

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Пензенский государственный университет» (ПГУ)

Г. В. Пранцова

СТРАТЕГИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
К ИТоговОМУ СОЧИНЕНИЮ НОВОГО
ТИПА В УСЛОВИЯХ РЕГИОНА

Монография

Пенза
Издательство ПГУ
2017

УДК 372.882
ББК 74.268.3
П68

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры
«Педагогика и психология»
Пензенского государственного университета
П. А. Гагаев;

кандидат педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник
лаборатории социокультурных образовательных практик
Института системных проектов Московского городского
педагогического университета, заслуженный учитель РФ
Е. С. Романичева

Пранцова, Г. В.

П68 Стратегия сопровождения подготовки старшеклассников к итоговому сочинению нового типа в условиях региона : монография / Г. В. Пранцова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – 202 с.

ISBN 978-5-907018-40-2

Работа посвящена вопросам современного образования, связанным с возвращением выпускного сочинения. Предлагается комплексное педагогическое решение проблемы подготовки старшеклассников к написанию сочинения-рассуждения: создание «групп сопровождения», координация усилий учителей-предметников в области обучения речевой деятельности, совершенствование методики речевого развития учащихся.

Издание адресовано преподавателям педагогических дисциплин, студентам педагогических вузов, магистрантам, аспирантам и учителям, занимающимся проблемами совершенствования культуры речи учащихся.

УДК 372.882
ББК 74.268.3

*Издание подготовлено в рамках поддержанного РГНФ
научного проекта № 16-16-58005*

ISBN 978-5-907018-40-2

© Пензенский государственный
университет, 2017
© Пранцова Г. В., 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
Глава I. Итоговое сочинение нового типа как форма аттестации в средних общеобразовательных учреждениях	10
1.1. Особенности итогового сочинения нового типа	10
1.2. «Трудное» возвращение сочинения в школу	18
1.2.1. Неоднозначное отношение педагогического сообщества к выпускному сочинению нового типа.....	18
1.2.2. Методическое сопровождение подготовки выпускников к итоговому сочинению: парадоксы содержания и направленности пособий и рекомендаций	27
Глава II. Итоговое сочинение в регионе: проблемы подготовки учащихся и учителей к новой форме аттестации	38
2.1. Сочинение нового типа как отражение проблем речевого развития учащихся региона	38
2.2. Итоговое сочинение в восприятии и интерпретации учителей-словесников региона.....	56
2.3. Проблемы подготовки будущих учителей-словесников	65
Глава III. Стратегия сопровождения как план деятельности учителя-словесника, направленной на подготовку старшеклассников к итоговому сочинению нового типа	72
3.1. Педагогическое сопровождение как неотъемлемая часть образовательного процесса	72
3.2. Модель педагогической деятельности по созданию условий для подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения.....	80
3.3. Технология педагогического сопровождения подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа	84
3.4. Развитие компетенций учителя-словесника в аспекте подготовки к сочинению нового типа как основное условие реализации стратегии	95
Глава IV. Итоговое сочинение как сочинение-рассуждение. Методические подходы к обучению сочинению	101
4.1. Сочинение нового типа как методическая проблема.....	101
4.2. Этапы формирования умений, необходимых для создания сочинения-рассуждения, и виды заданий и упражнений на каждом из них.....	116

4.3. Речевая модель как основа совершенствования коммуникативно-речевых умений старшеклассников при подготовке к итоговому сочинению	135
4.4. Результаты эксперимента	149
Глава V. Координация усилий учителей гуманитарных предметов в процессе подготовки учащихся к итоговому сочинению нового типа.....	155
Заключение.....	170
Библиографический список.....	172
Приложение 1.....	184
Приложение 2.....	193

ВВЕДЕНИЕ

Для современного этапа развития общества характерен интерес к совершенствованию процесса образования, воспитания, к внедрению новых педагогических технологий, особенно если эти технологии связаны с построением системы межпредметных связей, обеспечивающей формирование коммуникативно-речевых умений учащихся. Последние проверяются на итоговом сочинении, которое является допуском к ЕГЭ. Введение итогового сочинения, анализ его результатов выявили ряд проблем в речевом развитии учащихся. Целенаправленно решать некоторые из них нам представляется важным на этапе подготовки к итоговому сочинению. Условием успешного решения этих проблем и будет грамотное педагогически сопровождение данного процесса.

Уделяя столь пристальное внимание речевому развитию учащихся на всех (в том числе и заключительном) этапах обучения, мы исходим из того, что развитая речь не только показатель уровня общей культуры человека, но и инструмент познания разных наук, залог успешности и комфорта в жизни. В этой связи задача школы (всей школы, а не только учителей русского языка и литературы) – «научить школьников свободной речевой деятельности во всех ее проявлениях» (Т. М. Воителева), сформировать у них необходимые коммуникативно-речевые умения.

Проблема речевого развития достаточно традиционна для отечественной методики преподавания как литературы, так и русского языка. В распоряжении методических наук имеется значительное количество исследований по развитию речи учащихся на разных этапах их обучения (работы Ф. И. Буслаева, Л. И. Поливанова, В. И. Водовозова, В. Я. Стоюнина, В. П. Скопина, Е. Белявского, В. П. Острогорского, Ц. Балталона, А. Д. Алферова, В. В. Голубкова, М. А. Рыбниковой и др.). Начинания и поиски ученых XIX – первой половины XX вв. особенно интенсивно были продолжены – в аспекте обучения написанию сочинений – исследователями второй половины XX – начала XXI вв. (среди них – Н. В. Колокольцев, В. Г. Маранцман, В. В. Неверов, Т. С. Зепалова, А. М. Гринина-Земскова, Т. А. Ладыженская, Л. С. Айзерман, В. Н. Мещеряков, В. Я. Коровина, С. А. Леонов, О. Ю. Богданова, Т. М. Воителева, И. Ю. Гац, Н. Л. Карнаух, Е. С. Романичева, Н. В. Беляева и др.).

Вопросам восприятия и порождения речи посвящены и психологические исследования Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина,

И. А. Зимней, А. А. Леонтьева и др., где рассматриваются возможности развития речи на разных этапах обучения и развития школьников.

Таким образом, проблема речевого развития, формирования коммуникативно-речевых умений учащихся находилась и находится в зоне внимания ученых – представителей разных направлений науки.

На современном этапе перед методической наукой, школьными учителями-словесниками стоит задача – определить/разработать эффективные пути подготовки учащихся к написанию итогового сочинения нового типа, которое является сочинением-рассуждением на свободную тему с привлечением литературного материала. Проанализируем заданную формулировку, разделив ее на две части: сочинение-рассуждение и свободная тема. Если остановиться на первой части, в которой обозначены особенности новой формы испытания, которая становится допуском к ЕГЭ, то на первый взгляд может показаться, что решение проблемы подготовки к сочинению-рассуждению не составит сложности для современной школы. Но это не так. Сочинение нового типа должно носить метапредметный характер и одновременно (это самое большое противоречие, которое ставит в тупик) быть написанным на... литературном материале. А это значит – школьникам необходимо иметь определенный (достаточно высокий) уровень начитанности, чтобы выбрать из своего круга чтения (обязательного или самостоятельного) произведение, поднимающее обозначенную в теме этическую проблему, уметь выделить эту проблему, проанализировать и интерпретировать (а не просто пересказать) прочитанное, т.е. выйти на уровень эстетический, в соответствии с темой сочинения. К тому же им необходимо знать законы жанра сочинения-рассуждения и соблюдать их в своей работе, выстраивать речевое высказывание в соответствии с ними.

Следовательно, для подготовки школьников к сочинению нового типа необходимо:

- выявить, какие умения и навыки, связанные с речевой деятельностью, следует формировать у учащихся, чтобы они смогли справиться со стоящей перед ними задачей;

- разработать программы факультативных/элективных курсов для школьников (и в первую очередь для старшеклассников), в которые будут введены необходимые речеведческие понятия, а также обозначены этапы формирования частных умений, необходимых

для создания сочинения-рассуждения, и предложить для них необходимый дидактический материал.

Несмотря на определенные достижения методики речевого развития учащихся, некоторые вопросы обучения написанию сочинений различных стилей и жанров остаются еще недостаточно разработанными. Как показывают опросы учителей-словесников, учащихся, а также проверка их работ, написанных в первые годы введения сочинения нового типа, старшеклассники (и учителя) испытывают большие сложности и в композиционном решении работы, и в ее содержательном наполнении. Это имеет свое объяснение. В школах (во всяком случае, в большинстве массовых школ) обучение сочинению стало большой редкостью. И, как следствие – учителями в определенной степени утрачены приемы работы по развитию речи. К тому же все внимание было сосредоточено только на подготовке к написанию письменных работ по литературе и русскому языку в формате ЕГЭ. Так что введение итогового сочинения нового типа, буквально высветив многие просчеты в литературном образовании, заставило педагогическое сообщество по-новому взглянуть на результаты работы в аспекте речевого развития учащихся (и не только в этом).

В этой связи тему нашей работы следует считать актуальной, так как она направлена на поиски путей решения проблемы подготовки старшеклассников к итоговому сочинению нового типа в условиях Пензенского региона.

Проблема, определяющая направление работы, заключается в противоречии между целями обучения литературе (а также русскому языку и другим предметам гуманитарного цикла), одна из которых предполагает формирование коммуникативно-речевых компетенций учащихся, и недостаточным уровнем владения школьниками письменной речью, развития у них способности и готовности создавать речевые высказывания разных жанров и стилей.

Разрешение этого противоречия нам видится в организации и проведении многоаспектной работы, в которую должны включиться не только учителя-словесники, но и учителя других предметов, родители, администрация школы, методисты Института регионального развития (ИРР), ученые, работающие в педагогическом вузе – все, кто вместе составляет «группу сопровождения», цель которой – выработка стратегии сопровождения подготовки старшеклассников к итоговому сочинению нового типа.

Стратегия должна представлять собой комплексную модель по созданию условий подготовки учащихся выпускного класса

к написанию сочинения нового типа, включать в себя технологию педагогического сопровождения этой подготовки. При этом важно, чтобы основными средствами реализации технологии являлись активные формы работы по совершенствованию коммуникативно-речевых умений старшеклассников (обучающие вебинары; консультации; проверка и совершенствование «чужих» текстов; дискуссии, связанные с выбором текстов для иллюстрации аргументов; интерпретация произведений/фрагментов произведений в заданном аспекте; работа с алгоритмами, блок-схемами различной «наполняемости» и др.), для реализации которых будут созданы дидактические материалы нового типа.

Помимо работы с учащимися, стратегия сопровождения их подготовки к итоговому сочинению включает как важную составную часть и работу по совершенствованию методического мастерства учителя-словесника, что необходимо для осуществления речевого развития школьников.

В этой связи в фокусе нашего внимания оказалась методика формирования коммуникативно-речевых умений учащихся, необходимых для создания речевых высказываний разных стилей (основное внимание было уделено сочинению-рассуждению). Для этого следовало:

- проанализировать уровень готовности и способности старшеклассников к созданию сочинения нового типа;
- определить, какие коммуникативно-речевые умения и навыки необходимы для написания сочинения-рассуждения;
- вычленив из арсенала методик обучения литературе, русскому языку, русскому языку как иностранному, а также предложить эффективные виды заданий и упражнений, способствующих формированию этих умений;
- определить способы и стратегии мотивации учащихся к чтению произведений художественной, мемуарной, научно-популярной литературы;
- создать программу элективного курса, направленного на подготовку старшеклассников к итоговому сочинению, а также разработать программу для совершенствования методической подготовки учителей;
- определить характер и содержание дидактических материалов для реализации разработанных программ;
- проверить эффективность предложенной стратегии подготовки учащихся к итоговому сочинению нового типа.

В результате изучения вопросов педагогического сопровождения, а также речевого развития учащихся в процессе изучения литературы и русского языка на основе психологической, педагогической, методической теорий, анализа учебно-методической литературы в аспекте отражения в ней проблемы развития речи, наблюдения за учебным процессом, обобщения опыта работы учителей-словесников региона, собственного опыта:

- предложена технология педагогического сопровождения подготовки старшеклассников к итоговому сочинению нового типа;

- определен круг коммуникативно-речевых умений и навыков, необходимых для написания сочинения нового типа;

- разработана система заданий и упражнений, имеющих речевую направленность, выполнение которых обеспечивает формирование необходимых знаний и умений;

- выявлены эффективные стратегии и технологии приобщения учащихся к чтению произведений художественной литературы, а также мемуарной, научно-популярной;

- разработаны Программа элективного курса для старшеклассников «Сочинение-рассуждение: секреты создания аргументированного текста» и Программа совершенствования методической подготовки учителей-словесников к обучению учащихся сочинению нового типа (данная программа может быть использована и для профессионального обучения студентов педагогического вуза);

- определены особенности (и виды) дидактических материалов для реализации разработанных программ.

