правилам, законам. Have to — приходится, вынужден что-либо сделать.

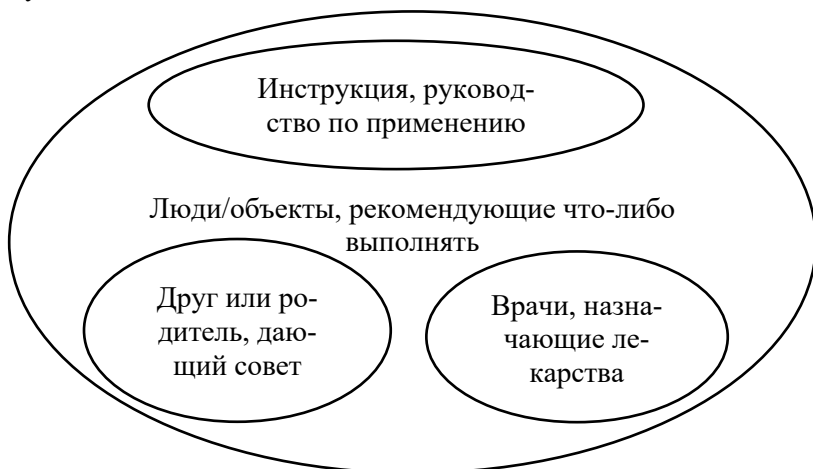


**Метафора:**

- «Must» как глагол подобен солдату, который должен защищать Родину, должен выполнять приказы, должен соблюдать устав.

- «Must» как глагол подобен рабочему муравью, жизнь которого генетически должна быть подчинена семье, ее интересам.

3) «Should» — совет, рекомендация. «Should» есть советующий, рекомендующий.



**Метафора:** «Should» как глагол подобен врачу, рекомендующему лекарство или консультанту, рекомендующему товар.

**3.5.5. Разработать метафоры к четырем формам настоящего времени: Present Simple, Present Continuous, Present Perfect и Present Perfect Continuous. Авторы задания: Ивенских Марина Сергеевна, Карпенко Юлия Андреевна, Кроткова Анна Алексеевна, Молдован Наталья Федоровна, Перегудова Татьяна Игоревна, Щеглова Дарья Вячеславовна, учителя английского языка МБОУ ОЦ «ФЛАГМАН», г. Одинцово.**



**Задание обучающимся:** 1. Прочтите текст о четырех формах настоящего времени Present Simple, Present Continuous, Present Perfect и Present Perfect Continuous.

2. Разработайте метафоры к четырем формам настоящего времени: Present Simple, Present Continuous, Present Perfect и Present Perfect Continuous.

### **Решение задания:**

Приводим решение задания, выполненное педагогами: М.С. Ивенских, Ю.А. Карпенко, А.А. Кротковой, Н.Ф. Молдован, Т.И. Перегудовой, Д.В. Щегловой.

Настоящее время описывает действие, которые происходят сейчас или каким-то образом связано с настоящим моментом. В английском языке существует четыре формы настоящего времени — Present Simple, Present Continuous, Present Perfect и Present Perfect Continuous.

Present Simple — повторяющиеся события, ежедневная рутина.

Present Continuous — длительные действия, которые происходят непосредственно в момент речи..

Present Perfect — действие, которое недавно завершилось, и его результат виден или важен в настоящем.

Present Perfect Continuous - действие, которое продолжалось какое-то время и закончилось к моменту речи о нем с определенным результатом.

1) «Present Simple» время, обозначающее регулярно повторяющееся действие. «Present Simple» – происходящее регулярно.



### **Метафора:**

• «Present Simple» подобен восходу и заходу солнца: регулярно восходит, обязательно заходит, то есть по законам природы происходит, иными словами- никогда не подводит.

• «Present Simple» подобен временам года: они приходят регулярно в гости в срок по расписанию природы, и повторяются раз в год и так - из года в год.

• «Present Simple» подобен общественному транспорту: регулярно по маршруту доставляет малышня в школу и библиотеку, ну, а бабушку в аптеку, только по расписанию.

2) «Present Continuous» — время, которое описывает действие, происходящее в данный момент. «Present Continuous» есть происходящее в данный момент.



### **Метафоры:**

1. «Present Continuous» подобен любому движению: я уже в пути и вот-вот приду, дождик моросит, он вот-вот пройдет, я так думаю.

2. «Present Continuous» подобен действующему вулкану: прямо вот сейчас он течет-течет, извергается..., мы бежим-бежим, удаляемся, вот и потому, прямо вот сейчас, ухмыляемся.

3. «Present Continuous» подобен любому движению, которое не прекращается: я иду, я в пути, дождик моросит и не прекращается.

3) «Present Perfect» — результат завершенного действия в настоящем. «Present Perfect» есть завершение, результат

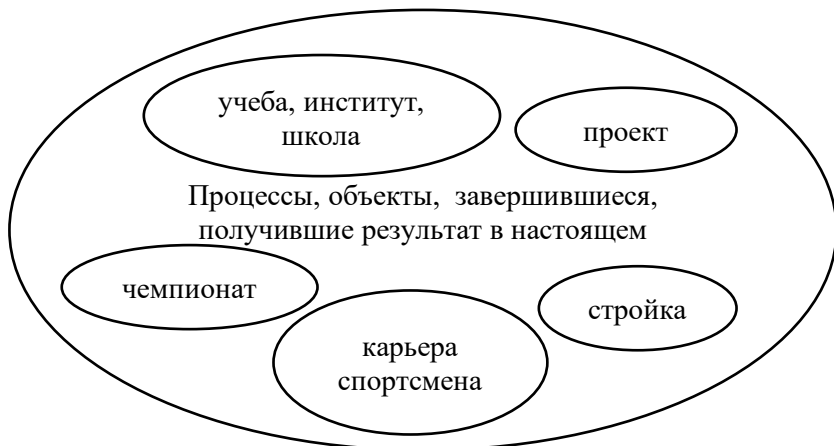
### **Метафоры:**

▪ «Present Perfect» подобен диктору новостей, который сообщает, что с нами в прошлом приключилось и не случилось: «Вот только что сейчас застыла лава и потух вулкан, и выброс магмы прекратился... и жители до дома добежали и ухмыляться перестали».

▪ «Present Perfect» подобен опытному человеку: инновации внедрить сумел, все преграды одолел, и на этом он «собаку съел».

▪ «Present Perfect» подобен состоявшемуся человеку, событию: дом построил, дерево посадил, сына вырастил.

«Present Perfect» подобен диктору новостей, который сообщает, что знаменитый спортсмен закончил свою карьеру, что строительство дома уже завершилось



4). «Present Perfect Continuous» — длительно завершённое действии. «Present Perfect Continuous» есть начало, продолжение и завершение.



**Метафоры:**

• «Present Perfect Continuous» как *школьные годы: есть первый учебник и первый урок, ну а затем и последний звонок, а в промежутке побед нам не счесть...; разве они пролетят без следа: нет, никогда! Без аттестата нам никуда!*

• *Present Perfect Continuous» подобно жизненному пути: жизнь прожить – не поле перейти, будет всё на жизненном пути: детство, юность, молодость и зрелость, взлеты и падения на лугах, на равнинах, горах и холмах.*

**3.5.6. Разработать метафоры к признакам, свойствам понятий «свободолюбие», «религиозность», «добродота» по тексту «Менталитет русского характера». Авторы задания: Оличева Ольга Анатольевна, к.и.н., директор Лицея Истра, учитель истории и обществознания Лицей г.Истра; В.М. Жураковская, д.п.н.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «Менталитет русского характера».
2. Разработайте метафоры к признакам и свойствам таких понятий, как «свободолюбие», «религиозность», «добродота», по тексту «Менталитет русского характера».

**Решение задания:**

*Приводим решение задания, выполненного О.А. Оличевой, к.и.н., директором Лицея Истра, учителем истории и обществознания Лицея г.Истра Московской области; В.М. Жураковской.*

*Разработка первой метафоры.*

1. Выделим из текста предложение: *«религиозность – признак святости (совершенства) высших ценностей»*. Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие *«религиозность»*.

2. Выявим у выделенного понятия *«религиозность»* свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S есть P*): *«Религиозность (S) есть признающее совершенства высших ценностей (P)»*.

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие *«признающее совершенства»*, примем его за родовое понятие или род.

4. Определим объем *родового* понятия «*признающее совершенство*», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «*религиозность*». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «*жюри кинофестиваля*».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «*религиозность*» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «*жюри кинофестиваля*»: награждает в номинации «чистота помыслов и поступков», «вера в высшие ценности», «совершенство высших ценностей», «абсолютное добро» и т.д.



7. Представим выделенное предложение в метафорической форме:

**Метафора:** «*Религиозность подобна действиям жюри кинофестиваля, утвердивших номинацию «За совершенство высших ценностей».*

*Разработка второй метафоры.*

1. Выделим из текста предложение: «*Свобода - раскрытие духовного человека*». Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «*свобода*».

2. Выявим у выделенного понятия «свобода» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме ( $S$  есть  $P$ ): «Свобода ( $S$ ) есть раскрытие ( $P$ )».

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие «раскрытие», примем его за родовое понятие или род.

4. Определим объем родового понятия «раскрытие», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «свобода». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «распускание цветка».



6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «свобода» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «распускание цветка»: цветок под названием «размах души и полет духа», цветок под названием «духовность» и т.д.

7. Представим выделенное предложение в метафорической форме:

**Метафора:** Свобода духа – это как раскрытие цветка, под названием «духовность»: «размах души и полет духа».

*Разработка третьей метафоры.*

1. Выделим из текста предложение: «Свобода - есть проявление человеческой индивидуальности». Выделим понятие, которое

необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «свобода».

2. Выявим у выделенного понятия «свобода» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S* есть *P*): «свобода» (*S*) есть проявляющаяся индивидуальность» (*P*).

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие «*проявляющаяся индивидуальность*», примем за родовое понятие или род.

4. Определим объем *родового* понятия «*проявляющаяся индивидуальность*», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «свобода». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «*писатель*».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «свобода» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «*писатель*»: независимость творчества, уклада души и интеллекта; независимый, оригинальный полет мысли, стиль мышления и т.д.



7. Представим выделенное понятие в метафорической форме.  
**Метафоры:**

- «Свобода подобна талантливому писателю, которого можно узнать по его независимому стилю мышления, полету мысли, присущему только ему».

- «Свобода подобна яркому политику с независимым стратегическим мышлением, способному действовать на благо других».

