

В.И.Заика

ТЕКСТ СОЧИНЕНИЯ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА В АСПЕКТЕ ТЕНДЕНЦИИ К СТАНДАРТУ

Рассматриваются особенности школьного сочинения, задания которого предусматривают использование стандартизированных языковых средств. Установлена востребованность клише и штампов в сильных позициях текста.

Ключевые слова: школьное сочинение, текст, клише, штамп, сильная позиция текста

Речевая деятельность выпускника при интенсивной и заинтересованной подготовке к написанию сочинения оценивается им самим как на редкость интенсивная: «Никогда столько не писали!» — жалуются обучаемые. Последние три года письменная активность повышается также в связи введением итогового сочинения. Вопросов, связанных с письменной речевой деятельностью выпускника, более чем достаточно, вместе с тем сочинения как результат выполнения задания Ч2 не являются сколько-нибудь заметным предметом рассмотрения с собственно лингвистической точки зрения. На конференциях, посвященных проблемам школьной словесности, проблемы задания Части 2 ЕГЭ если и рассматриваются, то в основном с нелингвистической точки зрения [1].

В любом конкретном языке на каждом этапе его развития действуют и проявляются несколько тенденций: 1) к динамике и устойчивости, 2) к стандарту и экспрессии, 3) к экономии и избыточности. Все тенденции представлены противоположными закономерностями, и, как считает Н.В.Черемисина, в конечном счете определяются коммуникативной функцией. Стандарт обусловлен автоматизмом, знание стандарта нужно для взаимопонимания, результатом стандартизации являются фразеологизмы, пословицы, изречения и прочие воспроизводимые единицы, усвоенный стандарт становится автоматизированным знанием (сводит к минимуму контроль сознания за речевой деятельностью), ограничен в передаче эмоциональной информации [2].

В статье мы остановимся на некоторых особенностях текста сочинения ЕГЭ в аспекте этой тенденции к стандарту.

Необходимо заметить, что изменения, которые претерпевает ЕГЭ по русскому языку, показывают: авторы экзамена стремятся сделать экзаменационные задания соответствующими тем целям, которые заявлены этой итоговой формой оценки знаний. Наблюдается как появление новых заданий, так и изменение прежних.

Наиболее консервативной частью ЕГЭ по русскому языку является задание Части 2 (задание 26 — сочинение), бывшее некогда заданием части «С». Однако внимание словесников к этому компоненту экзаменационной работы не ослабевает из-за предусмотренной очевидной сложности самого задания и существенной доли его в общей оценке: максимальный первичный балл (24) составляет 41% от общего количества баллов за работу.

Мы писали о недостатках формулировки задания — основной инструкции, согласно которой испытуемый выполняет задание [3]. И в этой инструктивной оснастке произошли заметные изменения. Ср.:

2015 г.:

Напишите сочинение по прочитанному тексту.

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

2016—2018 гг.:

Напишите сочинение по прочитанному тексту.

Сформулируйте одну из проблем, поставленных автором текста.

Прокомментируйте сформулированную проблему.

Включите в комментарий два примера-иллюстрации из прочитанного текста, которые, по Вашему мнению, важны для понимания проблемы исходного текста (избегайте чрезмерного цитирования) [4].

Как видим, разведены два задания, которые оцениваются по разным критериям. Особенно важно, что конкретизация процедуры «*прокомментируйте одну из проблем...*» значительно улучшает инструкцию, из которой понятно, каким способом должен быть выполнен свой пояснительные и / или критические замечания, и понятен смысл примеров, а также рекомендация не увлекаться цитированием. Вместе с тем начинать с абзаца «*Включите...*» не следовало бы, чтобы задание не было истолковано как требование двух действий: комментария и включения примеров.

В формулировке критериев разъяснен туманный элемент «*с опорой на исходный текст*» в Критерии 2.:

2015 г.:

Сформулированная экзаменуемым проблема прокомментирована с опорой на исходный текст.

