

УДК 808.5

# ОПТИМИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ К НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЯ ЕГЭ

*В. И. Заика*

## OPTIMIZATION OF PREPARATIONS FOR UNIFIED NATIONAL EXAM ESSEY

*V. I. Zaika*

В статье изложены результаты исследования особенностей реализации задания Части 2 Единого государственного экзамена. Путем подробного анализа текста задания по русскому языку и сравнения задания с текстом критериев оценивания выявлены недостатки как формулировки задания, так и корреляции задания с критериями оценивания ответа. На основе анализа текстов сочинений выпускников предложена и прокомментирована последовательность заданий для оптимизации подготовки к экзамену, позволяющая написать ответ в точном соответствии с заданием: выявить тему текста, сформулировать проблему, прокомментировать проблему с опорой на исходный текст, аргументировать согласие с авторской мыслью. Все положения иллюстрируются примерами из школьных сочинений, написанных по одному исходному тексту. В статье обращено внимание на обеспечение когерентности текста посредством контроля за соотношением основных содержательных элементов сочинения. Результаты исследования могут быть применены при организации обучения написания текста экзаменационного задания.

The article presents the results of empirical studies of the implementation of Part 2 task of the Unified state exam. Through a detailed analysis of the text of the task in the Russian language exam and comparison of the task text with the text of the assessment criteria, flaws were identified both in the wording of the task and in the correlation between the task and the criteria for its assessment. On the basis of the analysis of graduates' essays, we propose and comment on the sequence of tasks aimed at optimization of exam preparation, allowing one to write one's answer in exact accordance with the task: to identify the topic of the text, to define the problem, to comment on the problem with references to the original text, to justify one's acceptance of the author's thought. All concepts are illustrated with examples from school essays, based on the same original text. In the article the attention is paid to ensuring the coherence of the text maintained by controlling the ratio of the major substantive elements of the essay. The results of the study can be applied when organizing test exams.

**Ключевые слова:** сочинение, задание, текст, тема, проблема, комментарий, аргументация, критерии оценивания.

**Keywords:** essay, task, text, topic, problem, comment, reasoning, evaluation criteria.

Единый государственный экзамен по русскому языку претерпевает изменения, которые свидетельствуют, что экзамен деградирует. Это отмечалось десятилетиями назад [1], о деградации говорят и изменения нынешнего 2015 г.

Как известно, у школьного проверочного испытания есть две функции. Первая – проверить знания учащегося, вторая – в процессе подготовки к экзамену приобрести необходимые знания, умения и навыки, или, как теперь принято говорить – компетенции. В статье [4] рассмотрены особенности развернутого ответа на задание «С» ЕГЭ, как разновидность вторичного текста, где показано, что деградация обеих указанных функций испытания связана с тем, что существующая система обучения ответу не только не развивает, но подавляет такие детерминанты текстопорождения, как креативность, субъективность, индивидуальность. Также мне приходилось обращать внимание на один из распространенных «риторических» недостатков, связанных с выполнением задания «С», который определен как синкретизм [5]. В предлагаемой статье проанализированы формулировки задания и корреляция их с критериями оценивания, а также предложена последовательность заданий, реализация которых позволяет оптимизировать подготовку к экзамену и одно-

временно продуктивно реализовать вторую из указанных функций экзамена.

Исходным положением можно считать следующее: сочинение должно быть не работой, имеющей нечто выдающееся в форме и/или содержании, а работой, в которой полностью отсутствуют недостатки. Чтобы ни один из проверяющих не имел оснований поставить не максимальный балл. Здесь речь пойдет только о содержательной стороне работы, о ее соответствии критериям 1 – 4.

Часть 2 (Задание 25) ЕГЭ по русскому языку (бывшая часть «С») начинается с формулировки задания. Уточню, что задание здесь понимается не как ‘то, что назначено для выполнения, поручение’, а терминологически: как ‘письменная или устная инструкция по работе с учебными материалами. Является одним из средств обучения. Формулировки задания во многом определяют эффективность упражнений’ [2].