*Разработка четвертой метафоры.*

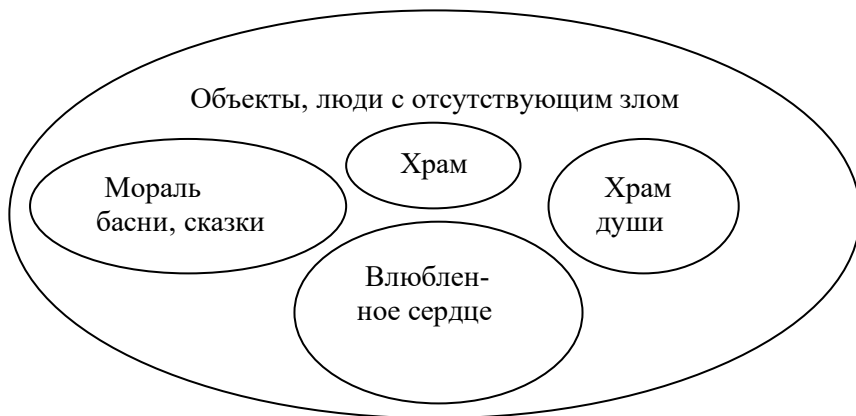
1. Выделим из текста предложение: «Доброта - это отсутствие злопамятности». Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «доброта».

2. Выявим у выделенного понятия «доброта» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме ( $S$  есть  $P$ ): «доброта» ( $S$ ) есть отсутствующее зло» ( $P$ ).

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие «отсутствующее зло», примем за родовое понятие или род.

4. Определим объем родового понятия «отсутствующее зло», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «доброта». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «храм души».



6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «доброта» и выделенного для сравнения (метафоры)

соподчиненного понятия «храм души»: чистота помыслов и смыслов, толерантность, понимание, терпение, благожелательность; щедрость души, улыбки, чувства, душевная мягкость, тепло и т.д.

7. Представим выделенное понятие в метафорической форме:

**Метафора:** «Доброта подобна храму души, в котором первые места заняли почетные прихожане - «чистота помыслов и смыслов», «благожелательность», «щедрость души», «душевная мягкость», а зло осталось за дверьми.

*Разработка пятой метафоры.*

1. Выделим из текста предложение: «Доброта – это желание помощи вчерашним врагам». Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «доброта».

2. Выявим у выделенного понятия «доброта» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S* есть *P*): «Доброта» (*S*) есть желающий помочь» (*P*).

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие «желающий помочь», примем за родовое понятие или род.

4. Определим объем родового понятия «желающий помочь», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).



5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного

понятия «*доброта*». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «*красный крест*».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «*доброта*» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «*красный крест*»: принятие человека как высшей ценности на земле, толерантность, понимание, терпение, благожелательность; щедрость души, помощь, защита и т.д.

7. Представим выделенное понятие в метафорической форме.

**Метафора:** «*Доброта подобна действиям «Народного фронта» в зоне бедствия врага*».

**3.5.7. Разработать метафоры к тексту «Семь главных уроков изобретательства». Авторы задания: Оличева Ольга Анатольевна, к.и.н., директор Лицея Истра, учитель истории и обществознания Лицей г.Истра; В.М. Жураковская.**



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «Семь главных уроков изобретательства» по теме урока обществознание «Изобретательская деятельность».

Ссылка на текст: <https://coollib.net/b/302895/read> - Глава 8.

2. Разработайте метафоры к 7 урокам изобретательства, которые могут привести к успеху в бизнесе.

**Решение задания:**

Приводим решение задания, выполненное О.А. Оличевой, к.и.н., директором Лицея Истра, учителем истории и обществознания Лицея г.Истра; В.М. Жураковской.

*Первый урок изобретательства.*

1. Выделим из текста предложение: *Настоящий изобретатель, если он действительно хочет изменить жизнь к лучшему, просто обязан довести дело до конца и осуществить свою мечту.* Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «*настоящий изобретатель*».

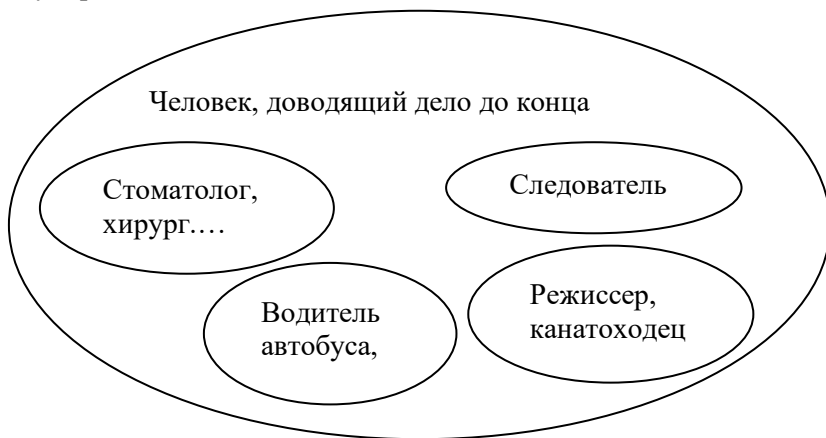
2. Выявим у выделенного понятия «*настоящий изобретатель*» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S есть P*): *Настоящий изобретатель (S) обязан довести дело до конца (P) или Настоящий изобретатель (S) есть человек, доводящий дело до конца (P).*

3. Существенный признак, характеризующий предмет «человек, доводящий дело до конца» (*P*), примем его за родовое понятие или род.

4. Определим объем родового понятия «человек, доводящий дело до конца», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «настоящий изобретатель». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «стоматолог».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «настоящий изобретатель» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «стоматолог»: доводит дело до конца; помогает людям; необходим обществу; исследует проблему и решает ее и т.д.



7. Запишем метафору через сравнение (соподчиненное понятие «стоматолог») и их общие свойства, характеристики.

**Метафоры:**

- «Настоящий изобретатель, если он действительно хочет изменить жизнь к лучшему, просто обязан вести себя как стоматолог (канатоходец), не останавливаться на полпути».

- «Настоящий изобретатель, если он действительно хочет изменить жизнь к лучшему, просто обязан вести себя как следователь: исследовать проблему, предугадать и решить ее».

*Второй урок изобретательства.*

1. Выделим из текста предложение: «Человек, желающий создать нечто запоминающееся должен быть настойчив и энергичен в достижении своей цели». Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «человек, желающий создать нечто запоминающееся».

2. Выявим у выделенного понятия «человек, желающий создать нечто запоминающееся» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме ( $S$  есть  $P$ ): «Человек, желающий создать нечто запоминающееся ( $S$ ), должен быть настойчив и энергичен ( $P$ )» или «Человек, желающий создать нечто запоминающееся ( $S$ ), есть настойчивый и энергичный человек ( $P$ )».

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие «настойчивый и энергичный человек» ( $P$ ), примем его за родовое понятие или род.

4. Определим объем родового понятия «настойчивый и энергичный человек», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «человек, желающий создать нечто запоминающееся». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдут такие соподчиненные понятия, как «влюбленный» и «альпинист».



6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «человек, желающий создать нечто запоминающееся» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «влюбленный»: настойчивый и энергичный; должен быть верен своей мечте; должен обожать предмет своей страсти; быть терпеливым и упрямым; добиться и стать необходимым и единственным в своем роде и т.д.

7. Запишем метафору через сравнение - соподчиненное понятие «влюбленный» и их общие свойства, характеристики.

### **Метафоры:**

- «Человек, желающий создать нечто запоминающееся, подобен влюбленному: стремится стать необходимым и единственным в своем роде».

- «Человек, желающий создать нечто запоминающееся, подобен альпинисту: стремится достичь невозможного».

### *Третий урок изобретательства.*

1. Выделим из текста предложение: «Если вы собираетесь предложить потребителю нечто новое и лучшее, убедитесь, что ваш товар прост в эксплуатации и прекрасно выполняет одну-две операции». Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «лучший товар».

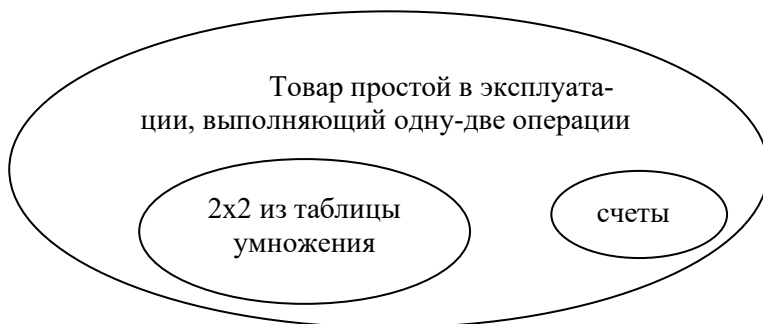
2. Выявим у выделенного понятия «лучший товар» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме ( $S$  есть  $P$ ): «Лучший товар ( $S$ ) есть товар, простой в эксплуатации, выполняющий одну-две операции ( $P_1$ )».

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие «товар простой в эксплуатации, выполняющий одну-две операции ( $P_1$ )», примем за родовое понятие или род.

4. Определим объем родового понятия «товар, простой в эксплуатации, выполняющий одну-две операции ( $P_1$ )», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «лучший товар». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как « $2 \times 2$  из таблицы умножения».

6. Напишем общие свойства, представляемого в метафорической форме понятия «лучший товар», и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «2x2 из таблицы умножения»: простой в эксплуатации; общеизвестный; легкий в эксплуатации; понятный как ромашка и т.д.



7. Запишем метафору через сравнение - соподчиненное понятие «2x2 из таблицы умножения» и их общие свойства, характеристики.

#### **Метафора:**

*«Если вы собираетесь предложить потребителю нечто новое и лучшее, убедитесь, что ваш товар как 2x2 из таблицы умножения: прост, понятен и имеет не более 2-х кнопок.»*

#### *Четвертый урок изобретательства.*

1. Выделим из текста предложение: *«Первое впечатление играет важную роль, а выйдя первым на рынок, вы получаете возможность создать у потребителей благоприятное впечатление о себе и своем товаре, так как считается, что первое впечатление является и самым продолжительным.»* Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие *«первое впечатление»*.

2. Выявим у выделенного понятия *«первое впечатление»* свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S* есть *P*): *«Первое впечатление (S) есть самое продолжительное (P)»*.

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие *«самое продолжительное впечатление»*, примем его за родовое понятие или род.

4. Определим объем *родового* понятия «самое продолжительное впечатление», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «*первое впечатление*». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «звезда экрана».

6. Напишем общие свойства, представляемого в метафорической форме понятия «*первое впечатление*» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «звезда экрана»: запоминающееся, обманчивое, незабываемое, предвзятое, двойственное, неправильное, неадекватное, и т.д.



7. Запишем метафору, через сравнение - соподчиненное понятие «звезда экрана» и их общие свойства, характеристики.