Значение работы заключается в следующем: предложена стратегия сопровождения подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа, в которой особый акцент сделан на методических средствах и формах, активизирующих речевую деятельность учащихся.

ГЛАВА I. ИТОГОВОЕ СОЧИНЕНИЕ НОВОГО ТИПА КАК ФОРМА АТТЕСТАЦИИ В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

1.1. Особенности итогового сочинения нового типа

В 2014 г. в школу по поручению свыше было возвращено сочинение. Оно рассматривается как важный шаг к возрождению гуманитарного образования. Это подтверждается мнением председателя Совета по вопросам проведения итогового сочинения Н. Д. Солженицыной: «В сочинении должны проявиться не только итоги обучения в школе, но и личностная зрелость выпускника, способность рассуждать на жизненно важные темы с опорой на самостоятельно выбранные литературные произведения» (<http://минобрнауки.рф/новости/4486>).

Писатель Д. Быков отмечает, что «сочинение – вовсе не просто проверка школярских знаний. Это именно тест на понимание причинно-следственных связей, на память, на способность внятно отстаивать собственные взгляды. Сейчас, кажется, российские власти столкнулись с поколением школьников, которые сочинений не писали, – и сами поразились интеллектуальной скудости своего кадрового резерва <...> В планировании собственной жизни они беспомощны. Главное же – сочинение учит вырабатывать личностное отношение к реальности, а у нынешнего школьника нет даже представления о том, зачем это отношение вообще нужно. Так что возвращение к сочинению – не жест доброй воли со стороны властей, а печальное осознание того, что в очередной раз подпилили собственный сук» [26, с. 32].

Ученый-методист Н. В. Беляева обращает внимание сообщества на то, что мало пишут «о глубинных причинах возврата сочинения в школу». Она называет эти глубинные причины: сочинение должно «мотивировать школьника к чтению художественной литературы и развитию умения связно излагать собственные мысли, усилить гуманитарную составляющую школьного образования, способствующую формированию у выпускников положительных ценностных ориентиров» [19, с. 11].

Что является главным в целевых установках авторов концепции итогового сочинения? На что направлено введение сочинения? Какие принципиальные задачи оно призвано решить?

Было выделено три момента:

– сочинение как попытка уйти от шаблона, трафаретности, стереотипности в письменных высказываниях учащихся;

– сочинение как возможность сохранения в школьном курсе реального чтения и анализа произведений русской классической литературы;

– сочинение как средство борьбы за речевую и читательскую грамотность [19].

Чтобы возродить выпускное сочинение, следует точно понимать причины его исчезновения как формы итогового контроля. Г. М. Мандрикова главной причиной «смерти» выпускного сочинения считает появление базы так называемых «золотых сочинений». После их появления, пишет она, «сам процесс потерял смысл, и сочинение умерло» [92, с. 114]. Об этом же пишет и А. И. Княжицкий: «Алчные книгоиздатели погубили выпускное сочинение в российской школе» [71, с. 5]. Но только ли в этом причина?

Е. В. Гетманская отмечает, что «так называемые "темники" с готовыми планами, тезисами и даже готовыми текстами сочинений появились в России в массовом порядке отнюдь не в начале XXI в., а в конце XIX – начале XX вв. Достаточно вспомнить работы В. А. Самсонова, Л. И. Шумиловского...» [40, с. 80]. Но из-за шпаргалок и пособий, приближающихся к ним, никто не аннулировал выпускное сочинение. Причина смерти сочинений не «500 или 300 золотых сочинений». Пользовались шпаргалками в основном слабо успевающие ученики. «Беда, – пишет Е. В. Гетманская, – началась тогда, когда этими шпаргалками стали пользоваться ученики, претендующие на медаль. Вот это стало свидетельством потери навыка написания сочинения у подавляющего большинства школьников». Таким образом, навык был потерян не потому, что появились шпаргалки; шпаргалки – лишь следствие образовавшегося системного кризиса сочинения. Этот кризис, по мнению ученого, случился из-за того, что «предлагаемые темы стали окончательно застывшими, слишком "зашифрованными" для уровня жизненного опыта подростка, требовали шаблонных ходов, которые напрочь выхолащивали творчество из процесса написания сочинения... И вот тогда сочинение "умерло"» [40, с. 79–80].

Но есть и другие мнения. Вот, например, в чем видит причину отмены сочинения И. М. Реморенко, бывший в то время одним из заместителей министра образования: «...в решении этой мегазадачи (введения стандартизированного экзамена – ЕГЭ) тема сочинения выделась как "лес рубят, щепки летят", как некая побочная тема, которая важна, конечно, но играет второстепенное значение. И никто тогда особенно не задумывался, что сочинение уйдет из итоговой аттестации и постепенно сократится в школьной практике. К тому же не говорили об уходе, говорили, что в части С сочинение в том или ином виде останется. Так что мегазадача ЕГЭ просто как бы затмевала все остальное» [115, с. 9].

Таким образом, сочинение было «потеряно» в процессе реформирования системы образования. В возможность такого охотно верится. Но нельзя не согласиться и с тем, что это только одна из причин. Достаточно убедительным нам кажется мнение, что системный кризис сочинения был основной причиной того, что школа утратила интерес к сочинению как форме аттестации.

Особенности формулировки Президента, предложившего вернуть сочинение, были следующими:

1) сочинение, которое шире просто сочинения на литературную тему – сочинение как категория проектной деятельности;

2) сочинение, которое выявляет не только уровень культуры письменной речи, но и уровень культуры монологической и диалогической устной речи. По сути дела, Президент настаивал на «смешанном», комплексном характере экзамена в формате сочинения. Однако на данном этапе введения сочинения не учтен его «проектный характер», а экзамен переведен в «письменную» плоскость.

После Поручения Президента была создана Министерством образования и науки РФ рабочая группа. Ею было предложено для общественного обсуждения пять базовых моделей возвращения сочинения. В итоге была утверждена модель № 1, которую посчитали наиболее реальной, наименее затратной и не требующей кардинальных изменений.

Определенную позицию в защиту сочинений занял С. В. Волков, член Совета по сочинениям, который считает, что подростку можно предложить вместо традиционных литературоведческих тем («Образ Онегина», «Чацкий и Фамусов») совсем другое: «сложный, небанальный, неочевидный вопрос для обдумывания и формулирования своих мыслей». Далее уточняется: «Темы работ не должны

формировать казенный патриотизм, а подвигать школьников к размышлениям. А потому формулироваться будут, скажем, не "В жизни всегда есть место подвигу", а "Всегда ли в жизни есть место подвигу?"» [109, с. 9].

Е. В. Гетманская соглашается с С. В. Волковым в том, что темы сочинений не должны быть традиционными. Но в то же время она считает, что и первый, и второй варианты формулировки темы несовершенны, т.е. это «темы не размыслительного характера». Ученый предлагает свой вариант формулировки темы: «Сохранилось ли сегодня старинное понимание слова "подвиг" как путешествие, странствие, движение?» [40, с. 81].

Развернулась дискуссия по предлагаемой *тематике сочинений*. Позиция некоторых ученых была весьма категоричной. Так, например, А. В. Федоров заявил: «У нас предмет под угрозой – таким способом мы его окончательно добьем. Теперь уже собственными руками, переложить ответственность будет не на кого. Первый вариант настораживает также отсутствием прямой связи с предметом "литература" – возможностью порассуждать на "общественные темы" – для чего чаще всего нужно обладать определенной интеллектуальной развязностью и совершенно необязательно читать литературу... Во всех вариантах, как мне кажется, отсутствует возможность использовать президентскую инициативу для защиты и укрепления позиций школьного предмета "Литература" в том виде, в котором он пока еще существует» (<http://www.esko.msk.ru/programs/assembly/1365678-echo/#element-text>).

Принципиально важной позицией разработчиков положения об итоговом сочинении является его *литературоцентричность*. Они аргументируют ее «традициями российской школы, в которой чтению и изучению художественной литературы всегда отводилось важное место». При этом подчеркивается, что опора на художественные произведения, обращение к ним не только при написании сочинений на литературную тему «подразумевает не просто ссылку на тот или иной художественный текст, но и обращение к нему на уровне аргументации, использования примеров, связанных с проблематикой и тематикой произведений, системой действующих лиц и т.д.». Однако новое итоговое сочинение, по мысли разработчиков – «это не механический возврат к старому выпускному сочинению. При всей литературоцентричности это не экзамен по предмету "литература" или по школьному литературоведению». Задача заключается в том, чтобы дать возможность выпускнику

«с привлечением прочитанных произведений рассуждать о проблемах общечеловеческого, общекультурного характера, выявляя и понимание прочитанного, и собственную "зрелость"» [33, с. 32].

Эту же позицию (только более развернуто) Волков изложил в своем меморандуме: «Принципиальная позиция – литературоцентричность сочинения. Темы для выпускного сочинения, каких бы сторон человеческой жизни они не касались, должны иметь прочную опору на те или иные литературные произведения, которые рассматриваются в школе. Одновременно подчеркиваем, что новое сочинение – это не механический возврат к старому выпускному сочинению. При всей литературоцентричности это не экзамен по предмету "литература" или по школьному литературоведению. Темы сочинений будут сформулированы так, чтобы ученик мог с привлечением прочитанных произведений рассуждать о проблемах общечеловеческого, общекультурного характера, выявляя и понимание прочитанного, и собственную "зрелость". Связано это в первую очередь с тем, что корпус литературных текстов – это единственный верифицированный временем и традицией корпус текстов, с которыми ученик знакомится в школе, и с тем, что на практике обучать писать сочинение будут именно учителя-словесники» [50, с. 103].

В своей редакции меморандум представила Л. В. Дудова. Он в целом созвучен тексту С. В. Волкова: «Настаиваем, что итоговое сочинение – это не проверка знаний, умений и навыков литературоведческого анализа художественного произведения, не механический возврат к прежней форме сочинения, а возможность предоставления учащимся в свободной форме письменного высказывания определенного объема продемонстрировать свое умение при раскрытии темы обращаться к примерам и фактам из художественной, публицистической, мемуарной, научной и научно-популярной литературы, использовать их в качестве инструментария для выражения своих суждений о проблемах общечеловеческого, общекультурного плана. Итоговое сочинение – это показатель сформированности метапредметных и общекультурных компетенций, уровня речевого и в известной степени личностного развития выпускника, стимул для повышения читательской культуры школьников» [50, с. 103–104].

О задачах итогового сочинения размышляет и М. Г. Павловец. Он отмечает, что привлечение литературного материала и опора на него для аргументирования и иллюстрирования своей

мысли не предполагает обязательного анализа художественного произведения или демонстрации знаний историко-литературного контекста (но и не исключает их!). Задачи же у итогового сочинения несколько иные – оно позволяет школьнику продемонстрировать его речевые компетенции, умение связно размышлять, обосновывать и аргументировать свою позицию – в письменной форме, создавая развернутое высказывание объемом 350 слов. Итоговая письменная работа позволит выявить не знание выпускником конкретных текстов из Кодификатора содержания ЕГЭ по литературе (их знание проверит все тот же ЕГЭ), а его умение черпать жизненный опыт и его осмысление из художественной литературы, наличие в его круге чтения книг, с которыми он пребывает в диалогических отношениях вопрошания и поиска ответов. Ученый задается вопросом: «Почему прежде всего из книг, а не из фильмов и почему книг художественной литературы, а не научно-популярной?..» И тут же дает на него ответ – потому что именно литературные произведения, их чтение, обсуждение и анализ сопровождают учащегося все годы школьной жизни; к тому же учителя-словесники более других учителей-предметников строят свою педагогическую деятельность вокруг задачи формирования не только устных, но и письменных компетенций своих подопечных. Когда к системному решению этих задач на своих уроках придут и другие учителя..., можно надеяться, что среди тематических направлений появятся и такие темы, в рамках которых потребуется обращение к материалам смежных наук – не только гуманитарных (МХК, истории, обществоведения), но и прочих (биологии, географии, даже математики!) [105, с. 60].

В числе обсуждаемых проблем оказалась *проблема жанрового воплощения сочинения нового типа*. Методисты размышляли, что будет представлять собой сочинение нового типа: эссе нравственного содержания, рассуждение проблемного характера, литературный проект исследовательского типа... Отдельные участники обсуждения, обращая внимание на возможное объединение русского языка и литературы, писали о возможных подходах к сочинению на основе интеграции двух предметов. Однако противники подобного объединения утверждали, что «объединение этих двух школьных дисциплин, безусловно, имеющих точки пересечения, и тем не менее различных и самостоятельных, не даст ожидаемого синергетического результата» [49, с. 17].