Инструкция к выполнению Части 2 сформулирована так:

«Напишите сочинение по прочитанному тексту.

Сформулируйте и прокомментируйте одну из проблем, поставленных автором текста (избегайте чрезмерного цитирования).

Сформулируйте позицию автора (рассказчика). Напишите, согласны или не согласны Вы с точкой зре-

ния автора прочитанного текста. Объясните, почему. Своё мнение аргументируйте, опираясь в первую очередь на читательский опыт, а также на знания и жизненные наблюдения (учитываются первые два аргумента)...» [3, с.12]. (Остальная часть инструкции разноточений не вызывает, потому в комментариях не нуждается).

Как видим, в приведенном тексте инструкции просматривается замысел не только назначить что-то к исполнению, но и указать на некоторый порядок, последовательность частных заданий, то есть на способ этого самого исполнения. Однако на «средство обучения» такая инструкция явно не тянет. Соответственно, каковы «формулировки задания», такова и эффективность выполнения. (Далее я буду называть общее задание **инструкцией**, а отдельные его частные задания – просто **заданиями**).

То, что инструкция сформулирована из рук вон плохо, видно из соотношения её с критериями, по которым оценивается сочинение (критерии К1, К2, К3, К4 касаются содержательной стороны):

«1. Формулировка проблем исходного текста (1 балл).

2. Комментарий к сформулированной проблеме исходного текста (2 б.).

3. Отражение позиции автора исходного текста (1 б.).

4. Аргументация экзаменуемым собственным мнением по проблеме (3 б.)» [3, с. 106 – 107].

Так, в тесной однородной связи приведены два совершенно разных задания: «сформулируйте и прокомментируйте...», которые проверяются по разным критериям, оцениваются разным количеством баллов. Рекомендация «избегайте чрезмерного цитирования» должна, казалось бы, касаться и следующих заданий, но приведена только для первых двух.

В критерии 2 имеется указание на то, что максимальные 2 балла выставляются, если проблема прокомментирована «с опорой на исходный текст». В самой же инструкции такое уточнение отсутствует, наверное, из соображений экономии места. (Вопрос о том, является знание «Критериев оценивания ответа на задание 25» обязательным для испытуемого или ему достаточно понимать формулировки самой инструкции, наверное, следует адресовать юристам).

Далее в инструкции два предложения: «Сформулируйте позицию...» и «Напишите, согласны или не согласны...» – обозначают два задания, первое из которых оценивается по отдельному критерию. А вот с дальнейшей формулировкой не вполне ясно: фрагмент «Объясните почему. Свой ответ аргументируйте...» следует трактовать как два задания или как одно? Судя по критериям все три предложения: «Напишите, согласны ли Вы..., Объясните почему. Свой ответ аргументируйте» оцениваются по одному критерию К4 («Аргументация экзаменуемым собственным мнением по проблеме»), хотя требуют выполнения двух заданий: 1) выразить свое согласие/несогласие и 2) аргументировать это своё согласие или несогласие. Анализ исходных текстов показывает: позиции авторов текста практически никогда не предусматривают несогласия, выбора между согласием и несогласием давно уже нет. (И даже не потому, что спорить с публицистами себе

дороже, а потому, что тексты, в которых есть с чем поспорить, давно уже на попадают в измерительные материалы, а все работающие тексты «заточены» только под согласие).

Избыточное «Объясните почему», приведенное, вероятно, в расчете на тех, кто сомневается в значении глагола *аргументируйте*, сбивает с толку и учащихся, и учителей, мотивируя совершенно ненужное объяснение, которое предшествует собственно аргументации (см. ниже о Задании 5).