**Метафора:**

*«Выйдя первым на рынок, вы получаете возможность воздействовать на потребителя как «звезда экрана» на зрителя: помнить будут долго, и каждый свое».*

*Пятый урок изобретательства.*

1. Выделим из текста предложение: «*Выведение товара на рынок довольно часто требует эмпирического подхода, сопровождается ошибками, принятием неверных решений, и лишь затем, да и то не всегда, приходит успех*». Выделим понятие, которое необходимо

представить в метафорической форме. Им будет понятие «выведение товара на рынок».

2. Выявим у выделенного понятия «выведение товара на рынок» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме ( $S$  есть  $P$ ): «Выведение товара на рынок ( $S$ ) есть совершение ошибок, принятие неверных решений ( $P$ )».

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие «совершение ошибок, принятие неверных решений», примем его за родовое понятие или род.

4. Определим объем родового понятия «совершение ошибок, принятие неверных решений», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «выведение товара на рынок». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «начинающий шахматист».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «выведение товара на рынок» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «начинающий шахматист»: не продумывает все ходы, делает неверный ход, не думает над ходами, не знает всех подводных камней и т.д.



7. Представим выделенное предложение в метафорической форме:

**Метафора:**

*«Выведение товара на рынок подобно игре новичка в шахматы не продумывает все ходы, а потому натывается на подводные камни, но не всегда идет ко дну».*

*Шестой урок изобретательства.*

1. Выделим из текста предложение: *«Организация бизнеса само по себе довольно трудное мероприятие, но организация бизнеса вокруг совершенно нового продукта опасное мероприятие».* Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие *«организация бизнеса».*

2. Выявим у выделенного понятия *«организация бизнеса»* свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S есть P*): *«Организация бизнеса вокруг нового продукта (S) есть опасное мероприятие. (P)».*

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие *«опасное мероприятие»*, примем его за родовое понятие или род.

4. Определим объем родового понятия *«опасное мероприятие»*, то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия *«организация бизнеса вокруг нового товара».* Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как *«дрессировать крокодила».*



6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия *«организация бизнеса вокруг нового товара»* и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия

«дрессировать крокодила»: опасно для жизни, мало шансов на успех, нет аналогов в этом деле и т.д.

7. Представим выделенное предложение в метафорической форме.

**Метафора:**

*«Организация бизнеса подобна ловле крокодила, а организация бизнеса вокруг совершенно нового продукта подобна его дрессировке: мало шансов на успех».*

*Седьмой урок изобретательства.*

1. Выделим из текста предложение: *«Изобретателю важно осознать свои сильные и слабые стороны, а затем найти партнеров, которые бы компенсировали его недостатки в знаниях и умениях».* Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие *«изобретатель».*

2. Выявим у выделенного понятия *«изобретатель»* свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S* есть *P*): *«Изобретатель (S) есть человек, нуждающийся в партнере, который бы устранил его недостатки (P)».*

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие *«человек, нуждающийся в партнере»*, примем его за родовое понятие или *род*.

4. Определим объем *родового* понятия *«человек, нуждающийся в партнере»*, то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия *«изобретатель»*. Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как *«актер, нуждающийся в суфлере».*

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия *«изобретатель»* и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия *«актер, нуждающийся в суфлере»*: надеется на позитивные изменения, надеется на устранение недостатков, надеется на увеличение шансов на успех и т.д.

7. Представим выделенное предложение в метафорической форме.

**Метафора:**

*«Изобретатель подобен актеру, нуждающемуся в суфлере, который увеличил бы его шансы на успех».*



**3.5.8. Разработать метафоры к тексту «Функции политической деятельности».** Авторы задания: *Оличева Ольга Анатольевна, к.и.н., директор Лицея Истра, учитель истории и обществознания Лицей г.Истра; В.М. Жураковская.*



**Задание обучающимся:**

1. Прочтите текст «Функции политической деятельности» (Обществознание 10 класс).
2. Разработайте метафоры к функциям политической деятельности. **Решение задания:**

**Решение задания:**

*Приводим решение задания, выполненного О.А. Оличевой, к.и.н., директором Лицея Истра, учителем истории и обществознания Лицея г.Истра; В.М. Жураковской.*

*Разработка первой метафоры.*

1. Выделим из текста предложение: *«Первая функция политической деятельности - функция политического обеспечения государственной целостности и основ государственности».* Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие *«политическая деятельность».*

2. Выявим у выделенного понятия *«политическая деятельность»* свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в

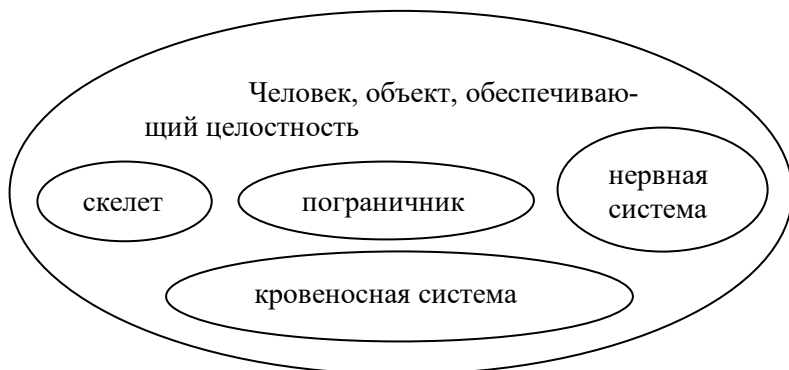
субъектно-предикатной форме (*S есть P*): «*Политическая деятельность (S) есть обеспечивающая целостность государственности (P)*».

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие «*обеспечивающая целостность*» (*P*), примем его за *родовое* понятие или *род*.

4. Определим объем *родового* понятия «*обеспечивающая целостность*», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «*политическая деятельность*». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «*пограничник*».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «*политическая деятельность*» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «*пограничник*»: охраняет, стоит на страже основ государственности и т.д.



7. Представим первую функцию политической деятельности в метафорической форме. **Метафора:** «*Политическая деятельность как пограничник, стоящий на страже основ государственности*».

*Разработка второй метафоры.*

1. Выделим из текста предложение: «*Вторая функция политической деятельности - политическая деятельность развивает демократизм как одного из необходимых условий жизнедеятельности цивилизованного общества*». Выделим понятие, которое необходимо

представить в метафорической форме. Им будет понятие «политическая деятельность».

2. Выявим у выделенного понятия «политическая деятельность» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме ( $S$  есть  $P$ ): «Политическая деятельность ( $S$ ) есть развивающая демократизм ( $P$ )».

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие «развивающая демократизм» ( $P$ ), примем его за родовое понятие или род.

4. Определим объем родового понятия «развивающая демократизм», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «политическая деятельность». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «политическая элита».



6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «политическая деятельность» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «политическая элита»: признает верховенство конституции и законов, признает

свободы и равенства граждан; ведет общество к ценностям демократии и т.д.

7. Представим вторую функцию политической деятельности в метафорической форме.

**Метафора:** *«Политическая деятельность подобна деятельности демократической политической элиты, ведущей общество к ценностям демократии».*

*Разработка третьей метафоры.*

1. Выделим из текста предложение: *«Третья функция политической деятельности - политическая деятельность формирует политическую культуру людей, оснащая их необходимыми знаниями и навыками политического поведения».* Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие *«политическая деятельность».*

2. Выявим у выделенного понятия *«политическая деятельность»* свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S есть P*): *«Политическая деятельность (S) есть формирующая политическую культуру (P)».*

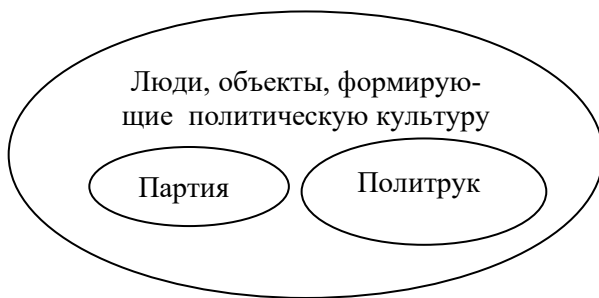
3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие *«формирующая политическую культуру» (P)*, примем его за родовое понятие или *род*.

4. Определим объем родового понятия *«формирующая политическую культуру»*, то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия *«политическая деятельность».* Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как *«политрук».*

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия *«политическая деятельность»* и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия *«политрук»:* направляет, ориентирует, разъясняет, ведет к политическим целям и идеалам и т.д.

7. Представим третью функцию политической деятельности в метафорической форме



**Метафора:** *«Политическая деятельность как политрук в армии: разъясняет и ведет к политическим целям, идеалам, ценностям. Разработка четвертой метафоры.»*

1. Выделим из текста предложение: *«Четвертая функция политической деятельности - политическая деятельность способствует экономическому развитию, упорядочению экономических и хозяйственных отношений».* Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие *«политическая деятельность».*

2. Выявим у выделенного понятия *«политическая деятельность»* свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S* есть *P*): *«Политическая деятельность (*S*) есть способствующая экономическому развитию (*P*)».*

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие *«способствующая экономическому развитию» (*P*)*, примем его за родовое понятие или род.

4. Определим объем родового понятия *«способствующая экономическому развитию»*, то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

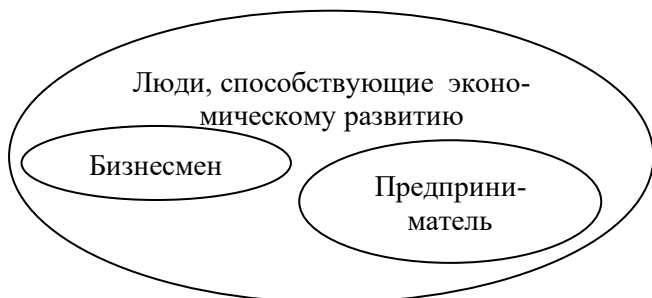
5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия *«политическая деятельность».* Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как *«бизнесмен».*

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия *«политическая деятельность»* и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия *«бизнесмен»:*

организует бизнес, способствует экономическому развитию, упорядочивает экономические и хозяйственные отношения и т.д.

7. Представим четвертую функцию политической деятельности в метафорической форме.

**Метафора:** «*Политическая деятельность как деятельность бизнесмена, упорядочивающая экономические и хозяйственные отношения*».



*Разработка пятой метафоры.*

1. Выделим из текста предложение: «*пятая функция политической деятельности - политическая деятельность гуманизирует, очеловечивает, т. е. придает определенную морально-психологическую направленность развитию человеческих взаимосвязей во всем их многообразии*». Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «*политическая деятельность*».