В нормативно-правовых и инструктивно-методических документах Рособрнадзора и Федерального института педагогических

измерений (ФИПИ) декабрьское сочинение квалифицируется как сочинение-рассуждение. При этом его композиция включает те же структурные компоненты, что и творческая работа в формате ЕГЭ по русскому языку:

- атрибуция предмета речи и объективный комментарий школьника по поводу сформулированной в рамках тематического направления проблемы;

- тезис ученика, проливающий свет на его отношение к предмету речи;

- два аргумента, связанных с читательским или жизненным опытом автора сочинения и подкрепляющих его позицию;

- заключительный вывод по теме.

Можно ли это считать достаточным для оценки ценностных ориентаций автора сочинения, его речевой культуры и культуры мышления в том случае, если сочинение носит надпредметный характер?

Понятие «сочинение-рассуждение» не есть номинация жанра учебно-творческой работы. Скорее можно обнаружить указание на главный в пространстве текста сочинения функционально-смысловой тип речи – рассуждение, т.е. обобщенное представление точки зрения говорящего, которая выражается логически упорядоченно, раскрывается как организованная последовательность суждений и их обоснования. Цель рассуждения состоит в исследовании какого-либо вопроса. Базовая структура рассуждения включает посылки и вывод (заключение); его части связаны, как правило, причинно-следственными отношениями [57, с. 108].

Почему составители сопроводительной к итоговому сочинению документации рекомендуют использовать только данную жанровую разновидность? Почему, например, не эссе? Видимо, они исходят из возможностей выпускника базового уровня средней общеобразовательной школы (в течение многих лет эти возможности демонстрируются на ЕГЭ по русскому языку). Это вполне оправдано в ситуации кризиса чтения, а также низкой мотивации к изучению предметов филологического цикла.

Сочинение – это личностный, предметный и метапредметный результат образовательной деятельности ученика. Если говорить о личностных результатах, то сочинение должно продемонстрировать «сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур, а также различные формы общественного сознания» [141]. Качество сочинения не только характе-

ризует готовность выпускника к самостоятельной творческой деятельности, но и уровень его эстетического развития, способность к самовыражению, нравственные приоритеты.

Сочинение как *метапредметный* результат отражает умение выпускника самостоятельно определять цели и способы своей информационно-познавательной деятельности, включая способность ориентироваться в различных источниках; владение языковыми средствами – умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения. Качество сочинения будет зависеть от уровня критического мышления, представляющего собой «целенаправленную... систему суждений», используемых учеником для «интерпретации, анализа, оценки и формулирования выводов», а также для объяснения рассуждений разного вида.

Сочинение демонстрирует и уровень достижения предметных результатов: степень использования словарного запаса; знание речевых норм; сформированность навыка анализа литературных произведений; написание текстов по различным темам. Кроме того, сочинение показывает уровень читательской культуры, сформированность интереса к чтению.

Метапредметный, интегративный характер итогового сочинения отметил и представитель ФИПИ С. А. Зинин: «Сочинение, взявшее на себя функцию допуска к итоговой государственной аттестации, является формой "предъявления" себя, своих образовательных достижений обществу. Разработка методического обеспечения итогового сочинения ведется таким образом, чтобы избежать его "оказывания": критерии его оценивания, как и сами формулировки тем, не будут препятствовать возможности личностного самовыражения выпускника, свободному письменному высказыванию на выбранную тему» (<http://минобрнауки.рф/новости/4486>).

И. М. Реморенко также отмечает метапредметный характер сочинения и задается вопросом о том, чьей зоной ответственности является подготовка учащихся к нему: «Мы действительно стараемся, чтобы сочинение было междисциплинарным, втягивало разную предметность, разные интересы ребят. И тем самым движемся к варианту, который позволит в максимальной степени раскрыть творческие начала, которые, безусловно, есть в сочинении.

Кто тогда должен готовить к нему, его проверять? Чья это зона ответственности?

Метапредметность – это когда коллектив обсуждает общие образовательные результаты и совместно их достигает» [115, с. 8].

Особая роль выпускного сочинения, характер и разнообразие возможных тем диктуют необходимость объединения усилий учителей разных предметов, каждый из которых может внести свой вклад в подготовку выпускников.

Принципиальные отличия сочинения нового типа от традиционного школьного сочинения по литературе состоят в следующем:

- «возвращенное» сочинение носит метапредметный характер;
- подготовка к сочинению – сфера ответственности всего педагогического коллектива и должна происходить на всех уроках, а не только на уроках литературы;

- литературный материал – это не только художественные (в том числе и изученные по программе) произведения, но и литература нон-фикшн;

- сочинение как ресурс приобщения к чтению. Готовясь к нему (разумеется, не только в 11 классе), ученик должен пройти путь от чтения обязательного к чтению свободному [118, с. 221].

Таким образом, жанровая специфика и тематика выпускных сочинений, а также их метапредметный характер стали отличительной особенностью итогового сочинения нового типа.

1.2. «Трудное» возвращение сочинения в школу

1.2.1. Неоднозначное отношение педагогического сообщества к выпускному сочинению нового типа

Введение итогового сочинения в качестве допуска к итоговой государственной аттестации школьников началось с неожиданного для достаточно большой части образовательного сообщества вопроса – вопроса о формате выпускной работы. В поручении Президента правительству, которое предусматривает обязательный учет результатов «при оценке степени освоения соответствующей образовательной программы полного общего образования публичной защиты обучающимися индивидуальных проектов в форме сочинения» (<http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/20004>), сошлось три вида работы: сочинение, проект и его защита. Безусловно, это вызвало непонимание и недоумение со стороны педагогического сообщества. Но нам важно не это. Важно то, как отмечает

Е. С. Романичева, что в поручении «отнюдь не предусматривался возврат в школу сочинения в его "традиционном формате"». Хотя в ходе общественных консультаций все внимание участников оказалось сосредоточено на двух моделях возвращения сочинения в школу: как сочинения в его классическом, «школьном» понимании, и сочинения как отражения результатов некоего исследования [119, с. 15].

Сторонники первого варианта ссылались на вековые традиции отечественного образования и по существу проигнорировали тот факт, что изначально выпускное сочинение было направлено не на проверку памяти ученика, а на испытание его способности мыслить и рассуждать» (<http://sochinenie.wikivote.ru>). Это было сказано три года назад, когда «выпускное сочинение» было написано впервые, и можно было подвести первые итоги. Но уже тогда на основе анализа методических публикаций, публикаций в СМИ и небольшого количества пособий, адресованных учителям и старшеклассникам, было понятно, что итоговое сочинение воспринимается педагогическим сообществом неоднозначно, что наметился крен в сторону традиционного сочинения [51; 133; 145]. Все остальные пособия, даже известных авторов, были либо изданы в регионах [99] и не дошли до широкого читателя, либо имели жанр официальных рекомендаций и были опубликованы на сайте ФИПИ (http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/itog_soch/mr_dlya_ekspertov.docx7) [95].

Изучение материалов 2014/2015, 2015/2016 учебных годов позволяет сделать следующие выводы:

– проблема подготовки к выпускному сочинению нового типа не стала актуальной проблемой для методистов-исследователей, ее разработке посвящено лишь несколько пособий, созданных «в преддверии» написания учащимися сочинения;

– подготовка и проверка «метапредметного» сочинения, как оно задумывалось, были возложены на плечи учителей-словесников. Все обращения к «школьным командам», разъяснения, например, о том, что подготовка к сочинению – поле ответственности всего педагогического коллектива [105; 115], своего действия не возымели. Никто, кроме словесников, не оказался готов к подобной работе. Более того, подавляющее количество учителей-предметников искренне полагает, что обращение на их уроках к научно-популярной литературе, формирование умения писать и говорить о ней, что называется, не по их «ведомству»;

– тот факт, что методические пособия, перечисленные выше, вышли оперативно, свидетельствует не только о быстрых ответах на вызовы образовательного рынка, но также и о том, что, начиная с 2014 г., т.е. с года введения выпускного сочинения, происходит постоянная подмена понятий: итоговое сочинение начинает трактоваться как сочинение по литературе. Об этом свидетельствуют и ориентированные на оценку использования в сочинении произведений «школьной» классики критерии ФИПИ, и проводимые его сотрудниками вебинары-консультации – в частности, на платформе издательства «Просвещение», и политика последнего, которая нацелена на быстрый выпуск и реализацию пособий. Мало кто задумывается о том, что названия этих пособий, выпущенных самым «мощным» в стране издательством учебной литературы для школы, уже ориентируют российских учителей совершенно определенным образом – на традиционное сочинение;

– проблема школьного сочинения в течение года претерпевает несколько всплесков. Первый связан с ожиданием направлений текущего года, второй – с предварительными итогами репетиционного, «пробного» сочинения, третий обычно бывает в день написания работы и ее последующей проверки. Четвертый всплеск связан с тем, что часть вузов России (например, национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» – ВШЭ) сообщает о том, что сочинение будет перепроверено по вузовским критериям, объявляет их и летом привлекает часть учительского и вузовского сообщества к проверке. Именно эта, очень немногочисленная часть учителей и преподавателей и обсуждает, что же именно написали выпускники, отмечая как шаблонный характер подавляющего большинства сочинений, так и узкий круг выбранных текстов, по которым выпускники пишут на все темы.

Почему обсуждение происходит в столь узком кругу? Дело в том, что после первого сочинения практически не было организовано обсуждение его итогов, не были сделаны какие-либо выводы из его результатов. Так, только журналы «Русский язык» и «Литература» издательского дома «Первое сентября» оперативно отметились публикациями [1, с. 22–30; 139, с. 4–8]. Остальные обсуждения происходили в социальных сетях – например, в закрытой группе Фейсбука «Методическая копилка («Литература»-бис). А это значит, что основная часть профессионального сообщества оказалась вне данной темы.

Вышедшие летом 2015 г. научно-методические пособия, написанные авторами-разработчиками критериев из ФИПИ [17; 65], дали «новые ориентиры» в подготовке. Обозначим их:

– во главу угла была поставлена не подготовка, а контроль, т.е. дан своего рода ориентир для учителя-словесника: готовить к выпускному сочинению нужно от «критериев», потому что именно по ним будет осуществляться проверка;

– акцент при подготовке и проверке был сделан на том, что сочинение должно быть обязательно литературоцентричным, в нем при аргументации должен быть использован в качестве иллюстрирующего примера текст произведения художественной литературы, желательно из списка «школьной классики».

«Сигнал» был услышан учителями, чиновниками-методистами на местах и просто чиновниками. Ожидание направлений 2016/2017 гг. уже было не столь тревожным и «нетерпеливым», как в предыдущие два года. Педагогическое сообщество правильно прочло месседж: достаточно научить ученика писать шаблонный текст, соответствующий критериям – и задача будет выполнена.

Тот факт, что сами критерии трудно назвать строгими, не учитывается. Кроме того, критерии в большинстве своем не являются критериями, по которым можно проверить уровень достижения метапредметного результата (а именно на это было нацелено сочинение в том формате, как оно задумывалось). И это тоже играет свою роль при подготовке старшеклассников к созданию выпускного сочинения.

Если мы сопоставим критерии оценки итогового сочинения школы и вуза (например, ВШЭ), то естественным образом напрашивается вывод: возникает противоречие между заявленным метапредметным характером сочинения и предметными критериями, по которым его следует проверять. И отсюда возникают вопросы: на какие критерии оценивания должен ориентироваться выпускник, работая над итоговым сочинением? На критерии оценки школы или критерии оценки вуза? Готовят ли учителя в школе к тому, чтобы выпускник хорошо написал сочинение, которое будет оценено экспертами вуза по другим критериям? Ответ очевиден: в школе учителя готовят выпускников к написанию итогового сочинения, ориентируясь исключительно на те пять критериев, которые заявлены ФИПИ, вузовские критерии во внимание не берутся.

Более того, вузовское сообщество настроено неоднородно по отношению к формату работы: даже преподаватели одного и того

же вуза не могут договориться о «корпоративном» отношении к проверке сочинения. Свидетельство тому, например, статьи, помещенные в журнале «Вестник Московского городского педагогического университета» [108; 121], авторы которых – сотрудники одного учебного заведения – стоят на разных позициях и, не вступая между собой в полемику, просто констатируют факт своего отношения к итоговому сочинению, его содержательному наполнению и проверке, а редакционная коллегия печатает эти статьи «в подбор», даже не обозначая сам факт их появления как начало дискуссии, а принимая как данность.