Такая непропорциональность в оформлении инструкции – не самая большая беда. Гораздо больше проблем порождает несоответствие задания критериям оценивания. В инструкции требуется написать о согласии или несогласии с позицией, точкой зрения автора и аргументировать это свое отношение. Слово *позиция* и словосочетание *точка зрения* являются не самыми удачными синонимами более понятного школьнику и учителю слова *мысль* (здесь имеется в виду **основная мысль**, выраженная автором в тексте). Едва ли кто-то станет сомневаться, что именно о выявлении главной мысли, о согласии с этой главной мыслью и об аргументации своего согласия идет речь в инструкции, пусть и косноязычной.

Однако в критерии призывают оценивать нечто иное: не отношение к основной мысли автора, а мнение экзаменуемого по проблеме. Разумеется, экзаменуемый может иметь мнение о проблеме, затронутой автором, эта проблема может показаться экзаменуемому важной, сложной, вечной, мелкой или еще какой-то, но это мнение проходит как «комментарий к сформулированной проблеме». (Согласно критерию К2 требуется не иметь мнение о проблеме, а опираться на текст). Но разве **проблема**, которая затрагивается в тексте, и **позиция** автора (основная мысль) – это одно и то же? Вопрос ставится «нипадецки»: что главнее – сформулированное задание (инструкция для экзаменуемого) или критерии оценки (инструкция для проверяющего)?

Не лучше обстоит дело с конкретизацией критерия К4: максимальные 3 балла ставятся, если «Экзаменуемый выразил свое мнение по сформулированной им проблеме, поставленной автором текста (согласившись или не согласившись с позицией автора), аргументировал его [т. е. мнение] (привел не менее двух аргументов, один из которых взят из художественной, публицистической или научной литературы)» [3, с. 107]. Согласно заданию экзаменуемый аргументирует свое согласие с авторской мыслью, а согласно критериям проверяющий оценивает собственное мнение экзаменуемого по проблеме. Уточнение в скобках тоже порождается неясность: если оба аргумента будут из указанных литератур, есть ли шанс получить эти 3 балла? Не уточняется, вероятно, тоже из соображений экономии места.

Многолетний опыт проверки работ показывает, что отменные неясности и противоречия вызывают дополнительные непродуктивные трудности на пути учителя и ученика к аттестату зрелости.

Дефекты инструкции, которые заметны не только учителям, но и будущим экзаменуемым, требуют в первую очередь уточнения задания. Инструкцию необходимо переформулировать: по возможности устранить противоречия, выделить отдельные пункты задания,

ориентируясь на указанные критерии оценивания, «привязывая» их к критериям, и выразить их максимально ясно.

Далее я буду приводить примеры различных сочинений, сделанных из соображений компактности изложения по одному исходному тексту:

(1) Людей всегда мучают разнообразные сожаления – большие и малые, серьезные и смешные.

(2) Самое сильное сожаление вызывает у нас чрезмерная и ничем не оправданная стремительность времени. (3) Действительно, не успеешь оглянуться, как уже вянет лето – то «невозвратное» лето, которое почти у всех людей связано с воспоминаниями детства.

(4) Не успеешь опомниться, как уже блекнет молодость и тускнеют глаза.

(5) А между тем ты еще не увидел и сотой доли того очарования, какое жизнь разбросала вокруг.

(6) Свои сожаления есть у каждого дня, а порой и у каждого часа.

(7) Сожаления просыпаются утром, но не всегда засыпают ночью.

(8) Наоборот, по ночам они разгораются.

(9) И нет такого снотворного, чтобы их усыпить.

(10) Наряду с самым сильным сожалением о быстротечности времени есть еще одно, липкое, как сосновая смола.

(11) Это – сожаление о том, что не удалось – да, пожалуй, и не удастся – увидеть весь мир в его ошеломляющем и таинственном разнообразии.

(12) Да что там – весь мир!

(13) На знакомство даже со своей страной не хватает ни времени, ни здоровья.

(14) Я перебираю в памяти места, какие видел, и убеждаюсь, что видел мало.

