

**Е.С. Романичева,  
А.В. Горелкина**

### **«Возвращенное» сочинение: итоги проверки и перспективы оценивания**

Статья написана на основе анализа итоговых сочинений, проведенного преподавателями МГПУ. В ней проблематизирована ситуация, связанная с подходами к проверке сочинения, сделан вывод о необходимости разработки метапредметных критериев проверки как о новой исследовательской задаче.

*Ключевые слова:* итоговое сочинение; критерии оценивания; компетенции выпускника.

**В** 2014/15 уч. г. в школу вернулся выпускной экзамен в форме сочинения. После многочисленных обсуждений он обрел свой статус — сочинение метапредметного характера, написание которого является допуском к итоговой аттестации. Его проведение в декабре 2014 г. выявило болевые точки в школьном литературном образовании. Стало очевидным одно: возвращение к сочинению в «традиционном» формате не произошло и произойти не может, потому что методика обучения сочинениям не применима к современным выпускникам, которые по-другому воспринимают текст и пишут о нем, у школьников иначе устроена память, по-другому выстраивается цепочка ассоциативных связей. Не может еще и потому, что изменились и сами практики чтения. Известный нейрофизиолог и филолог Т.Г. Черниговская пишет об этом так: «Мы столкнулись с ситуацией, когда нужно быстро, без остановки, перерабатывать большие блоки информации. Для этого просто необходимо поверхностное чтение — сканирование по ключевым словам, умение читать по диагонали, определять, надо ли мне это вообще читать. <...> Другое дело, когда ты сидишь в имении и долго, медленно читаешь сонеты Шекспира — совершенно другая работа, для которой действительно нужно время, нужно медленное, многослойное чтение. Это разные процессы, которые по некоторому недоразумению называются одним и тем же

словом» [6]. Однако эти столь разные процессы не только называются одним и тем же словом, но и смешиваются в сознании юных читателей: практика быстрого, сканирующего чтения-просмотра переносится ими на художественные произведения, прежде всего большого формата. Результат — поверхностный уровень восприятия, обилие фактических ошибок при анализе и интерпретации текста и, как следствие, практически полное отсутствие фоновых знаний, потому что в режиме просмотрочного чтения современный молодой человек предпочитает читать все доступные ему тексты: художественные, учебные, научно-популярные, информационные. Примем это за данность. И попробуем ответить на вопрос: а зачем тогда нужно такое итоговое сочинение? Чтобы в очередной раз констатировать печальное состояние литературного образования? Думается, что нет.

Нам представляется, что «возвращение» сочинения в таком формате — первый шаг к оценке не знаний, а общекультурных компетенций выпускника, к числу которых мы отнесем компетенцию читательскую и речевую: живя в информационном обществе, ученик должен уметь читать тексты, говорить и писать о них. Это, во-первых. А во-вторых, в процессе перехода на федеральные государственные образовательные стандарты необходимо принять тот факт, что содержание образования — это не пресловутые ЗУНы<sup>1</sup>, овладение которыми нужно проверить по завершении каждого этапа образования, а планируемый результат плюс учебное содержание, освоение которого и позволяет достичь заданного результата. Экзаменационное (итоговое) сочинение в этом случае призвано проверить не столько предметные знания, сколько достижение планируемого «комплексного» результата: ведь «раздельность (учебных программ и предметных результатов. — *Е. Р., А. Г.*) относительна: их объединяют не только общие принципы построения, но и то, что сами границы между отдельными предметами, в соответствии с новыми стандартами, условны. Ведь помимо предметных, эти программы руководствуются также метапредметными и личностными результатами, достижению которых они должны способствовать не просто каждая в силу специфики своего предмета, но во взаимодействии внутри единого образовательного процесса школы» [1]. Именно поэтому во всех нормативных документах обосновывается принципиально иной характер итогового сочинения, его нацеленность на проверку сформированности/несформированности общекультурных компетенций, в первую очередь — речевой и читательской.

Насколько итоговое сочинение соответствует новому формату, пытался определить коллектив преподавателей нашего вуза<sup>2</sup>, которые проанализировали

<sup>1</sup> Знания, умения и навыки. — *Примеч. ред.*

<sup>2</sup> Анализ сочинений проводился в рамках выполнения государственного задания «Разработка новых средств формирования и оценивания метапредметных компетенций обучающихся: от литературоцентричного итогового сочинения к метапредметному» (рук. Е.С. Романичева, А.И. Смирнова) коллективом преподавателей ИГН, в состав которого входили Т.В. Белошапкина, А.В. Горелкина, Н.М. Девятова, И.И. Мурзак, Е.Ю. Полтавец, И.Н. Райкова, Э.Ф. Шафранская.