2016—2018 гг.:

Сформулированная экзаменуемым проблема прокомментирована с опорой на исходный текст.

Экзаменуемый привёл не менее 2 примеров из прочитанного текста, важных для понимания проблемы

Поднятые проблемы и параллельные им авторские позиции в помощь эксперту приводятся в

достаточном количестве (5 вместо 2—3 во времена эксперимента), что снижает риск обнаружения нелегитимной проблемы и потери баллов по первым четырем критериям.

Все перечисленные изменения имеют целью совершенствование стандарта.

Вместе с тем остались явные недоработки. Например, пункт, который является обязательным (хотя отдельно и не оцениваемым) «*Напишите, согласны или не согласны Вы с точкой зрения автора прочитанного текста*», имеет явно рудиментарный характер: на стадиях внедрения ЕГЭ этот компонент задания можно было считать полноценным, встречались работы, в которых испытуемые вполне аргументированно доказывали свое несогласие с автором, но тексты из современной базы материалов не предполагают несогласия с автором, поэтому задание является пережитком.

В непосредственно следующем за приведенным выше заданием «*Объясните почему. Свой ответ аргументируйте, опираясь...*» по-прежнему остается избыточным «*Объясните почему*», которое, наверное, разъясняет глагол *аргументируйте*, но сбивает с толку обучающихся и обучаемых, провоцируя как минимум избыточный повтор. Приведем два примера:

(1) *Основной мыслью текста является то, что рано или поздно человек всё же сожалеет о своём поступке, его начинает мучать совесть. Нельзя не согласиться с позицией автора по отношению к данной проблеме, ведь он сам сожалеет о когда-то совершённом поступке...*

(2) *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.*

В примере (2) мысль, вторично выраженная, несколько изменяется, что затрудняет последующую аргументацию.

Изменения и уточнения заданий оживляют методическую деятельность, вырабатываются способы оптимальной подготовки к успешному выполнению этих заданий. Появление большого количества разнообразных рекомендаций с алгоритмами, схемами, готовыми фразами и проч. вспомогательными средствами — вполне естественное проявление тенденции к стандарту.

Критериальное оценивание обуславливает появление стандарта как средства обеспечения соответствия критериям. Предписания, которые устанавливают порядок написания сочинения, отнюдь не формируют у школьника умение свободно размышлять, а всевозможные тренинги, предполагающие, по мнению авторов, «выработку участниками оптимальной личной стратегии написания сочинения» [5], как показывают результаты выполнения заданий, никакой стратегии не вырабатывают, а в лучшем случае вырабатывают тактику, навыки, обеспечивающие необходимое соответствие критериям. И хорошо, если эти навыки не ограничиваются применением надежных штампов.

Впрочем, при подготовке к выполнению задания Части 2 миновать знакомство обучаемого со штампами крайне затруднительно.

Штамп, по утверждению М.Загидуллиной, — главная формальная черта сочинения, его жанрообразующий признак [6]. Сама по себе нынешняя форма итоговой оценки знаний создала условия, при которых штамп стал надежным средством, обеспечивающим стабильный результат.

Здесь уместно напомнить, что штамп — естественный продукт и одновременно средство языковой деятельности и возникает из повторения, воспроизводимости. Воспроизводимость языковых единиц — один из конститутивных признаков этих единиц. Множество сочетаний слов воспроизводятся в речи (текстах) в неизменном или незначительно измененном виде. Типографские метафоры: «стереотип», «клише», а также «штамп» используют для характеристики стандартизованности речи, то есть наличия в ней воспроизводимых повторяющихся, устойчивых фрагментов. Речевые клише — это неизменные, устойчивые выражения (кроме фразеологизмов, пословиц, поговорок, загадок), воспроизводимые в сходных речевых ситуациях: *по сообщениям информационных агентств..., принимая во внимание..., это дает основания полагать, что...* Клише облегчают коммуникацию, помогают достижению взаимопонимания. Особенность штампа в том, что это языковое средство было применено как выразительное, а затем от частого употребления утратило новизну: *памятник получил новую прописку* (памятник был перенесен на другое место), *фабрика здоровья (мышцы, звезды, идеи, героев)*. То есть штамп — это выразительное средство, которое «вышло в тираж» [7].