Все это было соответственно и в нужном аспекте прочитано учителями и теми, кто в регионах в той или иной степени связан с их подготовкой. Все обсуждение ушло в плоскость дискуссии по вопросу, какими технологиями можно пользоваться при подготовке и как написать хорошее сочинение «под критерии». Яркий пример тому – появление материалов на сайтах, например, «Могу писать» (<https://mogu-pisat.ru/blog/?page=blog&blog=fischman8>). Автор блога – Ю. П. Фишман (г. Екатеринбург) проводит практически еженедельно вебинары по подготовке к сочинениям. Материалы к одному из них сопровождаются следующим текстом автора в «Методической копилке» Фейсбука (текст от 27 ноября 2016 г.): «Дорогие коллеги! Завтра, 28 ноября, в 18 ч по Москве, на сайте "Могу писать" я веду вебинар для выпускников, на котором мы будем анализировать сочинения разного качества по критериям ФИПИ. Там есть и совсем завальные работы, и троечные, и образцовые. Можно выстроить рейтинг. Было бы здорово, если бы вы разобрали эти сочинения завтра на уроке, а потом вечером присоединились к нашей работе. Вебинар бесплатный. Ну, и вообще, думаю, вам пригодятся такие тексты для разбора типичных ошибок». Предыдущий вебинар этого автора вызвал бурное обсуждение, в ходе которого мнения разделились:

– материал очень полезный, он позволяет «минимизировать зло», которое наносит школьной литературе «реанимированное» сочинение и позволяет быстро «натаскать» детей на заданный формат;

– материал полезен для слабых классов или для тех классов, где менялись учителя, поэтому практика написания сочинений по литературе была сведена к минимуму;

– материал, безусловно, вреден, потому что он помогает ученикам создать шаблонный текст, т.е. отнестись к итоговому сочинению более чем формально.

Мы привели лишь один пример, но он демонстрирует общую тенденцию, которая заключается в следующем. Во-первых, как считают учителя, надо готовить к сочинению лишь на заключительном этапе школьного литературного образования, т.е. в первом полугодии 11-го класса. Это обусловлено тем, что форматы письменных текстов по русскому языку и литературе, которые ученик должен написать на экзаменах (ЕГЭ по русскому языку, ЕГЭ по литературе, итоговое сочинение), а также критерии их проверки постоянно меняются, причем сроки этих изменений никогда заранее не объявляются. Таким образом, готовить к созданию письменного текста заранее бессмысленно, чтобы не переучивать. Во-вторых, получая из самых высоких источников (на уровне интервью чиновников министерства) абсолютно противоречивую информацию, учитель просто вынужден осуществлять, если не перекладывать на плечи репетиторов, подготовку так, как считает возможным и нужным. На этом этапе при сумятице мнений и противоречивости документов все определяет личностный фактор. В-третьих, как бы замечательно ни готовил учитель своих учеников к написанию работы, он не может быть уверен в том, что проверяющие будут трактовать критерии так, как понимает их лично он.

Финальным аккордом подготовки к сочинению 2016 г. стал опубликованный на сайте «Год литературы 2016» материал Е. Полтавец, содержащий «9 практических советов, которые помогут получить зачет за итоговое сочинение». Следует отметить, что название, которое дал материалу корреспондент, очень точное: это именно «практичные», а не «практические» советы. Поясним высказанную мысль, приведя отдельные цитаты из опубликованного материала:

«– Выбирайте ту тему, литературная "оснастка" которой в вашем представлении оказывается богаче.

– Легче писать сочинение на тему, которая содержит проблему или, по крайней мере, сформулирована в виде вопроса. Определить проблему в цитатной теме всегда довольно сложно, так как по большей части это не вопрос, не предложение что-то исследовать, а готовый вывод, нравоучительный афоризм, максима.

– Русская классика – самый приличный "дресс-код" в данном случае (с этого начинается ответ на вопрос, на каком материале лучше раскрывать тему – *Г. П.*). Примеры из классических произведений, как и классический стиль в одежде, всегда уместны и не нуждаются в трудоемких обоснованиях.

– Только литературная классика, прежде всего – русская.

– Главное в вашем сочинении – это не показать абсолютно правильное понимание чести и бесчестья, опыта и ошибок, дружбы и вражды, а показать знание литературы» [89].

Можно со всей очевидностью констатировать: неготовность педагогического сообщества к сочинению нового типа (его принципиально другому формату, содержательному наполнению и критериям проверки), к изменениям в сфере образования может привести к консервативному повороту в школьном литературном образовании – вернуть традиционное школьное сочинение по литературе. В современной социокультурной ситуации это приведет к тому, что сочинение будет носить все более и более шаблонный характер...

В этом учебном году старшеклассники в четвертый раз писали итоговое сочинение нового типа. Но отношение к нему педагогического сообщества, родителей, учеников по-прежнему неоднозначное.

С учениками, для которых сочинение является допуском к ЕГЭ, все вполне очевидно: не хочется тратить время и силы еще на один экзамен. А вот с учителями, методистами, преподавателями вузов дело обстоит сложнее. У них свои претензии к «допусковому» сочинению. Их много, поэтому выделим только некоторые (по материалам социальных сетей и личных бесед).

Во-первых, однообразие письменных работ: очень узок круг произведений, на которые опираются учащиеся, поэтому читать сочинения учителям «скучно» и «утомительно». Да, однообразие «раздражает». Но только ли ученики виноваты? Им ведь кто-то «указал», к каким произведениям нужно обращаться, готовясь писать по тому или иному направлению. И эти «кто-то» – прежде всего сами словесники (ведь известны же примеры, когда учителя «по десять недель диктовали нужные аргументы по каждому направлению, заставляли выучивать наизусть»), а потом уже авторы пособий, коих огромное количество разного качества и формата. Содержат пособия (особенно «карманного» формата) «аргументы на все случаи жизни»: и для итогового сочинения, и для письменного задания в ЕГЭ по русскому языку (см. 1.2.2.). И это еще не самый худший вариант. Представьте, каково было бы читать сочи-

нения по всем направлениям, написанным с опорой только на одно произведение! А именно такой совет давался старшеклассникам на вебинаре довольно известного сайта: там «обучали», как раскрыть темы всех пяти направлений (2017), обратившись к пьесе А. Н. Островского «Бесприданница»... И еще. А кто сказал, что ученики при создании сочинения должны выбирать разные тексты, не повторяя друг друга, чтобы учителю было не скучно читать? Они не должны этого делать. Их задача – написать свою работу, наполнив ее рассуждениями на заданную тему и выстроив в соответствии с законами сочинения-рассуждения.

В связи с разговором об однообразии ученических работ опять выделяется вопрос, который волнует учителей: будет ли круг художественных произведений дополнен произведениями мемуарными, научно-популярными? Это справедливо, тем более что речь идет о метапредметном характере сочинения. Обращение к разного рода произведениям вполне допустимо (это оговаривается и в комментариях ФИПИ). Только кто их будет рекомендовать? Учителя других предметов?.. Но они практически устранились от процесса подготовки к выпускному сочинению.

Во-вторых, шаблонность работ. Вот здесь трудно понять, что подразумевают учителя под шаблонностью, но чаще всего это опять же однообразие в выборе старшеклассниками литературных произведений для иллюстрации аргументов. В то же время определенная часть словесников понимает под шаблонностью композицию сочинения-рассуждения или же структуру аргументационного текста, который составляет основную часть сочинения. И что показательно, значительное количество учителей (а также авторов пособий), говоря об отказе от «шаблона», между тем не видит различия между «аргументом» и «иллюстрацией» (пример из литературного текста считается почему-то аргументом). Следует помнить, что сочинение-рассуждение строится по определенной схеме, имеет свои «законы жанра». (О каком шаблоне здесь может идти речь – непонятно: о шаблоне можно говорить, составляя текст, например, расписки, заявления. В сочинении-рассуждении же ученик создает *свое* содержание, выстраивая его с учетом всех особенностей рассуждения.) Учащийся должен знать требования к сочинению нового типа, писать в соответствии с ними и при этом демонстрировать самостоятельность и зрелость суждений, высокий уровень владения письменной речью. В этой связи абсурдно утверждать, что только «непишущим» нужен «шаблон» (т.е. знание

законов сочинения-рассуждения), а тем, кто «сам пишет», он «категорически» не нужен. Шаблон никому не нужен... Нужны правильные представления о том, как писать сочинение-рассуждение.

В-третьих, сроки проведения итогового сочинения. Здесь мнения разделились: одни предлагают оставить все, как есть, другие – перенести сочинение «в конец 10 класса». Аргументы последних звучат не совсем убедительно: «Больше двух месяцев тратится на подготовку к сочинению – в результате страдает программа 11 класса». А что, если перенести в конец 10 класса, учителя готовить школьников не будут? Где гарантия, что в два раза больше времени на этот процесс не затратят? И на каком материале будут готовить, если основные произведения не изучены? На материале 6–8 классов? Кстати, наши наблюдения показали, что в этом (2017) году старшеклассники чаще стали обращаться к произведениям из средних классов («Уроки французского» В. Распутина, «Кусака» Л. Андреева, «Кавказ» И. Бунина и др.). Что это? Объяснений тому несколько.

Следующее, что хочется выделить – это предложение «не объявлять направления заранее». Предложение, вне сомнения, заслуживает внимания: не будет списывания, отпадет необходимость в разных пособиях. Кроме того, необходимость работать самостоятельно подвигнет учащихся к чтению художественной и другого рода литературы, заставит их совершенствовать умения и навыки написания сочинения-рассуждения. Это было бы хорошо... Но в то же время учителя и методисты пишут, что в таком случае «повысится тревожность, усилится волнение школьников и родителей». И с этим тоже нужно считаться...

И последнее (в порядке следования, но не значимости), на чем хотелось бы остановить внимание – критерии оценки итогового сочинения. Педагогическое сообщество совершенно справедливо, например, волнует вопрос о том, что, акцентируя внимание на литературоцентричности сочинения нового типа, разработчики критериев не учитывают уровень интерпретации старшеклассниками произведений, к которым они обращаются в качестве иллюстраций (примеров). Получается, что можно перевернуть логику создателя произведения, примитивно (на бытовом уровне) истолковать художественный текст, но если при этом «обозначить общее понимание», «построить подобие рассуждения», то можно получить «зачтено»...

В таком случае, может быть, следует вернуться к «традиционному» сочинению (о чем, собственно, как мы уже писали выше, и мечтают многие учителя, педагоги высшей школы, а главное – книгоиздатели с их возобновленным и поставленным на поток выпуском «золотых сочинений», на которые они сейчас ориентируют учащихся в их поиске «аргументов»)? Определенный крен в этом направлении наблюдается. Но нужно ли отказываться от сочинения-рассуждения? Время показывает, что нет. Область применения аргументации универсальна и широка. Е. Б. Кузина отмечает: «В науке и политике, юриспруденции, педагогике и повседневной жизни люди пытаются обосновать свои мнения, убеждения, предпочтения, чтобы приобщить других к своему видению мира. Особую социальную роль играет аргументация в демократических "открытых" обществах» [81, с. 11]. Следовательно, сочинению-рассуждению нужно учить.

1.2.2. Методическое сопровождение подготовки выпускников к итоговому сочинению: парадоксы содержания и направленности пособий и рекомендаций

Анализ научно-педагогических методических изданий, социальных сетей по проблеме подготовки к итоговому сочинению нового типа был проведен с целью определить качество научно-педагогических методических материалов для подготовки к выпускному сочинению; установить степень доступности и достоверность изложения информации о форме и ходе проведения сочинения нового типа для общественности.

В результате анализа были выделены следующие источники научно-педагогических методических материалов для подготовки к итоговому сочинению:

1. *Методические рекомендации, подготовленные Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки ФГБНУЧ «Федеральный институт педагогических измерений»:*

1.1. Рекомендации по организации и проведению итогового сочинения (изложения).

1.2. Особенности формулировок тем итогового сочинения для выпускников организаций, реализующих образовательные программы среднего общего образования.

1.3. Особенности текстов для итогового изложения для выпускников организаций, реализующих образовательные программы среднего общего образования.

1.4. Критерии оценивания итогового сочинения организациями, реализующими образовательные программы среднего общего образования, утвержденные Рособрнадзором.

1.5. Критерии оценивания итогового изложения организациями, реализующими образовательные программы среднего общего образования.

1.6. Рекомендуемые критерии оценивания итогового сочинения организациями, реализующими образовательные программы высшего образования.

1.7. Рекомендации по организации и проведению итогового сочинения (изложения).

1.8. Технический регламент проведения итогового сочинения.

1.9. Методические рекомендации по подготовке и проведению итогового сочинения (изложения) для образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего общего образования.

1.10. Методические рекомендации по подготовке к итоговому сочинению (изложению) для участников итогового сочинения (изложения).