(15) Но это не так уж страшно, если вспоминать увиденные места не по их количеству, а по их свойствам, по их качеству.

(16) Можно, даже сидя всю жизнь на одном клочке, увидеть необыкновенно много.

(17) Всё зависит от пытливости и от остроты глаза.

(18) Ведь всем известно, что в самой малой капле отражается калейдоскоп света и красок, – вплоть до множества оттенков совершенно разного зеленого цвета в листьях бузины или в листьях черемухи, липы или ольхи.

(19) Кстати, листья ольхи похожи на детские ладошки – с их нежной припухлостью между тоненьких жилок. (По К. Г. Паустовскому).

Мой опыт подготовки к написанию сочинения показывает, что таких заданий может быть восемь. Причем выполнение первых шести заданий обеспечивает собственно выполнение инструкции, а два завершающих задания касаются выработки навыков окончательного оформления текста сочинения посредством создания Заключения и Введения.

Приступая к объяснению заданий, нужно быть готовым убедить школьника в том, что сочинение нужно начинать писать не с Введения, которое, будучи важным композиционным элементом текста, требует иногда особого вдохновения, которое может сразу и не прийти (Введение рекомендуют писать самым последним), и что результат выполнения первого задания не

оценивается ни по какому из первых четырех критериев и вообще впоследствии может остаться в черновике.

**1. Прочитайте текст. Определите, сформулируйте и запишите отдельным предложением тему текста.** Выполняя это задание, школьник устанавливает, что именно является предметом авторского рассуждения.

1.1. В тексте К. Г. Паустовского речь идет о сожалении.

1.2. Тема – сожаления о быстротечности времени в нашей жизни.

1.3. Константин Георгиевич Паустовский – замечательный русский писатель, создавший в своих произведениях множество необычайно ярких природных образов. В предложенном тексте автор обращается к теме разнообразных сожалений, которые всегда мучают людей.

В примере 1.3. собственно выполнением задания является второе предложение. На мой вопрос, о том, какое задание выполнено в первом предложении, был ответ: «Надо же как-то начать».

Хотя в задании ЕГЭ вопрос о теме текста отсутствует, формулировка темы становится ориентиром при выполнении последующих заданий и впоследствии может быть использована для создания Введения.

Тему текста, или то, о чем пишет автор, можно рассматривать как «подлежащее» этого текста.

**2. Определите, сформулируйте и запишите отдельным предложением затронутую в тексте проблему.** Это задание оценивается по критерию К1. **Проблемой** можно считать **вопрос**, который ставит автор данным текстом. Проблема выбирается с установкой на последующую ее обработку применительно к написанию сочинения. Школьник должен определить, понимает ли он вопрос, который задает автор. В большинстве исходных текстов проблема выражена прямо, иногда даже вопросом.

Задание можно усложнить, уточняя, **как** следует формулировать затронутую проблему: использовать цитирование или избегать цитирования.

2.1. Константин Георгиевич Паустовский размышляет над проблемой сожалений.

2.2. В тексте поднимается вопрос о том, что нам, пожалуй, никогда не удастся увидеть весь мир в его разнообразии.

Приведены два благополучных примера правильно сформулированной проблемы. Однако необходимо напомнить, что при цитировании (а оно есть в 2.2.) необходимы кавычки.

2.3. В тексте автор указывает на несколько взаимосвязанных проблем. Я рассмотрю одну из них и назову ее «быстротечность времени».

Указание в 2.3. на то, что проблема, поднятая в тексте, не одна, является удачным приемом, который, впрочем, уже растиражирован и становится клише.

**3. Прокомментируйте выделенную проблему (Комментарий сформулируйте в 2-х предложениях).** Задание оценивается по критерию К2. Исходя из собственно задания, достаточно было бы прокомментировать проблему посредством установления ее актуальности (того, насколько существенна она в современной жизни), но с учетом требований критерия необходимо обязательно указывать на то, как автор ис-

ходного текста относится к проблеме, то есть «опираться» на текст.