2. Выявим у выделенного понятия «*политическая деятельность*» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S есть P*): «*Политическая деятельность (S) есть гуманизирующая, очеловечивающая (P)*».

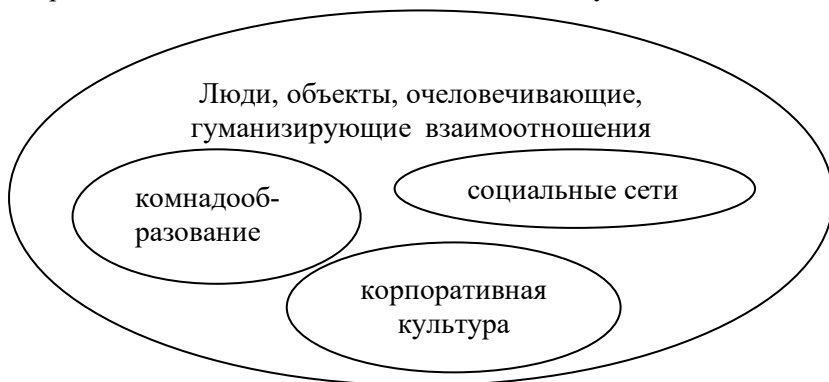
3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие «*гуманизирующая, очеловечивающая*» (*P*), примем его за родовое понятие или *род*.

4. Определим объем *родового* понятия «*гуманизирующая, очеловечивающая*», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «*политическая деятельность*». Например, в качестве сравнения

для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «командообразование».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «политическая деятельность» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «командообразование»: возвращение к ценностям человека, устанавливает и поддерживает гармоничные и эмпатичные отношения между людьми.



7. Представим пятую функцию политической деятельности в метафорической форме:

**Метафора:** «Политическая деятельность подобна командообразованию: развивает, побуждает к высоким целям, возвращает к ценностям человека».

*Разработка шестой метафоры.*

1. Выделим из текста предложение: «Шестая функция политической деятельности - политическая деятельность формирует, навязывает свои политические идеалы, ценности и доктрины, пропагандирует их». Выделим понятие, которое необходимо представить в метафорической форме. Им будет понятие «политическая деятельность».

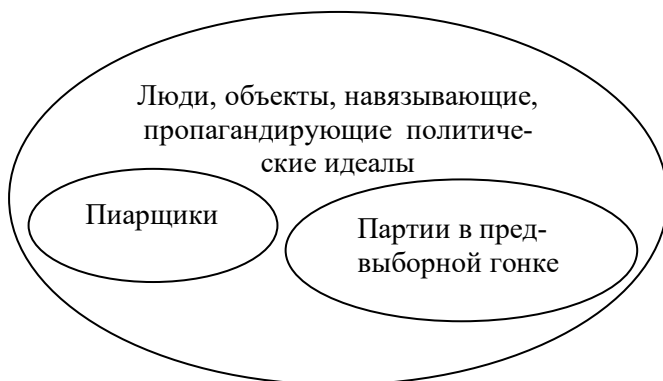
2. Выявим у выделенного понятия «Политическая деятельность» свойство, существенный признак, характеризующий его наилучшим образом, и запишем выделенное в тексте суждение в субъектно-предикатной форме (*S есть P*): «Политическая деятельность (*S*) есть навязывающая свои политические идеалы, ценности и доктрины, пропагандирующая их (*P*)».

3. Существенный признак, характеризующий выделенное понятие «навязывающая, пропагандирующая политические идеалы» (*P*), примем его за родовое понятие или род.

4. Определим объем *родового* понятия «*навязывающая, пропагандирующая политические идеалы*», то есть выявим соподчиненные ему понятия, зарисуем отношение объемов рассматриваемых понятий с помощью круговых схем (кругов Эйлера).

5. Из соподчиненных понятий выберем то, которое лучше других подойдет в качестве метафоры (сравнения) для выделенного понятия «*политическая деятельность*». Например, в качестве сравнения для метафоры подойдет такое соподчиненное понятие, как «*пиарщики*».

6. Напишем общие свойства представляемого в метафорической форме понятия «*политическая деятельность*» и выделенного для сравнения (метафоры) соподчиненного понятия «*пиарщики*»: продвигают, навязывают, убеждают, агитируют и т.д.



7. Представим шестую функцию политической деятельности, выраженную через метафору.

**Метафора:** «*Политическая деятельность подобна деятельности пиарщиков в предвыборной гонке: продвигает, пропагандирует, лоббирует, убеждает*».



### Задание:

1. Разработайте прием «Критический анализ текста» для его реализации в учебной и во внеурочной деятельности.
2. Предложите прием «Продолжить текст» на основе его критического анализа для его реализации в образовательном процессе на содержании преподаваемой учебной дисциплины.

3. Спроектируйте прием «Контекст» для его реализации в образовательном процессе общеобразовательной школы.

4. Разработайте прием «Графическое изображение структуры аргументации», спроектированный на содержании преподаваемой учебной дисциплины.

5. Предложите прием «Разработка метафоры», спроектированный для его реализации в учебной деятельности на содержании преподаваемой учебной дисциплины.



### *Рекомендуемая литература:*

1. Асмолов, А. Г. Психология индивидуальности: Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе / А. Г. Асмолов.- М.: Изд-во МГУ, 1986.

2. Бутенко, А. В. Критическое мышление: метод, теория, практика: учебно- методическое пособие / А. В. Бутенко, Е. С. Ходос. - М.: МИРОС, 2002.- 176 с.

3. Весна, Е. Б. Личность и индивидуальность. История и теория: монография / Е. Б. Весна.- Петропавловск- Камчатский, 1996. – 192 с.

4. Гетманова, А.Д. Учебник логики. Со сборником задач. 6-е изд., перераб. / А. Д. Гетманова.- М.: КРОНУС, 2006. - 448с.

5. Иванов, Е.А. Логика: учеб. для студентов юрид. вузов и фак. / Е. А. Иванов.- М.: Волтерс Клувер, 2007. - 416 с.

6. Сибиряков, И.В. Метафора: гносеологический статус, механизмы реализации и роль в познании / И. В. Сибиряков. - Челябинск: Челябинская гос. акад. культуры и искусств., 2005.

7. Тягло, А. В. Критическое мышление на основе элементарной логики: учебное пособие / А. В. Тягло.- Харьков: Центр усовершенствования социол. образования. 2001. - 210с.

8. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн.- СПб.: Издательство «Питер», 2000. - 512 с.

9. Харченко, В.К. Функции метафоры / В. К. Харченко.- М.: Издательство ЛКИ. 2007. - 92 с.

10. А.Н. Ильин. Общество потребления и его существенные особенности

## Заключение

Способность критически мыслить была важна во все времена, так как является потенциалом принятия разумных решений, сохранения общества от необдуманных экономических, политических, экологических и других решений, залогом появления и развития ярких индивидуальностей, способных оказать влияние на эволюционное развитие общества, его прогресс и процветание. Критически мыслящий человек способен на самостоятельное логически правильное мышление, дающее ему возможность комфортно и уверенно чувствовать себя в обществе, самостоятельно справляться с возникшими проблемами, объективно оценить себя и окружающих, жить в ладу со своими потребностями, возможностями, способностями, не допускать манипулирования собой, равнодушного отношения к проблемам общества, другого человека.

В западной дидактике опыт формирования критического мышления накапливался на протяжении нескольких десятилетий. В американской дидактике в 30-х годах XX в. оформилось критическое направление, рассматривающее критическое мышление в качестве цели обучения. Национальный комитет по задачам в сфере образования Соединенных Штатов признал необходимым добиться того, чтобы выпускники колледжей обладали знаниями и навыками, которые позволяли бы им способствовать росту мировой экономики и участвовать в демократических процессах. Одна из задач, которые Комитет ставит перед выпускниками в будущем десятилетии, звучит так: «Доля выпускников колледжей, способных критически мыслить, плодотворно работать в коллективе и решать поставленные задачи, должна существенно возрасти».

В отечественной дидактике такая категория, как «критическое мышление» является актуальной, в ФГОС ООО, ФГОС СОО в требованиях к предметным результатам освоения различных учебных курсов (литература, история, обществознание, физика, география, биология, химия, информатика) обозначены умения, относящиеся к критическому мышлению обучающихся: критически анализировать найденную информацию, интерпретировать ее, делать выводы, подкреплять их аргументами, критически оценивать и интерпретировать прочитанную информацию, критически оценивать полноту и достоверность найденной информации, осуществлять критический анализ предложенного текста и др.

В американской критической дидактике формирование критического мышления происходит в ходе изучения традиционных предметов, особое место среди которых с этой целью отводится философии и специальным курсам по развитию навыков мышления. В отечественной образовательной практике развитие критического мышления осуществляется, как правило, в рамках разных предметов, но зачастую не уделяется должного внимания специальным курсам по его развитию.

Исследователи и ученые сходятся во мнении, что развитие критически мыслящего обучающегося предполагает использование в учебно-воспитательном процессе диалоговых технологий, заданий по решению проблем, с использованием логических основ теории аргументации, теории об умозаключениях, основных принципов правильного мышления.

Проблема развития критического мышления обучающихся привлекает к себе пристальное внимание ученых, исследователей, педагогов тем, что развитие критического мышления является фактором формирования функциональной грамотности обучающегося, дает возможность обучающемуся проявить индивидуальный стиль мышления, оригинальный, нестандартный полет мысли и умозаключений, совершить открытия истин, приятно удивиться самому себе, раскрыть интеллектуальные способности, свою неповторимость, индивидуальность, получить удовольствие от учебного процесса. Однако эта проблема требует дальнейшего ее осмысления, новых решений и подходов, поскольку является не до конца исследованной. Предложенные в учебном пособии ТРКМ через решение разноуровневых заданий, разработанные в рамках этой технологии приемы развития критического мышления обучающихся не претендуют на полноту и исчерпанность проблемы их проектирования, автор, как и многие исследователи, находится в поиске ее решения.