1.11. Методические рекомендации для экспертов, участвующих в проверке итогового сочинения (изложения).

1.12. Приложение № 1 к «Методическим рекомендациям: Бланки сочинений», № 2 к «Методическим рекомендациям: Отчетные формы», к «Методическим рекомендациям: Протоколы».

1.13. Правила заполнения бланков итогового сочинения (изложения) (<http://fipi.ru/ege-i-gve-11/itogovoe-sochinenie>).

Комментарии. Методические рекомендации носят официальный, формальный характер изложения.

2. *Методические и справочные материалы сайта официального информационного портала Единого государственного экзамена* (<http://ege.edu.ru/ru/classes-11/sochinenie/>). Материалы представлены в виде информационных статей (краткой и облегченной версии материалов Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки) и инфографик.

Комментарии. В материалах сайта отсутствуют примеры сочинений или их элементов, нет акцента по специфичности выпускного сочинения как сочинения-рассуждения. Несомненное досто-

инство – системно обновляемый список публикаций российской прессы об итоговом сочинении.

3. Учебно-методические пособия и рекомендации, изданные центральными издательствами:

3.1. «Сочинение? Легко!» : пособие для учащихся общеобразовательных организаций / С. И. Красовская, М. И. Шутан, В. Г. Моисеева, Е. А. Певак, Т. А. Неретина. – М. : Просвещение, 2014. – 80 с.

Пособие содержит рекомендации для быстрой подготовки к сочинению 2014 г. Оно состоит из пяти глав, каждая из которых является общей рекомендацией по отдельному тематическому направлению. Авторские инструкции предлагают просто и «технично» подходить к написанию сочинения – например, процесс написания укладывается в двенадцатишаговый алгоритм: «Для того, чтобы облегчить вашу задачу, мы продумали общий алгоритм работы над сочинением-рассуждением. Итак:

Шаг первый. Я внимательно читаю формулировку темы. Шаг второй. Выделяю в ней опорное слово или выражение, в котором мне видится главный смысл. Шаг третий. Пытаюсь своими словами, коротко сформулировать тему. Шаг четвертый. Поворачиваю тему к себе, спрашиваю себя: «Что я хочу сказать по этому поводу?», «Что я могу сказать по этому поводу?». Это обязательное условие успешного решения творческой задачи: надо установить связь между собой, своим опытом и предметом, о котором идет речь, тогда появится самое главное – моя собственная мысль. Шаг пятый. Я кратко пытаюсь ответить на эти вопросы – одним-двумя предложениями, я записываю их в черновике, как в Твиттере. Это может быть началом, отправной точкой моих рассуждений и вступительной частью моего сочинения. Если задачей рассуждения является анализ чужой мысли, то сначала приводится формулировка этой мысли и ее доказательства, затем – возражения, если таковые имеются; в заключении автор делает вывод, насколько верно анализируемое утверждение и т.д. ...»

Комментарии. Пособие призвано сориентировать читателя в отношении конкретной задачи, но не предлагает ему методику подготовки к сочинению-рассуждению как новому типу итогового сочинения. Данное пособие может послужить отправной точкой в подготовке к сочинению на определенный срок. Последующие годы потребуют (и потребовали) издания новых сборников рекомендаций по каждому направлению.

3.2. Щербакова, О. И. *Виды сочинений по литературе. 10–11 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / О. И. Щербакова.* – М. : Просвещение, 2015. – 144 с.

Пособие посвящено школьному сочинению как одному из видов самостоятельной творческой деятельности учеников. Автор подробно рассматривает особенности построения сочинений разных видов. В контексте нашей работы интерес вызывает параграф, посвященный аргументации. Приведена следующая структура аргумента: «В аргументе различают **тезис** – утверждение, которое обосновывается (суждение, система суждений и пр.), и аргументы – утверждения, используемые при его обосновании (основания или доводы)». Слова «аргумент» и «утверждение» приобрели в этом определении несколько смысловых коннотаций, что не облегчает задачи ученикам в составлении тезисно-доказательной части. Далее автор поясняет: «... создавая сочинение логического плана, ученик должен уметь выдвинуть тезис, развить его, приводя соответствующие доводы, и сделать выводы. Так, от одного тезиса он должен переходить к другому, пока не будет исчерпана вся система суждений и их доказательств, необходимая для раскрытия темы». В качестве аргумента предлагается использовать «художественный текст, мнения критиков и литературоведов, собственные суждения, поддерживающие надежные доказательства».

Комментарии. Структура «логического» сочинения, т.е. сочинения-рассуждения, предложенного в пособии, напоминает структуру классического сочинения, где во введении – обозначение темы, а в основной части – анализ художественных текстов. Логика построения тезисно-доказательного блока только приблизительно отвечает целям итогового сочинения.

3.3. Беляева, Н. В. *Итоговое сочинение: подготовка и контроль : учеб. пособие для общеобразоват. организаций.* – М. : Просвещение, 2016. – 112 с.

В пособии дается анализ классического риторического канона создания речевого высказывания, что согласуется с общей целью пособия – объяснить логику и способы построения развернутого высказывания-рассуждения.

Предпринятый автором в начале пособия экскурс в историю вопроса о функционировании сочинения как вида проверки сформированности навыков построения связной и правильной речи убеждает в том, что введение итогового сочинения в реалии сегодняшней школы – не дань моде, а возвращение к цели научить

«успешно справиться с раскрытием любого тезиса, выработать умение обосновывать тезис, применяя разнообразные виды аргументов и примеров».

Н. В. Беляева пишет о проблемах возврата сочинения в школу, перспективных направлениях подготовки выпускников, обозначая тем самым долгосрочный характер работы в этом направлении.

Комментарии. Пособие замечательно тем, что с учетом метапредметного характера итогового экзамена адресовано не только ученикам и учителям-словесникам, но и «учителям других предметов, которые в своей работе ориентируют школьников на создание грамотного и логичного письменного высказывания». Практический блок пособия составляют продуктивные творческие задания для развития умения совершенствовать текст итогового сочинения. Образец анализа нескольких итоговых сочинений выпускников 2014/2015 года по критериям проверки в школе и в вузе может помочь учителю в оценивании работ учащихся.

3.4. Беляева, Н. В. *Итоговое сочинение: профилактика ошибок : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Н. В. Беляева.* – М. : Просвещение, 2017. – 128 с.

В пособии дается анализ типичных ошибок в сочинениях современных выпускников, рассматриваются вопросы подготовки к итоговому сочинению в основной школе.

Комментарии. Достоинством является предлагаемая автором система обучающих работ для профилактики типичных ошибок в сочинениях-рассуждениях, а также практические задания для предупреждения структурно-содержательных и логико-композиционных ошибок в итоговых сочинениях.

3.5. Миронова, Н. А. *Итоговое сочинение перед единым государственным экзаменом / Н. А. Миронова.* – М. : АСТ, 2016. – 224 с.

Пособие призвано помочь «учащимся 10–11 классов подготовиться к итоговому сочинению, которое является допуском к ЕГЭ». Материал представлен в соответствии с тематическими направлениями «Родина», «История», «Природа», «Война», «Дом», «Любовь», «Дружба», «Искусство» и др. Каждое тематическое направление включает в себя список тем сочинений, список литературных (художественных!) произведений, на которые можно опираться при написании сочинения, примерные тезисы и вопросы к теме, цитаты, подробные и сжатые планы сочинений, а также конкретные примеры (образцы) сочинений, которые автор советует использовать при создании собственного текста на экзамене.

Комментарии. Пособие в определенной степени поможет учащимся в подготовке к написанию итогового сочинения нового типа, так как часть планов сочинений составлена в основном с ориентацией на особенности структуры сочинения нового типа. К недостаткам следует отнести то, что примерно третья часть предложенных тем сочинений ориентирует на написание сочинения на литературную тему («Почему тема войны не уходит из литературы?»; «Сохранить человечность на войне» (По страницам литературы XIX–XXI вв.).

3.6. Педчак, Е. П. *Итоговое сочинение: 2015/2016 г. / Е. П. Педчак.* – М. : Эксмо, 2015. – 320 с. (5 баллов: лучшие сочинения для школьников).

В пособии дается общее представление о структуре сочинения-рассуждения, особое внимание уделяется специфике формулировки темы; о формулировании тезиса, составлении аргументов и выборе примеров из литературных произведений речь не идет.

Книга состоит из двух частей:

1) практические задания по тематическим блокам 2015 г.;

2) образцы сочинений (две трети пособия). Практические задания не имеют системного характера. Наряду с логичными и традиционными видами работ в пособии встречаются и неоднозначные. Позволим себе привести пример такого задания: «Сформулируй тезисы к данным пунктам плана. Любовь:

- 1) цвет жизни;
- 2) женщины и мужчины;
- 3) аспекты любви;
- 4) любовь и нравственность;
- 5) ревность».

В финале пособия размещен рекомендуемый учащимся к самостоятельному прочтению список из 100 книг.

Комментарии. Пособие характеризуется своеобразным подходом к работе над сочинением. Автор предлагает начать подготовку к этому формату экзамена с «тренировки» умения анализировать эпизод, поскольку «чтобы глубоко и полно раскрыть в сочинении тему, нужно уметь анализировать эпизод или сцены произведения», исходя из логики определения сочинения, приведенного в книге («сочинение предполагает письменный анализ литературных произведений, приведение мыслей в определенную систему и надлежащий порядок, что продиктовано выбранной темой и материалом анализа»). В таком порядке работы может быть свой

смысл на уроках литературы, однако в итоговом сочинении именно результат (рассуждение) определяет направленность работы над ним.

3.7. Черкасова, А. Н. Итоговое сочинение: 2016/2017 г. / А. Н. Черкасова. – М. : Эксмо, 2016. – 384 с. (5 баллов: лучшие сочинения для школьников).

В пособии даются пошаговые технические рекомендации по работе над развернутым письменным высказыванием на экзамене (от обдумывания темы до переписывания с черновика), называются распространенные ошибки, предлагается блок практических заданий по работе с текстом.

Кроме того, даются рекомендации по тематическим направлениям 2016 г. В каждом блоке приведена развернутая характеристика направления; составлен перечень возможных тезисов; определен круг предполагаемых проблем в рамках направления; даны творческие задания; собраны пословицы, поговорки, афоризмы; значительную часть блока составляют аннотации к художественным произведениям, подобранным с учетом специфики направления. Предложены образцы сочинений (без учета особенностей рассуждения).

Комментарии. Издание отличается от многих оригинальной (но не совсем вразумительной) декларацией того, что такое итоговое сочинение – это не дополнительный предметный экзамен, но «хорошая возможность проверить ваш культурный уровень, широту вашего кругозора и восприятия окружающего мира, умение мыслить и правильно излагать собственную точку зрения». В соответствии с таким «подходом» внимания конститутивным частям сочинения (тезису и аргументам) не уделено.

3.8. Назарова, Т. Н. Допуск к ЕГЭ. Сочинение : практикум для подготовки в 2016/2017 учебном году / Т. Н. Назарова. – М. : Экзамен, 2017. – 142 с.

Практикум поделен на актуальные для 2016/2017 г. тематические блоки, каждый из которых состоит из связок «текст + два задания»: необходимо на основе приведенного текста сформулировать тезис и написать «небольшой текст как часть итогового сочинения», используя предложенный фрагмент из произведения для иллюстрации сформулированного тезиса.

Комментарии. Предлагаемые задания, несмотря на их продуктивность, имеют «половинчатый» характер и требуют дополнительных методических материалов, поскольку работа ведется только

над одной частью итогового сочинения (вступлением), а написание произвольной части сочинения не позволяет в полном объеме отработать навык построения тезисно-доказательной части в сочинении-рассуждении.

3.9. *Драбкина, С. В. Допуск к ЕГЭ. Итоговое сочинение по литературе : учеб. пособие / С. В. Драбкина, Д. И. Субботин. – 2-е изд., испр. – М. : Интеллект-Центр, 2017. – 112 с.*

Авторами описывается логика построения тезисно-доказательной части сочинения-рассуждения, даются методические рекомендации по различению тем разных видов: сочинения-характеристики литературных героев, литературно-критические сочинения, сочинения на «свободную» тему. При этом отработка формулирования тезиса предлагается на темах литературоведческого характера («Тема гордого одиночества в лирике М. Ю. Лермонтова», «Философская проблематика романа М. Ю. Лермонтова», «Барская Москва в комедии А. С. Грибоедова "Горе от ума"») без внимания к проблемным публицистическим темам в форме вопроса.