С одной стороны, наличие штампов не приветствуется (согласно критерию К6). При этом понятно, что определенному контингенту учащихся с бедным словарем, однообразной грамматикой, отсутствием опыта монологической речи, в том числе опыта выражения предусмотренных заданием мыслей — таким обучаемым без штампов и клише, конечно, не обойтись.

С другой стороны, любая удачная фигура, выразительный оборот, обеспечивающие речи ясность, образность, эмотивность и др. коммуникативно ценные качества, потенциально чреваты воспроизведением. Подмеченная эффективность — важное условие появления штампа. При подготовке к выполнению задания части 2 в процессе оценивания выполнения задания эти условия создаются. Поэтому на штампы и клише, падки и те обучаемые, коммуникативный опыт, словарь и грамматика которых вполне позволяет сочинять.

Например, обучаемый сделал удачный переход от формулировки согласия к аргументации:

(3) *Мне кажется, после прочтения текста многим людям, знакомым с произведением Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание», вспомнилась Сонечка Мармеладова. Эта сердечная девушка обладала высокими нравственными качествами...*

Приведенный фрагмент ценен многим: сложной, но не громоздкой синтаксической конструкцией, экспликацией субъекта речи, демонстрацией общности культурных ценностей, корректным и не избыточным обозначением источника последующей аргументации и др. Объяснение в учебной аудитории достоинств фразы привело к тому, что при написании следующего сочинения другой обучаемый повторил удачную связку:

(4) *Мне кажется, после прочтения исходного текста многие люди, знакомые с драмой Островского «Гроза», вспомнили Катерину. Эта чистая душой девушка...*

Здесь отсылка к прецеденту — это начало формирования штампа. Большая часть фразы почти дословно повторяется, а переменные — автор, произведение, персонаж, признак персонажа — составляют меньшую часть воспроизводимой конструкции.

«Понимаю, но не знаю, как сказать» — распространенное оправдание коммуникативного состояния, которое связано с проблемой формы. Конечно, этой фразой часто маскируется полное отсутствие мысли. Однако если допустить, что некоторое понимание прочитанного исходного текста, поставленных автором проблем, а также основной идеи текста, все же есть, то проблематичным действительно является оформление этого понимания. И здесь удачная форма, предлагаемая обучаемому учителем или методическим пособием, конечно, является выходом из коммуникативного тупика. Склонность к заимствованию стандартизирующейся этим самым заимствованием формы, в том числе и штампа, наблюдается там, где имеет место неуверенность в содержании. (Известно, что зубрежка нужна в том случае, когда невозможно «отделить» содержание от формы).

Чтобы свободно варьировать форму, нужно владеть содержанием, то есть четко знать, что именно следует выразить. Ясное содержание — основное условие свободного изменения формы и условие ухода от стандартизованности, в том числе от штампов и клише.

Более сложным знанием является знание функции компонента, который сам по себе имеет форму и содержание. Функцией компонента, приведенного в примерах (3) и (4) является введение аргумента, связь аргумента с предыдущим содержательным компонентом сочинения — обозначением согласия с авторской точкой зрения.