1340 сочинений абитуриентов МГПУ 2015 г. Анализ проводился по следующим критериям: формулировка темы и ее трактовка учащимися, выбор литературного источника («аргумента») в сочинении, уровень восприятия литературного произведения, наличие/отсутствие логических, композиционных, стилистических ошибок, «выход» на межпредметные связи. Выбор этих критериев был продиктован основной задачей анализа: с опорой на рекомендованные ФИПИ критерии определить степень «выявленности» в сочинении читательской (выбор текста для раскрытия темы, уровень его освоения и т. д.) и речевой компетенций выпускника (умение выстраивать письменное высказывание на заданную тему); т. е. компетенций, необходимых для обучения в педагогическом вузе по любому направлению/профилю подготовки и свидетельствующих о том, что выпускник обладает необходимым уровнем общекультурной, а не только специальной, подготовки.

Остановимся на результатах анализа по каждому критерию.

### **Формулировка темы и ее трактовка учащимися**

В целом при анализе сочинений по данному критерию были выявлены ошибки, *связанные с непониманием темы сочинения*. Не все абитуриенты верно поняли и интерпретировали тему сочинения. Очень часто информация, заложенная в формулировке, откровенно игнорировалась. Создалось впечатление, что абитуриенты опирались не на предложенные темы, а на обобщенные, заранее заготовленные шаблоны: «Тема войны», «Тема любви», «Творчество М.Ю. Лермонтова» и т. д. Ряд работ представлял собой набор фраз-штампов, имеющих мало общего с предложенной темой: «настоящий патриотизм», «почему нельзя жить в мире?», «гордость за самоотверженного русского солдата», «надо быть благодарным нашим предкам, защищавшим родину», «мирное небо над головой — величайшая ценность», «мы за мир». Сам выбор текста-«аргумента» и объяснение этого выбора не всегда можно было считать удачными: часто сочинение представляло собой простой пересказ.

Серьезные затруднения вызывает у поступающих формулировка темы в виде строки поэтического текста: они не пытаются или не могут понять ее смысл. Этим можно объяснить большое количество откровенно неудачных сочинений, написанных по теме «Кто говорит, что на войне не страшно, тот ничего не знает о войне» (Ю.В. Друнина). Чаще всего абитуриента хватает только на то, чтобы выявить ключевое, с его точки зрения, слово — «война», но он не может определить ни предмет размышления, ни самостоятельно сформулировать вопрос, над которым стоит рассуждать.

Таким образом, сочинения наглядно показывают состояние коммуникативной компетентности выпускников средней школы: учащиеся не владеют навыками смыслового чтения, затрудняются при интерпретации содержания художественного произведения, не умеют строить собственное письменное высказывание, связно и последовательно излагать свое мнение, точно выражать

свои мысли. Самый большой недостаток почти всех проанализированных сочинений — пристрастие к штампам, клишированным формулировкам, демагогическим рассуждениям.

### **Выбор литературного источника («аргумента») в сочинении**

При раскрытии темы абитуриенты в основном опирались на классические тексты, однако в процессе анализа были выявлены тексты-лидеры: два программных («Гранатовый браслет» А.И. Куприна и «Судьба человека» М.А. Шолохова) и три непрограммных (В.А. Закруткин «Матерь человеческая», Б.Л. Васильев «В списках не значился», В.О. Богомолов «Иван»). Нам представляется, что обращение именно к первым двум текстам продиктовано небольшим объемом (можно прочесть «залпом») и возможностью обращаться к ним в разных темах. По существу, произведения стали определенными текстами-шаблонами для раскрытия нескольких тем. Обращение же к перечисленным непрограммным текстам, на наш взгляд, обусловлено тем фактом, что они входили в обязательный список для внеклассного чтения, по ним в 1970–1980 гг. проводились уроки. Именно поэтому осмелимся предположить: учителя готовили учеников к сочинению по методическим разработкам 40-летней давности. Возможно, поэтому ни в одной работе нет рассуждений о причине (принципе) выбора литературного источника; только иногда дается пояснение типа *«мне понравилось, произвело сильное впечатление»*. Ни в одном сочинении не предпринимается попытка обосновать выбор аргументов художественными особенностями произведения.