## Литература

1. Бутенко, А. В. Критическое мышление: метод, теория, практика: учебно-методическое пособие / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. - М.: МИРОС, 2002.- 176 с.
2. Буткин, А. Г. Усвоение научных понятий в школе / А. Г. Буткин, И. А. Володарская, Н. Ф. Талызина.- М.: Полиграф сервис, 1999. - 112 с.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. - М.: Педагогика - Пресс, 1999.
4. Гетманова, А. Д. Учебник логики. Со сборником задач / А. Д. Гетманова. - 6-е изд., перераб.- М.: КРОНУС, 2006.- 448с.
5. Железовская, Г. И. Понятийное диалектическое мышление у студентов. Педагогическая технология и диалектический анализ / Г. И. Железовская.- Саратов: Изд-во Саратов. Ун-т.1995.- 140 с.
6. Иванов, Е. А. Логика: учеб. для студентов юрид. вузов и фак. / Е. А. Иванов.- М.: Волтерс Клувер, 2007.- 416 с.
7. Рубцов, В. В. Психологические особенности способов организации совместной деятельности в процессе решения учебной задачи / В. В. Рубцов, Р. Я. Гузман // Вопросы психологии. 1982. - № 5;
8. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. - М., 1987.
9. Сибиряков, И. В. Метафора: гносеологический статус, механизмы реализации и роль в познании / И. В. Сибиряков.- Челябинск: Челябинская гос. акад. культуры и искусств, 2005.
10. Теория развивающего обучения / под ред. В. В. Давыдова; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». - М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996.
11. Тягло, А. В. Критическое мышление на основе элементарной логики: учебное пособие / А. В. Тягло.- Харьков: Центр усовершенствования социол. образования, 2001.- 210с.
12. Усова, А. В. Психолого- дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: учебное пособие. Ч.2 / А. В. Усова. - Челябинск: Челяб. ГПИ, 1979. - 86 с.
13. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн.— СПб.: Издательство «Питер», 2000. - 512 с.
14. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования.- 2-е изд., перераб. и доп. / М. А. Холодная.- СПб.: Питер, 2002. - 272с.

15.Харченко, С. Я. Педагогическая игра как метод формирования у студентов общественно- политических умений: дис...кан. пед. наук / С. Я. Харченко.- Л., 1984.-164 с.

16.Цукерман, Г. А. Формы учебной кооперации в работе младших школьников / Г. А. Цукерман // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности. - М., 1983.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### РЕФЛЕКСИВНАЯ СЕССИЯ

##### **«Разноуровневые задания, проектные работы как основные для развития креативности, критичности обучающегося»**

(с позиции коучингового подхода)

*Под рефлексивной сессией понимаем* форму обсуждения, основанного на самоанализе, самонаблюдении, обращении мыслей человека к своему поведению, ориентированному на самоопределение относительно какого-либо действия, поступка, деятельности.

##### **Цель сессии:**

1. Организация осознанного, свободного выбора обучающимися разноуровневых заданий высокого уровня сложности, определяющих развитие его критического мышления.
2. Организация осознанного, свободного выбора обучающимися проектной деятельности.

##### **Ход реализации сессии:**

**I этап. Вступительное слово учителя:** педагог рассказывает об ярких индивидуальностях, людях которые своим «цветом» окрашивают общество, являются двигателями прогресса, развития общества; объясняет, что одними из важных сущностных характеристик индивидуальности является креативность как способность человека порождать множество оригинальных, нестандартных способов решения проблемы, а также критичность, как способность человека логически (правильно), рефлексивно мыслить, обеспечивающая ему самостоятельность мышления, противостояние манипуляциям извне, занятие им собственной позиции в принятии решения. Перед креативным человеком, обладающим критическим мышлением, открываются многие «двери», которые для других людей, не обладающих такими способностями, остаются закрытыми.

**II этап. Использование коучинговых техник, являющихся основанием для выбора обучающимся разноуровневых заданий высокого уровня сложности / проектной деятельности.**

Использование техники «Линия времени как инструмент планирования». *Постановка следующих вопросов обучающимся:*

1. Ребята, представьте себя успешными супер-студентами того образовательного учреждения (вуза, колледжа), который актуален для

Вас. Опишите компетенции супер-студента, которого «расхватывают» уже на 3-ем курсе зарубежные и отечественные работодатели, предлагая ему передовые «позиции» на предприятиях.

2. Что успешный супер-студент делает не так, по-другому в отличие от обычных, ординарных студентов?

3. Какие «двери» перед ним могут открыться после окончания вуза (колледжа)?

4. Какие чувства Вы испытываете, став таким успешным супер-студентом?

5. Как Вы поймете, что стали успешным супер-студентом?

6. Как к Вам (успешному супер-студенту) относятся окружающие?

7. Что нужно сделать, чтобы стать таким успешным супер-студентом?

8. Как если бы Вы из будущего могли дать совет себе настоящему- что бы Вы сказали?

9. Какие из нижеперечисленных умений характеризуют успешного супер-студента?

- креативные умения: предлагать инновационные, более эффективные, новые способы решения задач, проблем, осуществлять выбор более сложных, новых видов деятельности, отказываться от известных способов решения проблем, задач и др.;

- умения критически относиться к кому/чему-либо: сомневаться в общеизвестных истинах, общепризнанных понятиях, проявлять критическое отношение к иным позициям, точкам зрения, обществу, самому себе, ценностным ориентациям и др.; высказываться логично, аргументированно к себе, другим людям, мыслительному процессу, мыслить альтернативно и др.

10. Ребята, осуществите ранжирование умений успешного супер-студента по степени убывания.

*Постановка следующих вопросов обучающимся:*

1. Уважаемые старшеклассники, представьте себя успешными супер-профессионалами в тех видах профессиональной деятельности, которые актуальны для Вас. Опишите компетенции успешного супер-профессионала, которого «расхватывают» на разных предприятиях, предлагая ему передовые «позиции» на них.

2. Ребята, что успешный супер-профессионал делает не так, по-другому в отличие от обычных, ординарных работников?

3. Какие «двери» перед успешным супер-профессионалом могут открыться?

4. Какие чувства Вы испытываете, став таким успешным супер-профессионалом?

5. Как Вы поймете, что стали успешным супер-профессионалом?

6. Как к Вам (успешному супер-профессионалу) относятся окружающие?

7. Что нужно сделать, чтобы стать таким успешным супер-профессионалом?

8. Как если бы Вы из будущего могли дать совет себе настоящему- что бы Вы сказали?

9. Какие из нижеперечисленных умений характеризуют успешного супер-профессионала?

- креативные умения: предлагать инновационные, более эффективные, новые способы решения задач, проблем, осуществлять выбор более сложных, новых видов деятельности, отказываться от известных способов решения проблем, задач и др.

- умения критически относиться к кому/чему-либо: сомневаться в общеизвестных истинах, общепризнанных понятиях, проявлять критическое отношение к иным позициям, точкам зрения, обществу, самому себе, ценностным ориентациям и др.; высказываться логично, аргументированно к себе, другим, мыслительному процессу, мыслить альтернативно и др.

10. Ребята, осуществите ранжирование этих умений успешного супер-профессионала по степени убывания.

**III этап. Осознанный свободный выбор обучающимся разноуровневых заданий высокого уровня сложности / проектной деятельности.**

Учитель обращает внимание обучающихся, что они выбрали примерно одни и те же умения, обеспечивающие им становление быть успешными супер-студентами, супер-профессионалами.

*Использование методики шкалирования как самооценки и саморазвития.*

Постановка следующих вопросов обучающимся:

1. Ребята, нужно ли формировать эти умения или они даются от рождения?

2. Оцените свою минимальную удовлетворенность сформированностью у Вас следующих умений: а) креативных умений, б) умений критически относиться к чему/кому-либо, используя круговые шкалы

(на круговой шкале нужно отметить примерно, около 7-10 умений, которые ученики проранжировали по степени убывания, отдельно для шкалы креативных умений и шкалы критических умений).

3. Ребята, какие шаги нужно предпринять, чтобы перейти, например, от минимального значения какого-либо умения на 1 шаг выше, на 2 шага выше и др.?

4. Что Вам предложили бы Ваши одноклассники, чтобы перейти с отметки, к примеру, 5 на 6?

*Использование приема коучинга «Китайское меню».*

1. Ребята, Ваши одноклассники для формирования креативных умений, умений критически мыслить выбирали проектные работы, учебно-познавательные и учебно-практические задачи более высокого уровня сложности. Как Вы собираетесь формировать креативные умения, умения критически относиться к чему/кому-либо ?

*Использование методики шкалирования как самооценки и саморазвития.*

*Приверженность:*

1. Ребята, оцените, насколько Вы привержены тому, чтобы довести проектные работы/разноуровневые задания до конца, например, от 5 до 10?

*Уверенность:*

1. Ребята, как Вы оцениваете шансы на успех? (от 1 до 10 баллов)

*Достижение целей:*

1. Что дает Вам уверенность, и надежду, что Вы действительно достигнете уровня 10 при выполнении проектных работ/разноуровневых заданий?

2. Ребята, как окружающие увидят Вашу уверенность?

*Эффективность результатов:*

1. Представьте, что прошло 3 месяца и Вы достигли отметки 8 или 9.

2. Как Вы узнаете, что находитесь на этом уровне?

3. Ребята, что нового появится в Ваших умениях, поведении?

#### **IV этап. Рефлексия сессии**

Учитель просит обучающихся сформулировать ответы на следующие вопросы:

- Ребята, в чем заключалась для каждого из вас польза сессии?
- Какова была для вас ценность этой сессии?
- Что вы извлекли для себя из нашей встречи?
- Что вы вынесете из осуществленной сессии?

**Моя концепция «Я-индивидуальность» (карта)**

**Ф.И. ученика** \_\_\_\_\_

**Мой смысл жизни:** \_\_\_\_\_

**Цель моей жизни:** \_\_\_\_\_

**Вопрос:** Формирование Вашей концепции «Я-идеальная индивидуальность» и её реализация поможет осуществлению целей вашей жизни? (Ответ: да/нет (подчеркните)). Развернутый ответ о необходимости формирования своей концепция «Я как индивидуальность» необходимо написать в эссе.