В десятках тысяч сочинений повторяется фраза, которая является важным компонентом ответа, но не оценивается как отдельное задание — указание на согласие с точкой зрения автора. Самим заданием предусмотренное клише выглядит так:

(5) *Я (абсолютно) согласен с точкой зрения (мнением, позицией, мыслью) автора.* При выполнении тренировочных упражнений обучающиеся, которые ясно представляют функцию этого обязательного компонента и его композиционное положение, пытаются разнообразить формы выражения:

(6) *Не могу не согласиться с позицией автора.*

(7) *Сложно спорить с позицией автора.*

(8) *На мой взгляд, автор абсолютно прав.*

(9) *Я поддерживаю писателя в его стремлении донести эту мысль читателям, ведь она по-настоящему важна.*

При выполнении части 2 ЕГЭ проблема знания функций компонентов существенно упрощается: набор компонентов задан в самой инструкции (задании) и там же прописаны функции этих компонентов. Однако есть два компонента текста сочинения, которые никак не отмечены в задании. Это введение и заключение. Не предусмотренные в инструкции компоненты, однако, присутствуют практически в каждом сочинении и обычно оцениваются по критерию К5 «Смысловая цельность, речевая связность и последовательность изложения».

Проверяющим хорошо известны введения с вопросом, настоятельно рекомендованные в многочисленных пособиях и мгновенно стандартизированные.

(10) *Почему порой исчезает взаимопонимание между родителями и подростками? Какими должны быть отношения между родителями и их взрослеющими детьми?*

Именно над этими проблемами задумывается автор текста В.Тендряков.

(11) *Часто ли вы не понимаете своих родителей, бабушек и дедушек? Или, может, всё наоборот? Старшие не понимают вас?*

В.Тендряков рассуждает о проблеме взаимоотношения отцов и детей.

(12) *Новое время рождает новое поколение, которое по-иному смотрит на мир, ставит перед собой другие цели. Но нужно ли принимать во внимание опыт предшественников?*

В тексте поднимается проблема взаимоотношений отцов и детей.

Трудно сказать, знакомы ли авторы этих сочинений с функциональными типами введений, однако очевидно, что это совершенно сознательно реализованная схема. Все три примера имеют две части, в первой из которых используется вопрос, во второй формулируется проблема. Обучающиеся используют конкретный прием, который позволяет им не задумываться над тем, как начать текст, а также обеспечивает выполнение первого задания — формулировку проблемы исходного текста. Популярность введений с вопросительными конструкциями в сочинениях на различные темы — очевидная стандартизация, культивируемая обучающими.

Знание функций введения как компонента текста не только обогатило бы арсенал приемов обучаемого, но и сделало бы связь этого введения с остальным текстом более органичной. Согласно риторической концепции, реализованной в одном из наиболее удачных учебников по риторике Е.В.Клюева [8], введение может: 1) обеспечивать интерес аудитории, привлечь ее внимание к дальнейшему тексту; 2) настроить читателя

на положительное восприятие, сделать его своим союзником; 3) просто ознакомить с темой, представить тему. Можно убедиться, что формально подобные введения (10), (11), (12) значительно отличаются функционально.

Намного более сложным необязательным (не заявленным в инструкции) компонентом сочинения является заключение. Рассмотрение его композиционных, содержательных функций и примеров реализации в сочинениях обучаемых и испытуемых в аспекте тенденции к стандарту — тема отдельной работы. Здесь же упоминание о заключении нужно для того, чтобы сформулировать предположение относительно природы тенденции к стандарту в речевой деятельности обучаемого и испытуемого выпускника. Обращает на себя внимание следующее: во всех примерах, приведенных в работе для иллюстрации разного рода стандартизованности, общим является то, что они находятся в так называемых сильных позициях текста. Сильная позиция текста — это информативно наиболее выигрышное место текстовой последовательности. Таких мест в тексте два: начало и конец. Введение и заключение находятся именно в эти позиции, кроме того, все компоненты текста (в том числе абзацы) тоже имеют начала и окончания, которые являются сильными позициями. Рассмотренные примеры — выражение согласия с авторской точкой зрения (обычно завершающее фрагмент формулировки этой позиции, иногда оформляемое отдельным абзацем), введение аргумента (начало фрагмента аргументации и, как правило, начало абзаца) — это сильные позиции. Наше предположение состоит в том, что сильные позиции текста — это места текста, при создании которых склонность к стандарту более очевидна. Разумеется, это утверждение распространяется на критериально оцениваемые тексты сочинений.