3.1. *Нельзя не отметить актуальность этой проблемы, поскольку хоть раз в жизни каждый из нас предавался печальным думам по поводу свершившегося или, наоборот, невыполненного. Таково и настроение, переданное автором в этом тексте: «чрезмерная и ничем не оправданная стремительность времени» порой не дает нам осуществить все задуманное, и вот уже «блекнет молодость и тускнеют глаза», и осталась только сожаления, и нет от них избавления.*

В примере удачно сочетается самостоятельность комментария и требуемая опора на текст, закрепленная умелым цитированием.

3.2. *Эта проблема более чем актуальна, так как за огромным количеством дел мы порой не имеем времени даже на полноценный сон. Автор утверждает, что даже за отсутствием времени можно много увидеть, главное – захотеть. А вот то, за что действительно стоит переживать, так это за что-либо неудавшееся в нашей жизни.*

Комментарий 3.2. может быть истолкован двояко и в обоих случаях не в пользу испытуемого: если последнее предложение – это «опора на текст», то это фактическая ошибка (не пишет Паустовский о неудавшемся в жизни), а если это размышления испытуемого, то нет «опоры на текст».

3.3. *Автор справедливо замечает, что даже в течение всей жизни невозможно «увидеть весь мир в его ошеломляющем и таинственном разнообразии». С чувством сожаления он говорит о том, что мы не успеваем познать не только весь мир, но и свою страну.*

Комментарий 3.3. можно считать безукоризненным, он выполнен в полном соответствии критерию К2. Указания на то, как именно излагает мысли автор: с сожалением, радостью, иронией, взволнованно и т. д. определяются как опора на текст.

**4. Выявите основную авторскую мысль (в которой обнаруживается и его позиция по отношению к проблеме), сформулируйте и запишите одним предложением.**

Трудность выполнения этого задания возникает при работе с исходным текстом, сделанным на основе художественного. В тех случаях, когда в тексте отсутствует буквально или фигуративно выраженная позиция автора, следует воспользоваться вопросом: «Ну, и что хотел сказать автор, изображая вот эти события?». Так или иначе выраженный ответ можно использовать в качестве формулировки авторской позиции.

Главные качества формулировки основной мысли – четкость и лаконичность. Громоздко выраженная мысль (пусть даже и верная) будет непонятной и проверяющему, и самому испытуемому. А четкая формулировка основной мысли является ориентиром при подборе и формулировке аргументов.

4.1. *К. Г. Паустовский говорит о том, что все зависит от пыливости и остроты глаза смотрящего. Например, наблюдение самого автора о том, что листья ольхи похожи на детские ладони.*

В примере 4.1. есть 2 существенных недочета: во-первых, не указано, какое задание выполняется. Глагол *говорит* здесь слишком общий. Чтобы проверяющий

точно распознал здесь выполнение задания, следует более определенно указать, что это **позиция**, или **основная мысль**, или **точка зрения** (автор утверждает, что..., позиция состоит в том, что...) во-вторых, подробности (похожесть ладоней на листья) оказываются явно избыточными, не способствующими точности выражения мысли.

4.2. *Конечно, у каждого человека есть свой ответ на этот вопрос, так называемый «рецепт счастья», но, по мнению автора, ответ зависит от самого человека. «Можно, даже сидя всю жизнь на одном клочке, увидеть необыкновенно много».*

Пример показывает, что цитирование, вполне применимое при определении и комментировании проблемы, не всегда удобно для выполнения задания 4, оцениваемого по критерию К3, в котором говорится о сформулированной позиции. Если мысль выражена фигуративно (здесь – оксюмороном *на клочке/много*), надо ее прояснять, чтобы затем было легче эту основную мысль доказывать.