Комментарии. Пособие отличается тем, что помимо традиционных составляющих (критерии проверки, образцовые сочинения и проч.) содержит важный для учителя раздел с анализом сочинений, не получивших «зачет». К недостаткам следует отнести то, что вне поля внимания авторов оказывается специфика формулирования и расположения аргументов в сочинении-рассуждении.

4. *Учебно-методические пособия, изданные региональными издательствами:*

4.1. *Амелина, Е. В. Итоговое выпускное сочинение 2016/2017 / Е. В. Амелина. – Ростов н/Д : Феникс, 2017. – 222 с.*

Пособие представляет собой разработку тематических направлений 2016 г. Автор дает самые общие комментарии относительно структуры итогового сочинения, опираясь, по всей видимости, на классические представления о школьном сочинении по литературе. Так, в работе выпускника должны быть «некое вступление», затем требуется привести в пример (в пример чего?) два литературных произведения, причем непременно произвести их «полноценный литературоведческий анализ», в заключении предлагается высказать отношение к проблеме и оценить позиции авторов художественных текстов. Основное внимание в книге уделено анализу художественных текстов, делается это в... формате сочинений – со вступлением, основной частью и заключением.

Комментарии. Формат предлагаемых опорных материалов (даже при удачном выборе опорных художественных текстов для иллюстрации, верном векторе рассуждений) более подходит для традиционного сочинения по литературе, призванного проверить навыки анализа произведения, чем для проверки метапредметного умения строить развернутое рассуждение.

4.2. *Нарушевич, А. Г. Итоговое выпускное сочинение в 11 классе : учеб.-метод. пособие / А. Г. Нарушевич, И. С. Нарушевич ; под ред. Н. А. Сениной. – Ростов н/Д : Легион, 2014. – 96 с.*

Теоретические рекомендации по написанию итогового сочинения заключены в первой части пособия «Правила работы над сочинением». Авторы подробно говорят о структуре сочинения-рассуждения, дают пошаговые инструкции по созданию развернутого высказывания (но отнюдь не сочинения-рассуждения). Система творческих заданий в конце и возможность их выполнять непосредственно в пособии, превратив его в рабочую тетрадь, позволяет отрабатывать навыки написания сочинений. Так, ученикам предлагается сформулировать проблемный вопрос, выбрать произведения к теме сочинения, подобрать иллюстративный материал к тезисам.

Комментарии. Наблюдается смешение понятий «тезис», «доказательство», «пример». Игнорируется принцип: «один текст – один тезис». Отсутствие внимания к надпредметному характеру итогового сочинения и приближенность предлагаемой схемы сочинения к традиционной делают пособие универсальным для работы над классическим сочинением.

4.3. *Заярная, И. Ю. Полное собрание литературных аргументов. Подготовка к ЕГЭ / И. Ю. Заярная. – 3-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2017. – 382 с.*

В аннотации пособия заявлена его целевая аудитория: «Данное пособие станет настольной книгой для тех, кто собирается сдавать ЕГЭ по русскому языку и литературе и хочет получить максимальные баллы за сочинение». Как известно, структура развернутых письменных высказываний этих экзаменов разная, однако в рекомендациях автора предлагается одна модель для трех экзаменов:

«Первую часть работы составляет рассуждение автора (ученика. – Г. П.) по анализируемой проблеме.

I. Определение одной из проблем, которая представляется автору важной.

II. Комментарий к проблеме (приведение двух примеров-аргументов автора для доказательства своей точки зрения).

III. Позиция автора (вывод, к которому приходит автор, рассуждая о проблеме).

Вторую часть сочинения представляет собой рассуждение ученика, который высказывает свою точку зрения относительно поднятой проблемы.

IV. Согласие или несогласие с мнением автора.

V. Аргументация собственной точки зрения на проблему с приведением двух аргументов-примеров.

VI. Общий вывод».

Основа пособия, «литературные аргументы», имеет любопытное разделение на следующие тематические блоки: «человек и общество», «человек и природа», «человек и наука», «человек и культура», «человек и язык», «человек и война», «человек и человек». Внутри каждый из блоков дробится на более узкие по тематической направленности части. Начинается каждая из частей подборкой афоризмов, далее следуют небольшие аннотации произведений.

Комментарии. В целом структура пособия, его внутренняя логика ориентированы на подготовку к ЕГЭ по русскому языку. Структура сочинения для ЕГЭ по русскому языку не соответствует целям итогового сочинения и, более того, может поставить выпускное сочинение абитуриента на грань «незачета», поскольку нарушена логика рассуждения: не выдвинут тезис, не разделены аргументы и иллюстрации к ним.

4.4. Архарова, Д. И. *Итоговое сочинение в 11 классе в 2016 году : метод. рекомендации для учителя-словесника и старшеклассника / Д. И. Архарова, М. А. Балюнова. – Екатеринбург, 2016. – 58 с.*

В качестве достоинств данной методической разработки укажем опору авторов на риторический канон, определенный еще Аристотелем как исходный для построения развернутого высказывания; разделение аргументов и их иллюстрации; детальную работу по формулированию определения для основного понятия в теме и внимание к составлению тезиса; строгое соблюдение структуры сочинения-рассуждения; учет метапредметного характера итогового изложения.

Комментарии. Пособие выгодно отличается от многих степенью проработанности структурных особенностей сочинения-

рассуждения. И хотя адресовано оно и учителю-словеснику, и старшекласнику, однако преобладание теории, прокомментированных образцовых примеров и отсутствие тренировочных материалов ограничит целевую аудиторию издания учителями.

Анализ пособий центральных и региональных издательств позволяет сделать следующие выводы:

- значительная часть пособий не ориентирована на подготовку учащихся к выпускному сочинению нового типа: не учитываются особенности сочинения-рассуждения как жанра, смешиваются понятия «тезис», «аргумент» и «иллюстрация»;

- авторами пособий не учитываются такие особенности возвращенного сочинения, как метапредметность;

- пособия содержат неточности, фактические ошибки, интерпретация художественных текстов не всегда дается в соответствии с авторской позицией;

- в отдельных пособиях неверно указывается аудитория, которой оно адресуется;

- содержательный уровень некоторых пособий можно определить как низкий. Как правило, эти пособия включают сочинения, изданные еще до отмены письменного экзамена по русскому языку и литературе. Кроме того, пособия содержат целые фрагменты текста из старых учебников литературы, из статей литературоведов, что опасно для выпускников, работы которых могут быть проверены на плагиат. Видимо, пособия такого качества рассчитаны не на помощь в подготовке к выпускному сочинению, а на заполнение ниши издательского рынка;

- методический уровень отдельных пособий также невысок: в них отсутствует методический аппарат, а, следовательно, практически невозможно организовать самостоятельную работу учеников с такими «пособиями» в классе или дома.

Между тем тиражи пособий значительны (некоторые даже переиздаются по несколько раз). Все это свидетельствует о неразборчивости участников образовательного процесса, их неподготовленности к выбору нужных источников в информационном поле. Пускать на самотек выбор старшекласниками пособий для самостоятельной подготовки нельзя. Следовательно, ориентация учащихся в «методическом потоке» становится еще одной задачей учителя-словесника.

ГЛАВА II. ИТОГОВОЕ СОЧИНЕНИЕ В РЕГИОНЕ: ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЕЙ К НОВОЙ ФОРМЕ АТТЕСТАЦИИ

2.1. Сочинение нового типа как отражение проблем речевого развития учащихся региона

В Пензенском регионе начитывается 368 средних общеобразовательных учреждений. Совокупное количество старшеклассников, написавших итоговое сочинение за период с 2014 по 2018 г., превышает 20 тыс. человек (конкретно – 21 283 человека, по данным Регионального центра обработки информации (РЦОИ)). Из них «незачет» получили чуть более 1 процента учащихся (1,04 %, табл. 1).

Таблица 1

**Информация по итоговому сочинению за 2015–2017 гг.
в Пензенской области**

Учебный год	Кол-во выпускников, писавших итоговое сочинение	Доля выпускников, получивших «незачет» (%)
2014/2015	5663	0,17
2015/2016	5393	0,11
2016/2017	4964	0,06
2017/2018	5263	0,7

Статистика несправившихся с экзаменом и своевременно не получивших допуск к ЕГЭ вроде бы хорошая, однако детальный анализ результатов итогового сочинения показывает несколько иную картину.

Так, за период приемной кампании 2016 г. экспертной комиссией Пензенского государственного университета было проверено 4164 итоговых сочинения, написанных выпускниками школ региона. Результаты проверки следующие (рис. 1):

- а) по десятибалльной шкале получили:
 - 0 баллов – 0,55 % (23 чел.);

- 1 балл – 3,84 % (160 чел.);
- 2 балла – 9,87 % (411 чел.);
- 3 балла – 18,47 % (769 чел.);
- 4 балла – 25,14 % (1047 чел.);
- 5 баллов – 22,91 % (954 чел.);
- 6 баллов – 13,64 % (568 чел.);
- 7 баллов – 3,79 % (158 чел.);
- 8 баллов – 1,59 % (66 чел.);
- 9 баллов – 0,19 % (8 чел.);
- 10 баллов – 0 % (0 чел.).

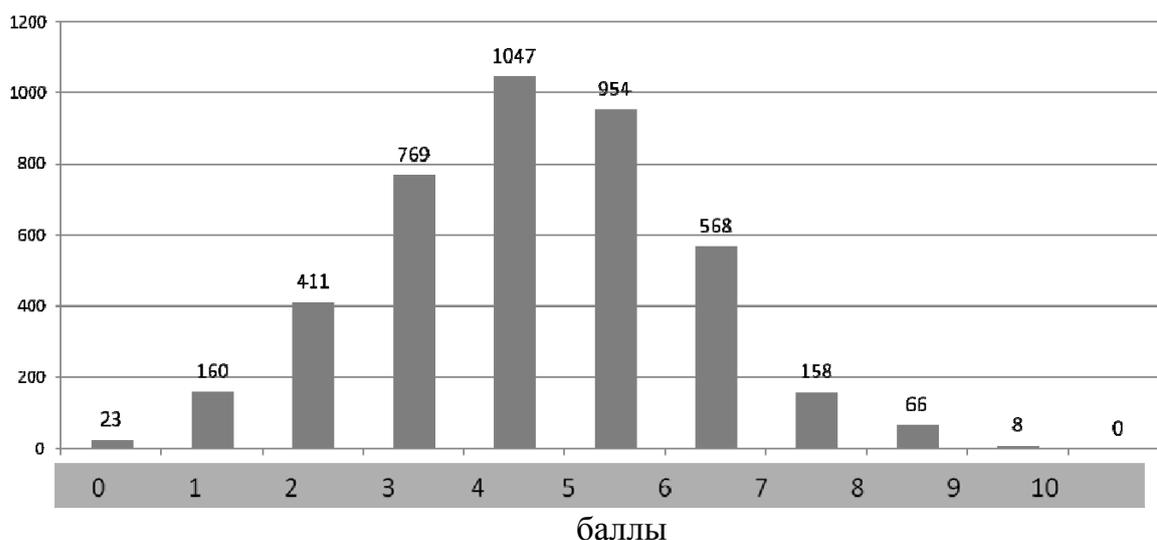


Рис. 1. Результаты проверки итоговых сочинений 2016 г.

б) в пересчете на пятибалльную систему оценок:

- оценку «неудовлетворительно» получили 14,3 % (594 чел.);
- оценку «удовлетворительно» – 43,6 % (1816 чел.);
- оценку «хорошо» – 40,3 % (1680 чел.);
- оценку «отлично» – 1,8 % (74 чел.).

Как следует из «Методических рекомендаций» ФИПИ, «сочинение уже более 200 лет является универсальной комплексной формой проверки уровня обученности учащихся» [96, с. 6]. Приведенные статистические данные за 2015/2016 учебный год свидетельствуют о том, что уровень этот ближе к удовлетворительной отметке: «неудовлетв.» – 14 %, «удовл.» – 44 %, «хорошо» – 40 %, «отлично» – 2 % выпускников.

Выбор учащимися художественных произведений для иллюстрации аргументов также говорит о невысоком уровне начитанно-

сти, подготовки к написанию итогового сочинения основной части выпускников – в основном это 5–8 произведений школьной программы.

Незначительный объем прочитанного и слабые навыки аналитической работы с текстами влияют и на выбор темы: выпускники пишут не о том, что могут убедительно аргументировать, а, ориентируясь по ключевым словам, «подгоняют под тему» рассуждения знакомые им художественные тексты (табл. 2).