**Моя цель реализации концепции «Я-индивидуальность»: ...**

Образ «Я» как индивидуальность	Образ «Я» - идеальной индивидуальности	Образ «Я» - реальной индивидуальности (в 100-бальной системе)
<b>«Я» -КРЕАТИВНОЕ</b>		
- умения выходить за пределы привычных способов деятельности как самостоятельный отказ от известного способа решения задач (как изменение способа деятельности, выбор более сложных, новых видов деятельности);		
- умения создавать качественно новые продукты – организационные, коммуникативные, интеллектуальные;		
- умения порождать более эффективные способы решения определенной проблемы, объективно новые идеи, осуществлять пересмотр традиционных подходов, вырабатывать новые оснований для принятия решений;		
<b>Я –КРИТИЧЕСКОЕ</b>		
- умение проблематизировать ситуацию: высказывать сомнение относительно общепризнанных истин, устоявшихся понятий, проявлять критическое отношение к другой точке		

зрения, позиции, обществу, системе ценностей, самому себе;		
- умения аргументировано, логично вырабатывать свою точку зрения, производить умозаключения, обосновывать её логическими посылками, фактами, доводами;		
- умения объективно оценивать информацию, всевозможные позиции, точки зрения по определенным критериям; адекватно оценивать информацию,		
- умения предлагать аргументированное, взвешенное решение в отношении какого-либо суждения, рассматриваемой проблемы, включающее критическое отношение мыслительному процессу и его оценку,		
- умения мыслить альтернативно,		
- умения критически относиться к себе - адекватно оценивать возможности в достижении цели,		
- умения ориентироваться в социальных отношениях.		
<b>Я –КРИТИЧЕСКОЕ</b>		
- умение проблематизировать ситуацию: высказывать сомнение относительно общепризнанных истин, устоявшихся понятий, проявлять критическое отношение к другой точке зрения, позиции, обществу, системе ценностей, самому себе;		
- умения аргументировано, логично вырабатывать свою точку зрения, производить умозаключения, обосновывать её логическими посылками, фактами, доводами;		
- умения объективно оценивать информацию, всевозможные позиции, точки зрения по определенным критериям; адекватно оценивать информацию,		
- умения предлагать аргументированное, взвешенное решение в отношении какого-либо		

суждения, рассматриваемой проблемы, включающее критическое отношение мыслительному процессу и его оценку,		
- умения мыслить альтернативно,		
- умения критически относиться к себе - адекватно оценивать возможности в достижении цели,		
- умения ориентироваться в социальных отношениях		
<b>Я- АКТИВНАЯ ЖИЗНЕННАЯ ПОЗИЦИЯ</b>		
- умения занимать социально-идейную позицию: сознательно, свободно, активно включаться в решение проблем общества, человечества, принимать, признавать ответственность за свои поступки, действия, за неспособность их осуществления;		
- умения занимать гражданскую позицию— ответственно, надежно выполнять гражданский долг		
- умение объективировать вопросы, процессы, которые ранее не воспринимались важными, актуальными, проблемными;		
- умение адекватно действовать в социальных отношениях, устанавливать взаимосвязи между общественными и политическими событиями, влиять на них, на людей;		
- умение следовать своему призванию: соотносить свои способности, таланты с требованиями, предъявляемыми профессией к человеку к его способностям, личностным качествам,		
<b>Я- ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ</b>		
- умение обеспечить поддержку, помощь другим людям в их благополучии;		
- умения проявлять уважительное отношение к личности и её достоинству, к другим народам России и мира, их культурам, традициям, принимать, признавать их, проявлять к ним межэтническую толерантность,		

- умения устойчиво следовать в своем поведении моральным нормам и этическим требованиям,		
- умения выражать гуманизм, проявляющийся в принятии, освоении, развитии социокультурных ценностей, соблюдении моральных норм и этических требований в поведении,		
- умение проявлять нетерпимость к различным проявлениям насилия и готовность противодействовать им;		
- умения жертвовать собой, средствами, временем и др.: - умение, способность строить жизненные планы с учётом конкретных социально-исторических, политических и экономических условий на благо общества, с учетом интересов, идеалов, ценностей общества, других людей.		
<b>«Я» САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ</b>		
- умения следовать четко разработанному плану, связанному с самообразованием, самовоспитанием,		
- умения открывать сферы деятельности, в которой то, что человек любит делать, у него хорошо получается,		
- умения следовать четко разработанному плану, связанному с ростом профессионализма на благо общества, с учетом интересов, идеалов, ценностей общества, других людей,		
- умения открывать у себя новое: интересы, способности, таланты, возвращать новых качества, способности, бороться с собственными недостатками		
<b>«Я» ДРУГОЕ</b>		

## Концепция обучающегося «Я - индивидуальность»

*Для разработки концепции самосовершенствования необходимо ответить на следующие вопросы:*

1. Что я понимаю под творчеством в учебно-познавательной деятельности. Мои творческие достижения за последний год. Какие из этих достижений могут пополнить мое резюме. Нужно ли каждый год обновлять свое резюме творческими достижениями? Зачем это делать? О какой звезде вы мечтаете? «Я - звезда, какая она?». Нужно ли делать новую огранку своей индивидуальности каждый год, месяц?

2. В чем «Я мастер своего дела?». В чем Я еще могу преуспеть, в чем Я еще могу процветать, если попотеть?

3. Многие мировые компании ведут «войну» за таланты. В чем мой талант? Как его нужно развивать? Существует высказывание: «Талант - это 99% пота» (Т. Питерс). Ты с этим согласен?

4. Как понимать высказывание: «Этот человек красивый»? Какой я есть? (мои качества, способности). О какой красоте (внутренней или внешней) говорится в высказывании Ф.М. Достоевского: «Красота спасет жизнь»? Что мне нужно изменить в себе, чтобы стать лучше? Зачем мне нужно меняться? Как ты понимаешь выражение красиво прожить жизнь? Что тебе нужно изменить в себе для этого?

5. В чем моя уникальность, истинная исключительность?

6. Ответьте на вопросы, которые мучили Л.Н. Толстого в период его кризиса смысла жизни: «Почему Я живу? Как Я живу? Как мне следует жить? Чем мне следует жить? (какими ценностями).

7. Как живут другие люди рядом со мной. Безразличен ли Я к людям? Чем могу Я им помочь? (дети с ограниченными возможностями здоровья, пенсионеры, малоимущие, социально-дезадаптированные подростки, твои друзья, незнакомые тебе люди, родители, учителя ...)

8. Существует высказывание: «Поощряйте великолепные неудачи! Наказывайте за заурядные успехи» (Т. Питерс). Ты с этим согласен? Что означает по твоему мнению такое высказывание «Истинные сокровища открываются только тем людям, которые первыми проходят по нехоженным путям!» (Д. Родари).

9. Существует высказывание «Статуя Свободы на восточном побережье США должна быть дополнена статуей ответственности на западном побережье» (В. Франкл). За что «Я» ответственен в этом

мире?

10.Моя стратегия личностного роста: .....

11.Моя программа общественного признания: .....

12.Моя программа обновления «Я как индивидуальность»:

.....

**Примечание:** концепция самосовершенствования может быть дополнена своими положениями.

**Диагностика сформированности опыта критического мышления обучающегося**  
**Тест логического мышления (ТЛМ) (Е.В.Веселовская)**

**Вариант 1**

**ВЫБЕРИ ПРАВИЛЬНЫЙ ОТВЕТ**

1. В РАССУЖДЕНИИ «Похоже. Он чист, - угрюмо заключил инспектор.- Человек не может одновременно и совершить убийство, и выпивать в баре за милую от своей жертвы»

СВЯЗЬ МЫСЛЕЙ...а) логична, б) нелогична

2. ВЫРАЖЕНИЕ «зелена трава» ЯВЛЯЕТСЯ.....

а) понятием, б) высказываем (суждением), в) выводом.

3. КЛАССИФИКАЦИЯ ПОНЯТИЯ... а) имеет структуру, б) не имеет структуру.

4. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ...а) имеет правила, б) не имеет правил

5. ВЫРАЖЕНИЕ «В басне мораль сформулирована в начале или чаще в конце» СОДЕРЖИТ МЫСЛЬ (МЫСЛИ) а) одну, б) две, в) три.

6. В ВЫРАЖЕНИИ «Всякий треугольник имеет одну описанную окружность» ГОВОРИТСЯ а) о существовании (наличии), б) о свойстве, в) об отношении.

7. В ВЫРАЖЕНИИ «Платон мой друг, но истина дороже» ИСПОЛЬЗУЕТСЯ СВЯЗЬ МЕЖДУ МЫСЛЯМИ...а) соединительная, б) разделительная, в) условная.

8) ВЫВОД (умозаключение) – ЭТО

а) форма мысли, в которой из одного или нескольких высказываний получается новое высказывание;

б) форма мысли, в которой из одного или нескольких высказываний на основании определенных правил получается новое высказывание,

в) форма мысли, в которой из одного или нескольких высказываний на основании определенных правил, следующее из них с необходимостью или вероятностью.

9. ВЫВОД НАДЕЖЕН, ЕСЛИ...

а) истинны первоначальные положения,

б) истинны первоначальные положения и соблюдаются правила вывода,

в) истинны первоначальные положения, соблюдаются правила и известно содержание положений.

10.ЗАКЛЮЧЕНИЕМ ЯВЛЯЕТСЯ ПРЕДЛОЖЕНИЕ...

а) Данное целое число делится на два,

б) Если целое число оканчивается на 0, то оно делится на два,

в) Данное целое число оканчивается на 0

11. В ВЫРАЖЕНИИ «Если нагреть медный провод, то его длина увеличится, если нагреть алюминиевый провод, то его длина тоже увеличится. Но медь и алюминий- металлы. Вероятно, любой металлический провод при нагревании увеличит свою длину». ВЫВОД

а) содержится, б) не содержится.

12. ВЫРАЖЕНИЕ «Галлий растворим в кислотах и не растворим в щелочах» ПОДХОДИТ К СХЕМЕ:

а) а (и)б, б) а (или) б, в) (если) а, (то) в.

13. РАССУЖДЕНИЕ «Все опята- съедобные грибы, следовательно ни один опенок не является не несъедобным»

ПОДХОДИТ К СХЕМЕ

а) Ни одно А не есть Б

б) Некоторые А есть Б

Все А есть не Б

Некоторые А не есть Б

в) Все А есть Б

Ни одно А не есть не Б

14.РАССУЖДЕНИЕ «Злаки – однодольные растения, бамбуки- злаки, поэтому бамбуки- однодольные растения»

ПОДХОДИТ К СХЕМЕ..

а) А есть Б

б) Б есть А

в) А есть Б

В есть АВ есть АА есть В

В есть Б

В есть Б

В есть Б

15. РАССУЖДЕНИЕ «Водород- горит, кислород- горит, метан тоже горит, но известно, что водород, кислород, метан- газы. Следовательно, все газы горят» ПОДХОДИТ К СХЕМЕ

а) А<sub>1</sub> есть Б

б) А<sub>1</sub> есть Б

А<sub>2</sub> есть Б

А<sub>2</sub> есть Б

А<sub>3</sub> есть Б

А<sub>3</sub> есть Б

А<sub>1</sub>, А<sub>2</sub>, А<sub>3</sub> исчерпывают

А<sub>1</sub>, А<sub>2</sub>, А<sub>3</sub> не исчерпывают

множество А

Все А есть Б

Некоторые А есть Б

16. ОБОБЩЕНИЕ ПОНЯТИЯ ЭТО -...

- а) переход от менее общего понятия к более общему понятию,
- б) переход от менее общего понятия к менее общему понятию,
- в) включение одного понятия в другое понятие,
- г) подчинение одного понятия другому понятию.

17. К ВЫСКАЗЫВАНИЮ ОТНОСЯТСЯ ВЫРАЖЕНИЯ...

- а) мак красный, б) душистая сирень, в) змеи-пресмыкающиеся, г) голубое небо.