Необходимая для последующей работы ясность имеется в двух следующих примерах:

4.3. *К. Паустовский убежден, что то, насколько много ты увидишь, разглядишь в окружающем мире, зависит не от количества мест, в которых ты побывал, а "от пыливости и от остроты глаза", то есть от твоей наблюдательности.*

4.4. *По мнению Паустовского, важно видеть не много мест по количеству, а много по качеству, осмысливать и делать выводы даже из самых незначительных на первый взгляд мелочей. И тогда ты поймешь, что видел на самом деле много, стоит лишь научиться видеть необыкновенное рядом с собой.*

Для обеспечения взаимосвязи компонентов сочинения полезно развить метафору, использованную в описании задания 1. Если тема **понимается** как **подлежащее** текста, то основная **мысль** – это **сказуемое**, идея текста. Если **проблема** – это **вопрос**, который ставит автор в тексте, то основная **мысль** – это **ответ** на него. Этими метафорами можно восполнить невнятность задания и подчеркнуть важность выполнения этого задания. Чтобы повысить вероятность правильного выполнения задания, нужно обсудить со школьниками соотносительность понятий **позиция автора, точка зрения автора, мнение автора**.

Итак, четко сформулированная основная мысль позволяет более точно соотнести этот «ответ» с ранее обозначенным «вопросом» (проблемой). Кроме того, усилия испытуемого при переводе авторской фигуративности на обыденный язык способствуют активизации его читательского и жизненного опыта и повышению «прицельности» в поиске аргументов.

**5. Выразите согласие/несогласие с авторской мыслью (авторской позицией).** Выполнение задания обычно не вызывает трудностей. Обычно используются немногочисленные варианты вроде таких:

5.1. *Я согласна с позицией автора.*

5.2. *Я абсолютно согласна с мнением автора.*

5.3. *Сложно спорить с позицией автора.*

Как известно, выражение согласия/несогласия не оценивается отдельно, однако все же рекомендуется выразить его отдельным предложением, оформленным в виде абзаца, закрепляя этот абзац после формули-

ровки основной мысли автора и перед собственной аргументацией. Этот фрагмент ограничивает часть сочинения, где говорится преимущественно об **исходном тексте**, от той части, где говорится о текстах художественных и, главное, о себе, о своем знании литературы, о наблюдательности и умении самостоятельно мыслить.

То есть компонент «Согласие» маркирует начало выполнения задания 6, оцениваемого по критерию К4 – активного предъявления опыта испытуемого. Закрепленная позиция предупредит опережающее (до определения проблемы) или запаздывающее (после аргументации, иногда даже вместо заключения) согласие.

Именно поэтому неуместное и/или неоднократное обозначение согласия мешает точно квалифицировать фрагмент сочинения.

Рискованной является постановка выражения согласия в препозицию к основной мысли. Например:

5.4. *Сам Паустовский отвечает на этот вопрос предельно кратко: «Всё зависит от пытливости и остроты глаза». Я согласна с писателем в том, что увиденные места нужно вспоминать не по их количеству, а по их качеству. А значит, во многом наши впечатления могут быть определены нашим собственным выбором (...).*

В целом верно выполненное задание, однако, не лишено неоправданных повторов. Предложенный испытуемому исправленный вариант с оставленной рискованной препозицией формулы согласия выглядел так: *Сам Паустовский отвечает на этот вопрос предельно кратко: увиденные места нужно вспоминать не по их количеству, а по их качеству. Я согласна с писателем: «Всё зависит от пытливости и остроты глаза», то есть во многом наши впечатления могут быть определены нашим собственным выбором.*

Распространенной ошибкой, связанной с выражением согласия перед формулировкой основной мысли, является непосредственное (часто в пределах предложения) объяснение этого согласия, предшествующее собственно аргументации. Например:

5.5. *К. Г. Паустовский говорит о том, что сожаления мешают ценить окружающее. Я согласна с автором, любые сожаления могут появиться только там, где нет умения ценить окружающее.*

Пример 5.5. содержит два недочета: 1) основная мысль выражена неточно (глагол *ценить* обнаруживает нарушение причинно-следственных связей: неумение ценить окружающее вызывает сожаления), 2) неточность повторена после выражения согласия. Не исключено, что подобного типа ошибки распространены из-за описанной выше неуклюжей формулировки задания «...Объясните почему».