Таблица 2

Выбор учащимися темы итогового сочинения

2015/2016				
«Когда хочется остановить мгновение?»	«Что дом может рассказать о своем хозяине?»	«Какие качества раскрывает в человеке любовь?»	«Согласны ли Вы с мыслью, что жизненный путь – это постоянный выбор?»	«Чтение литературного произведения – труд или отдых?»
1,5 %	17,5 %	53,4 %	19,2 %	8,4 %
2016/2017				
«Когда возникает конфликт между чувствами и разумом?»	«Какой поступок можно назвать бесчестным?»	«Согласны ли Вы с утверждением Э. М. Ремарка: "Нужно уметь и проигрывать"?»	«Сила или слабость человека проявляется в признании им своих ошибок?»	«Могут ли люди быть друзьями, если они не сходятся во взглядах?»
42 %	27,3 %	4,4 %	12,7 %	13,6 %
2017/2018				
«Когда измену можно простить?»	«Какие поступки человека говорят о его отзывчивости?»	«Возможно ли счастье, построенное на несчастье других?»	«Чем смелость отличается от безрассудства?»	«Бывает ли общественное мнение ошибочным?»
23,7 %	49,9 %	8,3 %	11,9 %	6,2 %

Анализ сочинений выпускников выявил ряд однотипных ошибок, касающихся как содержания, так и формы работы.

1. Соответствие теме

Ошибки по данному критерию проверки являются принципиально значимыми и в худшем случае ведут к незачету за работу в целом. Первый и наиболее распространенный вид ошибок: под-

мена темы для рассуждения. Абитуриент, в целом понимая формулировку темы, рассуждает на близкую, но все же другую тему. Например, приступая к работе под заглавием «Что значит идти дорогой чести?», абитуриент так строит вступительную часть: *«Честь – это нравственное достоинство, доблесть, честность, благородство души и чистая совесть. Человек чести уважает себя и окружающих. Он является образцом для подражания. Но все ли идут по жизни дорогой чести?»* Ученик выделил в качестве ключевых слов знакомое из уроков по «Войне и миру» Л. Н. Толстого сочетание «дорога чести», не поняв задания дать ему определение. В основной части – рассуждения о человеке чести, Гриневе, и бесчестном Швабрине, выбравшем «дорогу бесчестия».

Иногда уровень проблемы понимания выпускником темы для рассуждения ставит под угрозу возможность оценивания работы: *«Что важнее: любить или быть любимым? Этим вопросом задается уже не одно поколение. Несомненно, любовь должна присутствовать в жизни любого человека. Она вдохновляет людей, вызывая в них бурю эмоций, заставляет быть добрее и милосерднее к окружающим, учит понимать близких. Испытывая такое прекрасное чувство, как любовь, человек обретает смысл жить. Какое же место занимает любовь в жизни человека? Для ответа на этот вопрос обратимся к произведениям русской литературы»*. Очевидна подмена темы работы, связанная с непониманием ее формулировки или намеренным уходом в выученное ранее.

Разновидностью этой ошибки является игнорирование заданных аспектов темы. Например, анализ сочинений на темы, в которых от абитуриента требуется аргументировано ответить, «согласны ли Вы с утверждением...», или пояснить, «как Вы понимаете слова...», показал, что ученики часто пропускают требование обозначить свою позицию, дать развернутый комментарий цитате и переходят непосредственно к подбору иллюстраций приведенного в теме высказывания. Так, при написании сочинения на тему «Согласны ли Вы с мыслью, что жизненный путь – это постоянный выбор?» абитуриент строит рассуждения, опираясь на ключевые слова «путь» и «выбор», не выходя на обозначение личной позиции: *«Путь – понятие многозначное. Это и движение в пространстве, и дорога жизни, которая является неотъемлемой частью человеческой судьбы. Духовный путь чрезвычайно труден и сложен. Ведь поиск самого себя и своего места в жизни – задача непростая, требующая большого желания и сил. Многих писателей*

привлекала проблема судьбы человека, его нравственный выбор. В своих произведениях они хотят показать свое видение "правильного пути", стремление к правде, доброте, милосердию». Автор сочинения предпринял попытку сделать аналитическое вступление, размышляя об одной категории темы – «путь». Далее, стремясь следовать канонам сочинения-рассуждения, он старается выстроить переход к основной части, попутно и словно бы случайно упоминая «выбор». Но тезиса, соединяющего «путь» и «выбор», абитуриент не дает и доказательную часть выстраивает на примерах поиска смысла жизни Андреем Болконским и Пьером Безуховым, что, безусловно, является серьезным недочетом и не может быть оценено высоким баллом при проверке работы.

Часто абитуриент расширяет тему от конкретной, предложенной ему на экзамене формулировки до обозначения направления. Так, при написании сочинения на тему «Сила или слабость человека проявляется в признании им своих ошибок?» ученики строили работу на оппозиции «опыт и ошибки», уходя от предложенной темы и не замечая специфики формулирования темы в виде вопроса. Как следствие – неверная содержательная структура тезисно-доказательной части. Приведем пример вступления с ошибкой такого вида: *«Человеку свойственно ошибаться, и, совершив ошибку, мы стараемся поскорее все забыть, отрекаемся от нее. Но разве это верный ход? Следствием любой ошибки является опыт, его мы извлекаем из анализа своих действий. Опыт обязательно поможет нам в предотвращении повторения нашего промаха, а иногда он может и вовсе предупредить совсем другой проступок в будущем. Опыт – это полезная часть любой ошибки, но можно ли его получить, не признав свой промах? Я считаю, что нет. Его невозможно извлечь, не поняв свою вину полностью. Нравственно слабый человек постарается уйти от ответственности, будет стараться убедить себя и всех вокруг в своей непричастности, а сильный, именно потому он и считается таковым, наоборот, признает свою вину, раскается. Первый ничему не научится в ситуации, а второй станет умнее и мудрее, он постарается больше не совершать подобных ошибок. Иногда, чтобы выиграть сражение, нам приходится проиграть в бою. Признание собственной вины есть тот самый бой, а наша будущая жизнь есть то сражение. Поначалу слабый будет обречен на проигрыш, пока он не сможет признать свой промах, не извлечет из него опыта»*. В целом ясно, что выпускник считает признание ошибки проявлением

силы, но непонимание смысловых границ темы, ее семантических рамок вкупе с неумением формулировать тезис привело к искажению предмета для рассуждений.

Другой, близкий к обозначенному выше, вид ошибки – сужение темы или, иными словами, работа только с одним понятием/аспектом. Так, при написании пробного сочинения на тему «Наши истинные учителя – опыт и чувство» (Ж.-Ж. Руссо) ошибки были связаны с формулированием тезиса и выбором аргументов только об опыте или только о чувствах: *«Что же делает человека сильнее и мудрее? Ответ, безусловно, очевиден. Это опыт. Человек приобретает его, проделывая долгий и сложный путь, совершая ошибки. Но не достаточно просто их совершать, нужно еще и выносить из этого что-то важное для себя. Тогда это и будет опытом».*

В ситуации изменения в 2016 г. формата темы итогового сочинения – от одного понятия («время», «война», «дом») к полярным между собой «двойчаткам» («разум и чувства», «дружба и вражда») – проблеме полного охвата понятийного аппарата темы при подготовке к экзамену должно быть уделено особое внимание.

2. Формулирование тезиса

Согласно логике сочинения-рассуждения, тезис желательно поместить во вступительной части, чтобы структура работы соответствовала общей схеме «тезис – доказательства – вывод». Однако анализ сочинений абитуриентов 2016–2017 гг. показывает, что большинство учеников не придерживается требования сделать вступление «предметным», т.е. непосредственно связанным с темой, и не формулируют тезис ни в начале сочинения, ни в его заключении. Опыт школьных сочинений диктует абитуриентам повторение модели «красивого» вступления, представляющего собой общие слова: рассуждение о писателе, выражение отношения к книге, информацию «справочного» характера – иными словами, все то, что заполняет объем первой части и *каким-то образом* связано с темой. Например, начиная работу над темой «Какие качества раскрывает в человеке любовь?», абитуриент пишет (орфография и пунктуация автора сохранены): *«В русской классической литературе нет ни одного произведения, в котором так или иначе не была бы освящена бессмертная тема любви. Ни один автор не ограничивает героев своего произведения в счастье и в любви, будь то любовь мужчины и женщины, любовь к Родине или любовь матери к своим детям. Для нас любовь – это нечто невообразимое, то,*

что может перевернуть нашу жизнь вверх дном, изменить нас самих и наше отношение к жизни. Для человека отказ от любви равносителен духовной смерти, а неспособность любить значит и не жить вовсе». Автор пускается в общие рассуждения о любви, делая категоричные и громкие заявления (общая беда школьной практики написания сочинений – чем восторженнее, тем «лучше»). Таким образом, первый и самый частый вид ошибки здесь – отсутствие тезиса.

Второй вид ошибки связан с подменой темы для рассуждения: абитуриент, понимая задание, даже отталкиваясь от него, уходит в более удобную, понятную, привычную схему рассуждений, предлагает «параллельный» с темой тезис. Так, при написании вступления к теме «Согласны ли Вы, что жизненный путь – это постоянный выбор?» ученик начинает работу логически верно, прямо выразив свою позицию («я согласен с тем, что...»), однако не удерживает заданное направление рассуждений и переходит к вопросам важности верных решений, ответственности за них и сохранения чести. Таким образом, во вступлении получилось несколько тезисов («...от того, насколько правильный будет выбор человека, зависит его дальнейшая судьба»; «Я считаю, что человек, выбрав любое решение, должен нести за него ответственность»; «Главное для человека – это не уронить свою честь, поступить так, как требует совесть»), и понять, что же все-таки будет аргументировать ученик, можно только из основной части работы.

Еще одну проблему при формулировании учениками тезиса обострило изменение в 2016 г. формата темы итогового сочинения. Работая над наиболее популярным, аналитическим, видом вступления, где должны быть размышления над центральным понятием (а теперь уже оппозициями) темы, абитуриент через запятую приводит их определения, считая это тезисом и «доказывая определения» в основной части работы примерами. Подобная форма проста и понятна: определение + пример, но она не соответствует задачам сочинения-рассуждения. Можно за достаточно недолгий срок научить выпускника «перелицевать» цитату в утверждение, но когда тема требует осмысления и синтеза понятий, формулирования на их основе тезиса – здесь трех осенних месяцев «натаскивания» к направлениям хватает единицам школьников. Например, чаще всего ученики справляются с формулированием тезиса по теме «Мы отыскиваем свой путь посредством проб и ошибок

(М. Борн)», но с тезисом к теме «Как Вы понимаете слова Э. Фромма "Разум – счастливый дар человека и его проклятие"?» у большинства из них возникли проблемы. Связаны эти проблемы были не столько с небольшим жизненным опытом, возможно, недостаточным для корректного раскрытия темы, сколько с отсутствием умения увидеть оппозиционность заложенных в теме понятий (в основном ученики сужали тему до «разум как проклятие» или расширяли до границ направления «разум и чувства») и соединить полярные «дар» и «проклятие» в один смысловой блок.

Обратимся к примерам – проанализируем попытку абитуриента построить тезис на тему «Когда возникает конфликт между чувствами и разумом?»: *«Представляется, что каждый попадал в ситуацию, где было необходимо сделать выбор между тем, что близко к сердцу, и тем, что соответствует здоровой логике. Рассмотрение таких случаев далеко не однозначно, ведь порой даже здравый смысл бывает излишним. Безусловно, большинство подобных проблем упирается в самоконтроль. Человек должен рационально оценивать свое поведение, взвешивать все "за" и "против", чтобы сделать правильный выбор. Однако всегда нужно видеть корень назревающего конфликта между чувствами и разумом, поэтому не будет лишним обратиться к примерам данного вопроса из литературы»*. Первое предложение соответствует теме и дает простор для формулирования тезиса, однако этого не происходит: ученик пускается в пустые рассуждения о разуме и чувствах, сразу же переходя в основной части к художественному произведению. И хотя основная часть и заключение сочинения убеждают нас, что в целом он верно понимает тему, расширение ее границ до рамок направления в тезисе («...всегда нужно видеть корень назревающего конфликта между чувствами и разумом...») ведет за собой искажение логики работы.

3. Построение доказательной части

Доказательная (основная) часть сочинения должна заключать в себе аргументы сформулированного тезиса и их иллюстрацию – примеры. Эта часть может открываться и тезисом, если он не был дан во вступлении. Иными словами, смысловую основу сочинения должна составлять тезисно-доказательная линия, реализующая себя в первой и второй частях работы. Но опыт традиционного сочинения данной задаче в определенной степени противоречит: абитуриент ставит себе целями, во-первых, создать развернутое речевое высказывание, чтобы уложиться в привычный для этого вида рабо-

ты объем; во-вторых, говорить «складно», по возможности пафосно и дидактически; в-третьих, продемонстрировать знание текста художественного произведения его пересказом. Логика в такой работе будет общая, исходящая от композиционных задач: начать – порассуждать – закончить. В этом случае у ученика получается «взгляд и нечто»: общее рассуждение, часто с красивым, но для работы никак не привлекающим эпиграфом, цитатами, обилием нравоучений и прописных истин. Ученик дает нам симулякр рассуждения, рыхлый текст, в котором не видно иной задачи, кроме как *сочинить сочинение*. Этот опыт абитуриент переносит и в работу над итоговым сочинением.