Таким образом, тенденция к стандарту, поддерживаемая как авторами экзаменационных заданий (совершенствование инструкций), так и готовящими к экзамену (разработка рекомендаций, тренингов, алгоритмов, клише) — заметная особенность процесса подготовки и написания критериально оцениваемого сочинения. Знание функции вербализуемого компонента и ясность выражаемого содержания позволяют выбирать форму из нескольких вариантов и снижать зависимость от стандартизированных средств, в том числе клише и штампов.

1. Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество: сборник трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Л.В.Дудова. М.: Флинта: Наука, 2017. 433 с.
2. Протченко И.Ф., Черемисина Н.В. Лексикология и стилистика в преподавании русского языка как иностранного (динамика, экспрессия, экономия). М., 1986. С. 5-8.
3. Заика В.И. Оптимизация подготовки к написанию сочинения ЕГЭ // Вестник КемГУ. 2015. № 4 (64). Т. 4. С. 80-85.
4. Демoversии. Спецификации. Кодификаторы ЕГЭ [Электр. ресурс] // <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 01.11.2017).
5. Фазиуллина И.В., Зверева Т.В. Тренинг как эффективная форма подготовки к итоговому сочинению // Филологический класс. 2015. № 4(42). С. 46-51.
6. Загидуллина М. Неодолимая сила // НЛО. 2006. № 80. С. 184-190.
7. Заика В.И. Стилистика русского языка: учебное пособие для студентов филологических факультетов. Великий Новгород, 2013. С. 46, 149.
8. Ключев Е.В. Риторика: Инвенция. Диспозиция. Элокуция: учеб. пособие для вузов. М.: ПРИОР, 1999. 272 с.

References

1. Filologicheskaya nauka i shkola: dialog i sotrudnichestvo: sbornik trudov po materialam VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / Otv. red. L.V.Dudova. M.: Flinta: Nauka, 2017. 433 s.
2. Protchenko I.F., Cheremisina N.V. Leksikologiya i stilistika v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo (dinamika, ekspressiya, ekonomiya). M., 1986. S. 5-8.
3. Zaika V.I. Optimizatsiya podgotovki k napisaniyu sochineniya EGE // Vestnik KemGU. 2015. № 4 (64). T. 4. S. 80-85.
4. Demoversii. Spetsifikatsii. Kodifikatory EGE [Elektr. resurs] // <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (data obrashcheniya: 01.11.2017).
5. Faziulina I.V., Zvereva T.V. Trening kak effektivnaya forma podgotovki k itogovomu sochineniyu // Filologicheskii klass. 2015. № 4(42). S. 46-51.
6. Zagidullina M. Neodolimaya sila // NLO. 2006. № 80. S. 184-190.
7. Zaika V.I. Stilistika russkogo yazyka: uchebnoe posobie dlya studentov filologicheskikh fakul'tetov. Velikiy Novgorod, 2013. S. 46, 149.
8. Klyuev E.V. Ritorika: Inventsiya. Dispozitsiya. Elokuksiya: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: PRIOR, 1999. 272 s.

Zaika V.I. The text of an essay of the Unified State Exam from the viewpoint of tendency towards standard. The paper focuses on specific features of the school essay, the tasks of which are aimed at the use of standardized language means. A need for clichés and catchphrases in strong positions of text was presented.

Keywords: school essay, text, cliché, catchphrase, strong position of text.

Сведения об авторе. В.И.Заика — доктор филологических наук, зав. кафедрой русского языка НовГУ имени Ярослава Мудрого; w.i.zaika@gmail.com.

Статья публикуется впервые. Поступила в редакцию 01.12.2017.