**6. Подберите два аргумента, которые бы обосновывали ваше согласие/несогласие с авторской мыслью. Оформите свою аргументацию двумя короткими абзацами.**

Продуктивному выполнению этого сложного задания очень способствует объяснение таких риторических понятий, как **этос**, **пафос**, **логос**, аргументы **эмпирические** и **энциклопедические**, а также характеристика аргументов в аспекте их **весомости** и **релевантности**. Продуктивность той или иной последователь-

ности аргументов целесообразно объяснять с учетом **этичности**, **патетичности**, а также **веса** аргумента.

Распространенный недостаток аргументации в сочинениях – неконкретность аргументов.

Если «читательский опыт» хоть в какой-то степени конкретизируется именами авторов и персонажей, то в «жизненном опыте» обычно действующим лицом является *один мой знакомый*. Поэтому эмпирический аргумент предлагается описать в виде эпизода с конкретными деталями. Продуктивным является предва- рительное обсуждение литературных произведений: поступков персонажей, различных событий и т. д. Выполнение задания предполагает постоянную оглядку на формулировку основной мысли, согласие с которой аргументируется. Именно благодаря такому контролю предупреждается ошибка неверно определенной основной мысли.

Рассмотрим продолжение примера 5.6.

6.1. *Об этом говорит главная героиня повести Элинор Портер "Поллианна" [указано, что точнее было бы «говорит повесть»]. Девочка, Поллианна, сумела помочь многим людям только благодаря ее собственному девизу "жить с радостью". Главным ее оружием против любых жизненных неурядиц была [отсутствует слово, вероятно, оптимистичность], которой её научил отец – уметь найти даже в самом плохом хоть что-то хорошее.*

*Умение жить без сожаления, радуясь настоящему, и помогать по мере сил каждому нуждающемуся учит героиня автобиографической повести М. Горького «Детство» – бабушка Алеши, Акулина Ивановна. В тяжкую минуту она находит доброе слово для нищих и убогих, даже когда ей самой очень тяжело.*

Пример показательный в том отношении, что испытуемый старается выполнить одно из важных условий, обеспечить содержательную связь аргументов с основной мыслью. Оба аргумента доказывают (и вполне солидарно) ценность оптимизма, доброжелательности. Но при этом становится очевидным, что основная мысль исходного текста определена неверно.

Не вызывает у проверяющих отрицательной оценки аргументы, основанные не на читательском опыте, а в целом на опыте эстетического переживания, чем является восприятие живописи, скульптуры, кинематографа.

6.2. *Писатели, поэты, художники – люди, которые умеют видеть прекрасное в повседневном и привычном.*

*Невероятной силой обладают и произведения изобразительного искусства. Винсент Ван Гог писал натюрморты, на которых изображал подсолнухи. Каждый видел подсолнух, но не видел всей его красоты. Художник своими полотнами – «Ваза с двенадцатью подсолнухами», «Два срезанных подсолнуха» – заставляет по-новому смотреть на эти цветы [более подходящее слово – растения], видеть в них прекрасное.*

*Ещё один пример: [предыдущую конструкцию следует удалить] замечательные стихотворения А. С. Пушкина о природе заставляют читателя обращать внимание на неё. Знаменитое стихотворение «Унылая пора! Очей очарованье!» о, вероятно, не самом любимом времени года многих, показывает осень, как красивое время года, в котором есть свое очарова-*

ние [заменить словом *прелесть*, иначе создается пародийный оттенок]. Оно позволяет забыть о плохой погоде и вместо этого, например, обращать внимание на изменившие свой убор деревья и леса.