18. СДЕЛАЙТЕ ВЫВОД: «все треугольники- геометрические фигуры. Следовательно....».

19. ВИДЫ МЫСЛИ ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ

- |                           |                         |
|---------------------------|-------------------------|
| А понятие                 | а) слова,               |
|                           | б) словосочетания,      |
| Б высказывание (суждение) | в) простое предложение, |
|                           | г) сложное предложение, |
| В вывод (умозаключение)   | д) группа предложений.  |

20. МЫСЛИТЕЛЬНЫЕ ОПЕРАЦИИ ВЫРАЖЕНИЯ

- |                           |                                                                                            |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| А определение понятия     | а) Куб один из видов правильных многогранников                                             |
| Б высказывание (суждение) | б) Антропогенез- процесс происхождения и формирования человека;                            |
| В обобщение понятия       | в) Молекулой называют наименьшую частицу вещества, обладающего его химическими свойствами; |
|                           | г) по звучанию виолы бывают 4-х видов: дискантовые, альтовые, теноровые, басовые.          |

21.СХЕМА

ВЫРАЖЕНИЕ

- |                          |                                             |
|--------------------------|---------------------------------------------|
| А) Все А есть Б          | а) У рыб сердце двухкамерное;               |
| Б) Некоторые А не есть Б | б) Все карбиды твердые вещества;            |
|                          | в) Большинство рыб не проявляют заботу;     |
|                          | г) Многие утверждения не выводимы из аксиом |

## **Методика диагностики уровня рефлексивности школьника (по Е.В.Ильиной)**

Инструкция: выберите один из вариантов ответа для каждого предложения и поставьте цифру после каждого утверждения, соответствующего Вашему выбору:

- 1-нет,
- 2- скорее нет,
- 3- когда как,
- 4- скорее да,
- 5- да.

1. Я задумываюсь о том, почему у некоторых одноклассников возникают трудности в учении.

2. Я задумываюсь над тем, какое мнение обо мне сложилось у моих учителей.

3. Совершив досадную ошибку, я не успокоюсь до тех пор, пока ее не исправлю.

4. Думаю, что я еще плохо умею управлять своим поведением, отвечать за свои поступки.

5. Меня беспокоит и волнует мое образование в будущем.

6. По моей просьбе я всегда получаю помощь от одноклассников.

7. Я часто не могу заставить исправлять свои учебные ошибки.

8. Многие учебные задания я считаю для себя трудными и поэтому отказываюсь их выполнять.

9. Бывает, прочитав хорошую книгу, я долго думаю о прочитанном.

10. Готовя устный вопрос, я редко планирую предстоящий ответ.

11. Я легко нахожу общий язык с одноклассниками.

12. Я не люблю проверять письменную работу, искать ошибки, считаю, что это дело учителя.

13. Иногда я не понимаю, почему мной не довольны одноклассники.

14. Если мне не понятен учебный материал, я чаще всего пытаюсь разобраться самостоятельно.

15. Зачастую мне не удается организовать учебную работу так,

как я хочу.

16. Мне часто не хватает силы воли, чтобы найти у себя ошибку.

17. Я почти всегда могу договориться с учителем, если хочу передать свою учебную работу.

18. По просьбе одноклассников я часто оказываю им учебную помощь.

19. Бывает, выполняя домашнюю работу, я не могу справиться с заданием и думаю над ним даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

20. Обнаружив ошибку, я всегда пытаюсь понять, как я ее допустил(а).

21. Я редко задумываюсь о том, для чего я изучаю тот или иной учебный материал.

**Материалы к классному часу «Диверсия на «Северных потоках» (разговоры о важном), на содержании которого возможно реализовать прием «Критический анализ текста»**

**ЗАДАНИЕ:** Осуществите критический анализ текста. Классный час «Разговоры о важном»

**ТЕКСТ** «Диверсия на «Северных потоках»

---

*Примечание: Текст составлен на основе источников – Википедия; СМИ: ТАСС. В тексте имеются выделения, сделанные автором пособия для обучающихся для лучшего понимания ими текста.*

ДИВЕРСИЯ на газопроводах «Северный поток» и «Северный поток — 2» компании Nord Stream Aktiengesellschaft произошла в ночь на 26 сентября 2022 года. Повреждения произошли в исключительной экономической зоне Дании и в шведской зоне.

На момент аварии 26 сентября 2022 года «Северный поток — 2» не был запущен, так как 22 февраля 2022 года Германия *остановила процесс его запуска в ответ на признание Россией независимости самопровозглашённых ДНР и ЛНР*, а «Северный поток — 1» с лета 2022 работал на 20 % от своей пропускной способности, а в конце августа поставки газа по этому трубопроводу были практически полностью прекращены. *Резкое сокращение поставок российского газа привело ЕС к самому масштабному энергетическому кризису за 50 лет (Википедия). В тоже время*, как отмечено в издании ТАСС «Минэкономики Германии заверяет, что никакого влияния на энергоснабжение республики происшествие не окажет. Еврокомиссия также заявила, что энергобезопасность Евросоюза не нарушена».

*Западные страны обвиняли Россию в атаке на газопроводы с целью «газового шантажа». В свою очередь*, российские власти заявляли, что в аварии на «Северных потоках» *были заинтересованы США и их союзники*. Падение поставок из России Европа отчасти компенсировала закупками сжиженного природного газа в США и Катаре, а трубопроводный газ получает теперь в основном из Норвегии, которая *потеснила Россию* и впервые стала крупнейшим поставщиком газа в Евросоюз (Википедия).

## ПРЕДЫСТОРИЯ

---

США и страны Восточной Европы резко критиковали проект «Северный поток», т.к запуск газопровода «Северный поток — 2» *должен был ещё больше усилить зависимость европейской экономики от российского газа. В то же время (2015г.), немецкие канцлеры Ангела Меркель и Олаф Шольц* рассчитывали, что «Северный поток — 2» сможет обеспечить *более низкие цены на газ для немецких потребителей* и заставит Россию осторожнее вести свою внешнюю политику, чтобы *не потерять миллиарды долларов доходов от продаж газа в Европу*, и поэтому настаивали на реализации этого проекта.

В июне 2022 года ЦРУ *предупреждало власти нескольких европейских стран о риске атаки на газопроводы*, но сообщения не содержали подробностей о времени, месте, характере или возможном инициаторе атаки.

## ОБСТОЯТЕЛЬСТВА

---

За день до аварии на газопроводах норвежское агентство Petroleum Safety Authority Norway, контролирующее безопасность нефтегазовой добычи, заявило, что над морскими платформами по добыче нефти замечены неопознанные дроны. *Источник Sky News в Минобороны Великобритании поддержали эту версию об использовании беспилотных аппаратов для доставки взрывных устройств. В то же время, по данным анализа компании SpaceKnow (Чешская компания, занимающаяся аналитикой как услугой) за несколько дней до аварии два корабля с отключёнными устройствами для отслеживания появились в трёх милях от мест, где пролегают нити газопроводов...*

*Эксперты отмечали, что подводные газопроводы ломаются крайне редко, и одновременное разрушение обеих веток северного потока свидетельствует о диверсии. Взрывные устройства могли быть доставлены к газопроводам кораблём или самолётом, водолазами или субмариной.*

## ОФИЦИАЛЬНОЕ РАССЛЕДОВАНИЕ

Журналисты немецкой газеты Der Tagesspiegel со ссылкой на источник, близкий к расследованию, отмечали, что рассматривались версии *о причастности к атаке как России, так и Украины*. 18 октября представитель Кремля Дмитрий Песков заявил, что проводимое европейскими странами расследование взрывов было организовано *с намерением ложно обвинить Россию*.

Пять собеседников *The Washington Post* в структурах Евросоюза, знакомые с содержанием непубличных обсуждений, подчеркнули, что *только Россия одновременно имела мотив и техническую возможность организовать диверсии. В тоже время, 22 декабря 2022 года издание The Washington Post* сообщило, что *после нескольких месяцев расследования многочисленных официальные лица в частном порядке говорят, что нет чётких доказательств того, что за диверсией стояла Россия, и что подозрения в адрес могли быть поспешными. А затем, в марте 2023 года газета «The New York Times» заявила: «...Новые разведывательные данные, с которыми ознакомились официальные лица США, свидетельствуют о том, что проукраинская группа осуществила нападение на газопровод «Северный поток» в прошлом году,..» (Википедия). В тоже время, пресс-секретарь президента России **Дмитрий Песков** напомнил заявления президента США Джо Байдена 7 февраля 2022 года, обещавшего избавиться от «Северного потока -2» (ТАСС).*

Вице-спикер Совета Федерации Константин Косачев **полагает**, что подрыв "Северных потоков" выгоден только Украине и США (ТАСС).

6 октября 2022 года правоохранительные органы Швеции завершили осмотр повреждений на «Северном потоке — 1» и «Северном потоке — 2» и пришли к выводу, что в «экономической зоне Швеции произошли взрывы, причинившие значительный ущерб газопроводам, а также утвердились во мнении, что это была преднамеренная атака».

Премьер-министр Швеции **Магдалена Андерссон** заявила об отказе Швеции делиться результатами расследования взрывов газопроводов «Северный поток» с российскими властями или «Газпромом», сославшись на **конфиденциальность** криминальных расследований. **МИД России** рассказал о том, что Германия, Дания и Швеция отказали допустить Россию к расследованию диверсии на газопроводах «Северный поток 1» и «Северный поток-2». **МИД** сообщил, что Российская Федерация без допуска своих представителей не признает результатов расследования и будет считать, что странам, которые ведут это расследование, есть, что скрывать или они покрывают исполнителей этих «террористических актов».

Глава Службы внешней разведки Сергей Нарышкин **сообщил** об информации, указывающей на западный след в атаке. По его словам, "Запад делает все, чтобы скрыть истинных исполнителей и организаторов этого международного террористического

акта".(ТАСС). В.Путин отметил, что "взрыв подобного рода - такой мощности, на такой глубине - могут осуществить только специалисты, причем поддержанные всей мощностью государства, которое располагает определенными технологиями". На вопрос, можно ли полагать, что это были именно страны Запада, он ответил: "Ну конечно!".

3 ноября о причастности Великобритании к взрывам на «Северных потоках» заявил глава Совбеза РФ Н.Патрушев. По его утверждению, Лиз Трасс, в то время занимавшая пост премьер-министра страны, сразу после взрывов на газопроводах отправила госсекретарю США Энтони Блинкену SMS-сообщение со словами «Все сделано».

18 ноября службой безопасности Швеции был подтверждён факт диверсии.