Привлечение литературных аргументов для раскрытия темы нередко носит случайный характер, не соотносено с литературным процессом и культурно-историческим контекстом. Так, без всяких логических переходов в сочинении о войне говорится то о героях Л.Н. Толстого, то о героях И. Бабеля, В. Быкова, Б. Васильева, то о 1812 г., то о гражданской войне, то о Великой Отечественной. Складывается впечатление, что автор сочинения полагает, будто все упомянутые им авторы — современники.

Особо хочется отметить обращение абитуриентов к непрограммным текстам. Привлеченный литературный материал свидетельствует о том, что, во-первых, ученики упоминали (скорее всего, не читая) произведения, которые текстуально (например, А.Н. Толстой «Русский характер», Б.Н. Полевой «Повесть о настоящем человеке») или обзорно (особенно это касается текстов поэтических) изучались в школе в советское время (причина, как нам кажется, та же: натаскивание по старым методичкам); во-вторых, выбирали книги из круга своего детского/подросткового чтения (например, Е. Ильина «Четвертая высота», Ю. Яковлев «Девочка с Васильевского острова»), а это значит, что у них нет соответствующего возрасту круга чтения. Из современной литературы привлекались «Мефодий Буслаев» Д. Емца и малоизвестные «маскультовские» тексты. Это свидетельствует о том, что ученики либо

не знают современной литературы, либо боятся по какой-либо причине обращаться к ней в сочинении.

К сказанному можно добавить: художественный текст в большинстве случаев используется лишь как «иллюстрация». По существу, обращение к нему происходит так, как это требует часть 3 (С1) ЕГЭ по русскому языку, когда в качестве одного из аргументов должен быть обязательно назван/упомянут, но не проанализирован, художественный текст.

### **Уровень восприятия литературного произведения**

На основе анализа представленных абитуриентами сочинений можно сделать вывод о *поверхностном, наивном* и одновременно *утилитарном* восприятии литературы школьниками. Литература «учит», «нацеливает», «дает образцы поведения» и пр. В ряде работ обнаруживается поверхностное знакомство с произведением. Из сочинений видно, что не все школьники читали текст, некоторые ограничились чьим-то пересказом или же знакомством с «кратким изложением». Отсюда ошибочные суждения (например, «Герой нашего времени» — роман о счастье; Раскольникову важно быть любимым). Существенный недостаток многих работ — пересказ вместо анализа, при этом пересказывается определенный фрагмент и к нему дается ничем не подкрепленный вывод.

В целом приходится констатировать, что масса выпускников находится на том уровне литературного развития, который в методике называется «задержанным наивным реализмом». Во многих работах герои произведений воспринимаются как реально живущие люди, а события, представленные в русском классическом романе, как случай из жизни. Поэтому и литературное произведение в целом воспринимается как некая картинка для иллюстрации житейских тезисов и правил и соответствующим образом интерпретируется.

### **Наличие/отсутствие логических и композиционных ошибок**

При анализе сочинений были выявлены следующие ошибки, которые свидетельствуют о несформированности речевых умений: нарушение смысловой цельности сочинения: литературные аргументы не подтверждают главный тезис; абзацное членение не соответствует логике изложения материала; вывод либо отсутствует, либо не соответствует теме / главному тезису сочинения; при изложении материала используются противоречащие друг другу утверждения; нарушаются причинно-следственные связи; нет логической связи между фразами, предложениями внутри одного абзаца, между самими абзацами; неформальное (непродуманное) начало сочинения логически контрастирует с остальной частью по стилю и содержанию и т. д. Наиболее часты случаи отсутствия связи между композиционными частями сочинения, между крупными смысловыми фрагментами в основной части сочинения или нарушение логики, связности изложения внутри микротемы.

### «Выход» на межпредметные связи

Есть лишь единичные примеры, где ученики в качестве аргументов для рассуждения пытались привлечь еще какой-то материал, кроме литературного. Однако, на наш взгляд, это едва ли можно признать удачным решением. Так, в сочинениях о войне наиболее распространено введение с опорой на актуальное событие, например, на только что где-нибудь разгоревшийся военный конфликт (Ливия, Сирия, Украина). Вероятно, это следствие неверной установки учителя всегда связывать сочинение с современностью.

В некоторых работах учащиеся для раскрытия темы использовали «внелитературные» аргументы: сериал, художественный фильм-экранизацию, музыкальный цикл, картины известных художников, песни из фильмов, мемуары, античную мифологию, речи общественных и политических деятелей, даже семейный нарратив. Однако такие случаи единичны. Это говорит о том, что и в сознании учащихся, и в сознании учителей-словесников господствует убеждение: если это сочинение, то обязательно «по литературе».