Два аргумента не только обладают достаточной конкретностью и убедительностью, они к тому же расположены в правильной последовательности: с возрастающим весом (все-таки задание требует опоры на читательский, а не зрительский опыт). Нужно также отметить, что первый абзац выполнения задания содержит подготовку воспринимающего к не вполне легитимному источнику аргументации, «сближение» художников с литераторами выглядит вполне убедительным.

Последовательное выполнение заданий на различных исходных текстах с соблюдением указанного количества абзацев и предложений (которое в известной мере дисциплинирует пишущего, делает его текст более доступным для самоконтроля, а также предупреждает ошибку отсутствия абзацного членения, выявляемую по критерию К5), позволяет выработать умение четко выполнять инструкцию, охарактеризованную выше как неясную и готовить текст максимально соответствующий первым четырем критериям.

После того как установлено, что выработаны умения выполнять предложенные шесть заданий на различных исходных текстах, можно предложить задания, связанные с написанием Заключения и Введения.

**7. Составьте к тексту два Заключения, которые отличаются содержательно и эмоционально.**

**8. Составьте к тексту два Введения, которые отличаются содержательно и эмоционально. По возможности согласуйте их с заключением.**

В статье я не останавливаюсь на особенностях этих элементов текста сочинения, во-первых, в силу их факультативности, а во-вторых, ввиду ограниченности объема публикации. Замечу только, что в качестве подготовки к написанию Заключения и Введения необходимо разъяснить функции этих элементов текста, а также разновидности Введений и Заключений, которые описаны в пособиях по риторике. Именно с тем, что Введения и Заключения могут быть разными в зависимости от содержания текста, от темперамента пишущего и других причин, связано требование писать два Заключения и два Введения. Опыт показывает, что подготовка двух композиционно идентичных, но функционально различных элементов текста (с последующим обсуждением большей или меньшей их приемлемости) позволяет лучше осознать назначение этого элемента и сделать его написание более продуктивным.

Таким образом, анализ формулировки задания (инструкции по выполнению письменной работы) и корреляции этой инструкции с критериями оценивания показывает необходимость переформулирования и переструктурирования заданий для продуктивной работы над сочинением, позволяющей сформировать умения текстопостроения. Статья является своего рода проспектом пособия по подготовке к написанию сочинения, в котором подробно будут описаны процедуры выполнения всех обозначенных заданий на различных исходных текстах и представлен подробный анализ многочисленных ответов.

## Литература

1. Аванесов В. Единый государственный экзамен в фокусе научного исследования // Педагогические измерения. 2006. № 1.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР. 2009.
3. ЕГЭ. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 10 вариантов / под ред. И. П. Цибулько. М.: Национальное образование, 2015.
4. Заика В. И. Ответ на задание с развернутым ответом как вторичный текст (на материале ЕГЭ по русскому языку) // Актуальные проблемы современного словообразования: сборник научных статей / под общ. ред. проф. Л. А. Араевой. Кемерово, 2011. Вып. 4. С. 46 – 53.
5. Заика В. И. Синкретизм и делимитация (по поводу задания «С» ЕГЭ) // Текст в системе обучения русскому языку и литературе / под ред. Е. А. Журавлевой, Ж. Т. Ермаковой. Т. 2. Астана, 2013. С. 210 – 215.

## Информация об авторе:

**Заика Владимир Иванович** – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Новгородского государственного университета, Великий Новгород, Россия; экстраординарный профессор кафедры лингводидактики Института восточнославянской филологии, Университет в Белостоке, Польша, wladimirzaika@bk.ru.

**Vladimir I. Zaika** – Doctor of Philology, Professor at the Department of Russian Language, Novgorod State University, Russia; extraordinary professor at the Department of Linguodidactics, Bialystok East Slavonic Philology Institute, Poland.

*Статья поступила в редколлегию 18.09.2015 г.*