Альтернативные версии 8 февраля 2023 года американский журналист-расследователь Сеймур Херш в статье на своём сайте заявил, что взрывчатку под «Северные потоки» заложили водолазы ВМС США. По словам журналиста, план подрыва газопроводов американские спецслужбы начали разрабатывать в конце 2021 года по приказу американского президента Джо Байдена на фоне резкого обострения отношений между Западом и Россией. ... Россия также призвала Североатлантический альянс провести экстренное совещание из-за выводов, полученных Хершом по итогам расследования, но не получила согласия.

**Пример разработки сокращенных силлогизмов на основе рассказа А.П. Чехова «Нищий»**

**Силлогизм 1**

1) Найдем в тексте характеристики Лушкова

Что имеем в тексте: Лушков постоянно описывается пьяным.

Составим силлогизм (первая фигура), т.к. 1-ая фигура силлогизма дает возможность из *общего вывести менее общее (частное)*

(M)..... - (P).....

(S) Лушков – («есть») постоянно пьяный (M)

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

*S- меньший термин - логическое подлежащее, субъект суждения*

*P- больший термин – логическое сказуемое – предикат- суждения*

*M- средний термин суждения, которые связывает или разъединяет S и P*

Запись суждения: «S – P» или «S есть P»; или «S не есть P» (отрицательное суждение); «есть» - связка между S (субъектом) и P (предикатом), она может опускаться, отсутствовать.

Нам нужно получить новое знание про Лушкова, кухарка сказала, что он наколот дрова. Нам хочет узнать делал он этом или нет?

Нам нужно заполнить верхнюю строчку силлогизма. В верхней строчке должно быть общее суждение (т.к. дедукция -то выведение из общего – к частному).

Запишем:

(M) Всякий человек, который постоянно пьяный .. - (P)....

(S) Лушков – («есть») постоянно пьяный (M)

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Мы записали: (M) «Всякий человек, который постоянно пьяный» (логическое подлежащее). Теперь про этого человека нужно написать логическое сказуемое (P) ....., которое может быть каким-угодно,

Например, - «Всякий человек, который постоянно пьяный» (M)- *есть несимпатичный* (P),

- «*Всякий человек, который постоянно пьяный*»- есть не совсем здоровый и др. (P)

Но нас в контексте текста А.П.Чехова интересует «топор», поэтому мы про человека, который постоянно пьяный, должны написать то, что «связало» бы этого человека с *топором* и написать *правдивое суждение (истину, широко известную)*, которое может основываться на опыте, знаниях и др.

Сделаем это.

(M) Всякий человек, который постоянно пьяный- НЕ может нарубить дров, если раньше он это не делал (P)

---

(S) Лушков – («есть») постоянно пьяный (M)

---

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Сделаем умозаключение, основываясь на 1-ой фигуре силлогизма

(M) Всякий человек, который постоянно пьяный- НЕ может нарубить дров, если раньше он это не делал (P)

---

(S) Лушков – («есть») постоянно пьяный (M)

---

(S) Лушков - НЕ может нарубить дров, если раньше он это не делал (P)

### **Силлогизм 2**

*Найдем в тексте характеристики Лушкова*

По тексту Лушков приходит один раз в месяц и колот дрова. Он ведь мог научиться?! Нам хочется узнать (получить новое знание), научился ли Лушков колоть дрова?

(M).... - (P) ...

---

(S) Лушков – НЕ есть трезвый человек (M)

---

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Заполним *средний термин* (M) относительно вообще любого человека (то есть напишем общее суждение), может ли он научиться колоть дрова

(M) Всякий человек, который трезвый – может научиться колоть дрова (P)

---

(S) Лушков – НЕ «есть» трезвый человек (M)

---

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Сделаем умозаключение, основываясь на 1-ой фигуре силлогизма и на одном из *правил силлогизма*: если одна из посылок отрицательная, то и заключение отрицательное.

(М) Всякий человек, который трезвый – может научиться колоть дрова (Р)

---

(S) Лушков – НЕ «есть» трезвый человек (М)

---

Лушков НЕ мог научиться колоть дрова

Лушков НЕ мог научиться колоть дрова т.к. все был пьян за все время, которое описывает А.П.Чехов. *Следует отметить, что заключение не следует с необходимостью, т.к. вторая посылка отрицательная (Гетманова. Стр.124; 2011г)*

Иными словами, Лушков приходил один раз в месяц, якобы коллот дрова, но он всегда был пьян, и подучал за это деньги.

### **Силлогизм 3**

*Найдем в тексте характеристики Лушкова*

По тексту: «Лушков боится топора».

(М)... - (Р)...

---

(S) Лушков – («есть») человек пьяный и боится топора (М)

---

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Далее по аналогии

(М) Всякий человек, который пьяный и боится топора - НЕ желает колоть дрова и не желает учиться колоть дрова (Р)

---

(S) Лушков – («есть») - человек пьяный и боится топора (М)

---

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Сделаем умозаключение, основываясь на 1-ой фигуре силлогизма и на одном из *правил силлогизма*: если одна из посылок отрицательная, то и заключение отрицательное.

(М) Всякий человек, который пьяный и боится топора - НЕ желает колоть дрова и не желает учиться колоть дрова (Р)

---

(S) Лушков – («есть») - человек пьяный и боится топора (М)

---

(S) Лушков - НЕ желает колоть дрова, учиться колоть дрова (Р)

#### Силлогизм 4

Найдем в тексте характеристики Ольги

По тексту: «Баба швырнула к его ногам топор, со злобой плюнула и, судя по выражению губ, стала браниться»

(M)... - (P)...

(S) Ольга – («есть») швырнула к его ногам топор (M)

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Запишем общее суждение (большую посылку) - *средний термин* (M)

(M) Всякая женщина, которая может швырнуть топор к ногам - (P)

(S) Ольга – («есть») швырнула к его ногам топор (M)

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Подумаем, какая может быть женщина? Напишем предикат (P)

(M) Всякая женщина, которая может швырнуть топор к ногам - сильная женщина, которая не боится топора (P)

(S) Ольга – («есть») швырнула к его ногам топор (M)

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Сделаем умозаключение, основываясь на 1-ой фигуре силлогизма

(M) Всякая женщина, которая может швырнуть топор к ногам - сильная женщина, которая не боится топора (P)

(S) Ольга – швырнула к его ногам топор (M)

(S) Ольга – (*есть*) сильная женщина, которая не боится топора (P)

#### Силлогизм 5

Найдем в тексте характеристики Ольги

По тексту Скворцов обратился к Ольге: «Вот, Ольга, — обратился он к ней, — проведи этого господина в сарай, и пусть он дрова поколет».

(M).... - (P)...

(S) Ольга – («есть») знает как дойти до сарая, открыть сарай и дать топор, знает, где находится топор (M)

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Запишем общее суждение (большую посылку)- *средний термин* (M)

(M) Всякий человек, кто знает как дойти до сарая, открыть сарай и взять топор, знает , где находится топор - либо колет дрова, или ходит за дровами в сарай (P)

(S) Ольга – («есть») знает как дойти до сарая, открыть сарай и дать топор, знает , где находится топор (M)

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Сделаем умозаключение, основываясь на 1-ой фигуре силлогизма

(M) Всякий человек, кто знает как дойти до сарая, открыть сарай и взять топор, знает , где находится топор - либо колет дрова, или ходит за дровами в сарай (P)

(S) Ольга – («есть») знает как дойти до сарая, открыть сарай и дать топор, знает , где находится топор (M)

(S) Ольга - или сама колет дрова, или ходит за дровами в сарай (P)

### **Силлогизм 6.** *Найдем в тексте характеристики Ольги*

На основе полученного вывода напишем меньшую посылку

(M)... - (P) ...

(S) Ольга – или сама колет дрова, или ходит за дровами в сарай (M)

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Напишем большую посылку (общее суждение)- *средний термин* (M)

(M)Всякий человек, кто сам колет дрова, или ходит за дровами в сарай - ..... - (P)

(S) Ольга – или сама колет дрова, или ходит за дровами в сарай (M)

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Напишем предикат (P) для большой посылки

(M)Всякий человек, кто сам колет дрова, или ходит за дровами в сарай - или кухарка или дровокол - (P)

(S) Ольга – или сама колет дрова, или ходит за дровами в сарай (M)

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Сделаем заключение

(М) Всякий человек, кто сам колет дрова, или ходит за дровами в сарай - или кухарка или дровокол - (Р)

(S) Ольга – (*есть*) или сама колет дрова, или ходит за дровами в сарай (М)

(S) Ольга - (*есть*) является или кухаркой или дровоколом - (Р)

Исходя из того, что в тексте ничего про дровокола не говорится, то возможно, Ольга и есть дровокол.

### Силлогизм 7

*Найдем в тексте данные про «пятаки»*

Прошло два года. Однажды, стоя у *театральной кассы* и расплачиваясь за билет, Скворцов увидел рядом с собой маленького человечка с барашковым воротником и в поношенной котиковой шапке. Человечек робко попросил у кассира билет на галерку и заплатил *медными пятаками*.

Выделим слова, которые нас «зацепили»: «у *театральной кассы*»,... «*медными пятаками*».

(М)-... .- ... (Р)

(S) Лушков – расплатился пятаками (М)

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Напишем большую посылку (общее суждение)- *средний тер мин* (М)

(М) Всякий человек, который расплатился пятаками- человек, который или милостыню собирал, или заработал (Р)

(S) Лушков – расплатился пятаками (М)

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Сделаем умозаключение

(М) Всякий человек, который расплатился пятаками- человек, который или милостыню собирал, или заработал (Р)

(S) Лушков – расплатился пятаками (М)

(S) Лушков - человек, который расплатился пятаками, или милостыню собирал, или заработал (Р)

### Силлогизм 8.

Напишем про театр.

(М)-Всякий человек, который ходит в театр... - обладает интересом к жизни, духовностью, (Р)

(S) Лушков – ходит в театр (М)

(S) Лушков - обладает интересом к жизни, духовностью, (Р)

На основе выведенного знания составим новый силлогизм

(М)-Всякий человек, который обладает интересом к жизни, духовностью ... - (Р)

(S) Лушков - обладает интересом к жизни, духовностью, (Р)

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Допишем большую посылку- *средний термин* (М)

(М)-Всякий человек, который обладает интересом к жизни, духовностью ... - в редких случаях пойдет собирать милостыню (Р)

(S) Лушков - обладает интересом к жизни, духовностью, (Р)

*Здесь должен быть заключение (умозаключение)*

Сделаем заключение

(М)-Всякий человек, который обладает интересом к жизни, духовностью ... - в редких случаях пойдет собирать милостыню (Р)

(S) Лушков - обладает интересом к жизни, духовностью, (Р)

(S) Лушков - в редких случаях пойдет собирать милостыню (Р),

т.к. стал ходить в театр.



