В заключение необходимо сказать несколько слов о критериях проверки сочинения.

Судя по разбросу оценок, сформулированные критерии не всегда прочтываются однозначно, проверяющим порой трудно понять, что нужно проверить: сочинение по предмету «Литература» (как это было до введения ЕГЭ по литературе) или итоговое сочинение, которое не является экзаменационной работой по конкретному предмету.

Вышесказанное позволяет сделать следующие выводы.

Итоговое сочинение должно стать универсальной комплексной формой проверки уровня компетенции учащихся в области владения мыслью и словом, а не знаний по предмету «литература». До тех пор пока оно будет интерпретироваться как *предметный экзамен*, школа не будет ставить перед собой задачу формирования читательских и речевых компетенций как приоритетных.

При чтении работ не покидает ощущение, что выпускник часто не понимает, *зачем и что* он пишет. Навык рефлексии над своим впечатлением, умение вербализовать эту рефлексию в письменной форме не сформирован даже у мотивированных школьников, нацеленных на дальнейшее получение гуманитарного образования. В основном выпускник, ориентируясь на свое впечатление и эмоциональное переживание произведения, на этом и останавливается при создании собственного текста.

К сказанному остается добавить, что отдельным предметом исследования в рамках государственного задания был анализ мнений внешних экспертов в научно-методической периодике и социальных сетях. Однако при обращении к четырем общероссийским научно-методическим изданиям — журналам «Русский язык в школе», «Литература в школе», «Русский язык», «Литература» — удалось выявить ничтожно малое количество материалов, посвященных итогам/анализу декабрьского сочинения 2014 г. Сам факт такого невнимания

к теме «возвращенного» сочинения со стороны профессионального сообщества вызывает тревогу: хотя у ФИПИ есть существенный массив данных об итогах сочинения, он либо остается недоступным для большинства исследователей (или — хуже — не востребованным ими) и поэтому не может быть проанализирован, либо тема подготовки и оценивания/доработки критериев проверки итогового сочинения не является для них приоритетной. Нам представляется, что в сознании большинства современных методистов сочинение все еще связывается с традиционным письменным экзаменом по литературе, и поэтому большее внимание уделяется его содержательному аспекту (например, литературному материалу, на котором можно раскрыть тему). В этом, например, убеждает статья главного редактора журнала «Русская словесность», известного методиста, автора школьных учебников литературы А.И. Княжицкого [3].

В журналах «Литература» и «Русский язык» опубликованы отклики учителей [4; 5] на прошедший в декабре 2015 г. экзамен. Их волнуют те же вопросы: выбор темы из числа предложенных, уровень «открытости» и «откровенности» пишущего, процедура проведения экзамена и апелляции, но... не критерии проверки. Возможно, отсутствие к ним интереса объясняется, во-первых, тем, что сочинение оценивается по шкале «зачет – незачет» (а не по методике «критериального оценивания»); во-вторых, тем, что его проверяют учителя-словесники, давно работающие с предметными критериями. Лишь очень немногие из них понимают: «итоговое сочинение» — это не традиционное сочинение по литературе, а письменный экзамен, проверяющий уровень читательской и речевой компетенции выпускника.

То же можно сказать и о дискуссиях в социальных сетях: основное обсуждение итогов декабрьского сочинения проходило в Фейсбуке в ноябре и декабре, а также на этапе проверки сочинения в период вступительной кампании в июле. Основной вопрос, который обсуждался, касался содержательного аспекта сочинения (шаблонный/нешаблонный характер, выбор текстов для анализа и т. д.), обилия фактических ошибок, допущенных учениками, т. е., по существу, участники говорили о своих наблюдениях, которые вполне соотносимы с выводами, сделанными преподавателями МГПУ.

В Интернете нам встретилось одно заслуживающее внимания мнение, касающееся критериев оценивания итогового сочинения: «Самой существенной недоработкой предложенных критериев, на мой взгляд, является постоянное принижение, умаление в них роли грамотности. В чем это проявляется? Текст сопроводительной инструкции к критериям оценки выпускного сочинения школами также несовершенен. Во-первых, с моей точки зрения, необходимо убрать из этого документа примечание о том, что количество привлеченных для аргументации тезисов произведений не так важно, как глубина раскрытия темы с опорой на литературный материал. Даже если объем привлекаемого литературного материала не является столь важным, не стоит сосредоточивать внимание экзаменуемых на этом факте. Во-вторых, не вполне ясно, как

трактовать следующую фразу: «При оценке сочинения в первую очередь учитывается соответствие выбранной теме и аргументированное привлечение литературных произведений». Это очевидный намек на то, что грамотность текста сочинения не играет ключевой роли при его оценке. А это абсолютно неверная позиция с точки зрения процесса обучения. Школьники будут знать, что грамотность — это не самый важный показатель оценки их работ, и поэтому перестанут уделять ей должное внимание при подготовке к выпускным испытаниям. Полагаю, что подобными избыточными формулировками в инструкции, которую изучают и сами школьники, мы специально провоцируем их на безграмотное сочинение... Вывод из всего сказанного следует один: введение итогового сочинения оказывается очередным, не до конца продуманным экспериментом в системе отечественного образования» [2]. Обратим внимание на интересный «прием», который все чаще используется в дискуссиях по поводу сочинения: перевод разговора из плоскости научно-методической в социально-политическую. Вместо того чтобы внести «профессиональное» предложение по доработке/переработке критериев, автор сбивается на «общие слова».

Таким образом, из всего сказанного можно сделать вывод: если мы хотим поменять формат сочинения с «псевдопредметного» на метапредметный и проверять речевую и читательскую компетенцию выпускников, то необходимо поменять критерии проверки. К сожалению, современное образование заточено под «контроль»: именно поэтому, пока оно не перестроится и не начнет ориентироваться в своей работе на планируемые результаты, оно будет нацелено на предметные критерии. И первый шаг в перестройке учительского сознания видится в изменении критериев оценивания сочинения — с предметных на метапредметные, что является серьезной исследовательской задачей.

### Библиографический список

#### *Литература*

1. Асонова Е.А, Павловец М.Г. Программа по литературе. Дорожная карта перемен // Учительская газета. 2 марта 2016 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://ug.ru/article/908> (дата обращения: 12.04.2016).
2. Доцинский Р. Выпускное сочинение: аргументы против грамотности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/ia/opinion/author/doschinskiy/582112/#ixzz3tzHZAwGf> (дата обращения: 12.04.2016).
3. Княжицкий А.И. Свободное чтение на экзаменах по литературе // Рус. словесность. 2015. № 5. С. 3–5.
4. По следам декабрьского сочинения: отклики читателей «Литературы» // Литература. 2015. № 2. С. 22–26.
5. Учителя об итоговом декабрьском сочинении: первые впечатления // Рус. язык. 2015. № 2. С. 4–8.
6. Черниговская Т.Г. Вне фокуса: как меняется чтение в цифровую эпоху [Электронный ресурс]. URL: <http://daily.afisha.ru/archive/vozduh/technology/reading-in-digital-age/> (дата обращения: 12.04.2016).



## References

### *Литература*

1. *Asonova E.A., Pavlovecz M.G.* Programma po literature. Dorozhnaya karta pere-men // Uchitel'skaya gazeta. 2 marta 2016 g. [E'lektronny'j resurs]. URL: <http://ug.ru/article/908> (data obrashheniya: 12.04.2016).
2. *Doshhinskij R.* Vy'pusknoe sochinenie: argumenty' protiv gramotnosti. [E'lektronny'j resurs]. URL: <http://www.garant.ru/ia/opinion/author/doschinskiy/582112/#ixzz3tzHZAwGf> (data obrashheniya: 12.04.2016).
3. *Knyazhiczkiy A.I.* Svobodnoe chtenie na e'kzamenax po literature // Rus. slovesnost'. 2015. № 5. S. 3–5.
4. Po sledam dekabr'skogo sochineniya: otkliki chitatelej «Literatury'» // Literatura. 2015. № 2. S.22–26.
5. Uchitelya ob itogovom dekabr'skom sochinenii: pervy'e vpechatleniya // Rus. yazy'k. 2015. № 2. S.4–8.
6. *Chernigovskaya T.G.* Vne fokusa: kak menyaetsya chtenie v cifrovuyu e'poxu. [Elektronny'j resurs]. URL: <http://daily.afisha.ru/archive/vozduh/technology/reading-in-digital-age/> (data obrashheniya: 12.04.2016).

*E.S. Romanicheva,  
A.V. Gorelkina*

### **The «Returned» Composition: Audit and Assessment Prospects**

The article is based on the results of final works analysis carried out by lecturers of MCU. It raises the problem of approaches to assessing compositions based on developed criteria. The paper concludes with the necessity of development of interdisciplinary assessment criteria as a new research task

*Keywords:* final composition; assessment criteria; graduate competence.