Проанализируем сочинение на популярную в 2016 г. тему «Какие качества раскрывает в человеке любовь?». Вступление открывается цитатой М. И. Цветаевой «Любить – значит видеть человека таким, каким его задумал Бог». Впоследствии к этой мысли абитуриент никак не обращается, комментария к цитате нет. Основное содержание вступления – шаблонные фразы: *«любовь – самое прекрасное чувство, которое может испытать человек», «человек не может прожить без любви счастливо», «любовь – это неотъемлемая часть жизни человека»*. Тезис отсутствует. Основная часть открывается примером «темы любви»: анализируется любовная линия Базаров – Одинцова, вывод общий, обусловленный развитием сюжета: *«...любовь сделала их хоть на мгновение счастливыми и смогла пробудить чувства даже в таком человеке, как Базаров»*. Далее абитуриент рассказывает об истории любви Ильинской и Обломова для того, чтобы доказать: даже недолгие отношения приносят счастье. Заключение состоит из фраз, никак не связанных с приведенными примерами отношений: *«Любовь – великий источник вдохновения. Ее нельзя расшифровать, она не имеет точного определения. Любовь – некая реальность, покрытая тайной, в которой человек идет на испытание с судьбой, самим собой, своими чувствами. Любовь не требует расчетов, так как природа опрокинет все расчеты. <...> Любовь, точно билет в жизнь, который мотивирует человека двигаться дальше. Каждый в мире достоин любить и быть любимым»*. Так, достаточно объемная, внешне «ровная» работа по сути на грани «незачета», поскольку тема не раскрыта (первый критерий проверки), **тезисно-доказательная часть отсутствует** (третий критерий), тогда как итоговое сочинение – вид письменной работы нового типа, призванный раскрыть умение выпускников рассуждать, т.е. строить

логически верную цепочку мыслей, невозможную без соблюдения схемы «тезис – доказательство».

Еще одним частым видом ошибки в этой части сочинения является отсутствие аргументов. Увы, не только в Интернет-ресурсах, но и в печатной продукции авторитетных издательств аргументами называют примеры из текста (см. главу 1), тогда как аргумент – это логический довод, вытекающий из тезиса, подтверждающий его, это доказательство, сформулированное учеником в 1–2 предложениях и проиллюстрированное примером.

подавляющее большинство учеников не видят разницы между аргументом и его иллюстрацией. Например, в сочинении на тему «Какие качества раскрывает в человеке любовь?» абитуриент пишет, что любовь делает человека *«лучше, возвышает его»* и обращается к «Гранатовому браслету» А. И. Куприна. Далее следует пересказ ключевых моментов произведения с выводом: *«Это настоящий талант любви. Если Желтков любит, то он делает это бескорыстно, искренне»*. Вторым «аргументом» того, что *«настоящая любовь очищает и возвышает»*, в работе ученика является стихотворение А. А. Блока «Незнакомка», где *«героя переполняют восхищение, восторг»*. Иными словами, вместо выделения в теме проблем/сторон/вопросов и развития мысли в сочинении дана подборка (и не самая удачная) примеров обращения писателей к теме любви.

Обращение к художественному тексту без формулирования главной мысли сочинения, основы для иллюстрации – весьма распространенная схема. Это ведет к тому, что *«тезис доказывается примером»*, затем еще одним примером или *«контрпримером»*, даже если логика темы того не требует, но мысль не развивается, аспекты темы порой даже не затронуты. Приведем фрагменты подобной работы на тему «Какой поступок можно назвать бесчестным?»: *«Честь – это тот внутренний стержень, который помогает нам в трудные моменты поступать правильно, оберегает нас от совершения ошибок. Но это тяжелая "ноша", пронести по жизни которую могут лишь люди сильные нравственно и духовно. Все мы руководствуемся какими-то личными убеждениями, принципами, взглядами, поэтому сойти с пути чести бывает порой весьма легко. Так, в произведении Н. В. Гоголя "Тарас Бульба" мы можем видеть то, как автор противопоставляет жизни двух родных братьев...»* и далее по тексту повести Н. В. Гоголя до микровывода в финале абзаца: *«Опьяненный чувствами к прекрасной*

девушке, Андрий забыл о чести и о долге перед Родиной, поэтому в итоге оказался на пути бесчестия». Второй абзац основной части начинается так: «Еще одним подобным примером бесчестия является герой произведения А. С. Пушкина "Капитанская дочка". Влюбившись в Машу и получив отказ, Алексей Швабрин...», микровывод: «Все поступки героя были обусловлены злобой, завистью, жаждой мести, а эти чувства никак не могут быть связаны с понятием чести, поэтому Алексей Швабрин так явно сошел с правильного пути». Вывод: «Таким образом, можно сделать вывод, что сохранить честь очень трудно. Люди, способные на это, могут отказаться от собственных убеждений ради помощи другим, могут пожертвовать чем-то важным ради сохранения своего имени и имени людей, которые им дороги. Бесчестные поступки наказываются, потому что единственно правильным является лишь один путь – путь чести». Отсутствие тезиса во вступлении и аргументов в основной части, не связанный с темой вывод ставят работу под угрозу «незачета», если бы не микровыводы в конце примеров – становится понятно, что в первом случае абитуриент имел в виду измену Родине, во втором предательство. Абитуриент верно вышел на примеры, но неумение сформулировать тезисно-доказательную часть значительно испортило сочинение. Структура этого сочинения-рассуждения должна выглядеть следующим образом:

Тема. Какой поступок можно назвать бесчестным?

Тезис: Поступок, противоречащий моральным принципам человека, в том числе представлению о чести, можно назвать бесчестным.

Аргумент № 1: Бесчестным является измена Родине, каковы бы ни были ее причины.

Пример: Образ Андрия из повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба».

Аргумент № 2: Бесчестными являются поступки, обусловленные «злобой, завистью, жаждой мести».

Пример: Образ А. Швабрина из романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка».

Заключение: Пренебрежение морально-нравственными принципами, следование низким чувствам и эмоциям приводит к бесчестным поступкам.

Иллюстрируя непосредственно тезис, не «распаковывая» его аргументами, ученик ограничивает себя в возможности развития мысли, допуская подбором нескольких примеров ее необоснован-

ные повторы. Так, работая над сочинением на тему «Почему человеку важно не запятнать свою честь?», абитуриент не дает тезиса, уходит в рассуждения о человеке чести и приводит два примера – Петра Гринева («*Именно честь помогает герою сделать правильный выбор. Поэтому Гриневу так важно ее сохранить*») и Николая Плужникова («*...именно честь и чувство любви к родине помогли герою сделать правильный нравственный выбор и не потерять своих нравственных качеств*»). Приведение второго примера демонстрирует читательский кругозор школьника, но на тезисно-доказательную часть влияет незначительно, коннотацией усиления аргумента, если он сформулирован, или иллюзией развития мысли, поскольку она не развивается, а в лучшем случае подкрепляется (или повторяется).

К частым ошибкам в основной части следует также отнести искажение авторской позиции или поверхностное, наивное восприятие произведения: «...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 случаи из жизни» [122, с. 82]. Абитуриенты пишут о том, что Наташа Ростова «*ждала Андрея Болконского из армии*» и «*не дождалась*», в рассказе М. А. Шолохова «Судьба человека» их поражает «*эпизод, где Андрей, стоя перед лицом смерти, не сломался, выдержал все неуважительные речи со стороны немецкого главнокомандующего и даже принес немного еды*», а «*Николай Иванович настолько сильно любил крыжовник, что готов был ради него на все*». «Проглатывание» текстов перед экзаменом в кратком пересказе ведет к причудливым вариантам развития сюжетного действия: «*Герой заставляет выбирать Олесю между собой и бабушкой, он даже не подумал, что она может уйти в монастырь*».

Сам выбор художественных текстов свидетельствует не о систематическом круге вдумчивого чтения школьника, а о подборе им «на скорую руку» примеров преимущественно из небольших по объему и несложных для понимания произведений («Гранатовый браслет» и «Олеся» А. И. Куприна, «Судьба человека» М. А. Шолохова, «Капитанская дочка» А. С. Пушкина и др.). Рекомендации учителей зачастую ограничиваются списком школьного чтения или текстами 40–50-летней давности, так называемой «классикой жанра»: произведениями И. Э. Бабея, В. В. Быкова, Б. Л. Васильева,

В. А. Закруткина, В. О. Богомолова. Думается, продиктовано это не только работой «по старинке», но и страхом перед современной литературой, не дающей привычных однозначных ответов, сложной в художественном отношении. По этим же соображениям, из осторожности, некоторые учителя не рекомендуют, а то и прямо запрещают ученикам обращаться к произведениям зарубежных авторов, тогда как подобного запрета нет ни в одном нормативном документе.

Скажем и о нарушении абитуриентами принципа деления своей письменной речи на логические фрагменты – абзацное членение не соблюдает примерно каждый пятый автор работ. Трехчастную структуру сочинения школьники упрощенно понимают как три абзаца: вступление, вывод, заключение, ограничиваясь только ими. Например, абитуриент в основной части без логических переходов и деления части на абзацы называет следующие качества, которые раскрывает в человеке любовь: «*благоговение*», «*понимание*», «*готовность помочь, защитить*», «*способность к самопожертвованию ради любимого человека*». Центральный абзац в таком случае представляет собой либо пересказ произведения, либо насыщен рассуждениями, представляющими собой своеобразный «танец на месте», т.е. неоднократное повторение мысли.

Кроме того, не всегда ученики логически завершают рассуждения микровыводом или делают логический переход к следующему аргументу. Доказательная часть порой представляет собой своеобразный «список» аргументов, а чаще всего примеров, по предположению школьника связанных между собой тезисом, а по факту – перечислительной интонацией. От этого страдает не только композиция работы, но и внутренняя логика развития мысли. Вот как выглядит сочинение с набором примеров: *"Когда возникает конфликт между чувством и разумом?" Чтобы наиболее полно ответить на этот вопрос, необходимо вообразить сущности этих противоположных явлений. Разум холоден и расчетлив, чувства пылкие и яркие. <...> Вернемся к вопросу "Когда возникает конфликт между чувством и разумом?" Как составной элемент каждого из нас, их конфликты возникают в нас постоянно. Именно от его решения зависит судьба человека. Ведь мы вольны сами решать, как поступать в той или иной ситуации. Таким образом, итог противоборства разума и чувств зависит от самого человека. Давайте разберем данный конфликт на нескольких примерах.*

Самым явным примером, по моему субъективному мнению, данного явления является трагедия Уильяма Шекспира "Отелло". В этом произведении повествуется не только о сложном и долгом жизненном пути возлюбленных, но и о человеческой подлости. <...> Таким образом, в этом случае в конфликте одержали победу чувства, но это была роковая ошибка для них.

Давайте рассмотрим еще одну трагедию. Почему именно ее? Так как там ярко выражается разрушительная сила высоких чувств. В своем произведении "Бедная Лиза" Карамзин рассказал... <...> Таким образом, в данном случае верх одержали чувства. Но разум тоже может навредить...

Примером вышеизложенной мной установки является произведение Джека Лондона "Мартин Иден". <...> Таким образом, конфликт невозможно решить перевесом одним над другим. Необходима гармония. <...>

Таким образом, конфликт между разумом и чувствами возникает тогда, когда мы имеем свободу выбора. Именно от решения данного конфликта зависит не только наша судьба, но и жизнь других людей». Отсутствие тезиса приводит к тому, что два одинаковых примера выдаются за разные аргументы, обращение к третьему тексту не обусловлено логикой введения и развития мысли в целом, а заключение содержит произвольный вывод, не опирающийся на сказанное абитуриентом ранее.

Внимание к построению тезисно-доказательной части сочинения, составление ее плана определяет успешность работы в целом, поскольку заблаговременное определение «маршрута» рассуждений не позволит мысли причудливо изменить свою траекторию.

4. Построение заключения

Одна из самых распространенных ошибок в построении заключения – отсутствие его связи со вступлением и с тезисом. Даже при логическом переходе мысли из вступления в основную часть абитуриент часто делает «красивое» заключение, считая, что основное уже сказано и нужно написать третью часть. Приведем пример подобного пустого окончания работы: «В заключение хотелось бы сказать, что любовь правит миром и помогает человеку раскрыть настоящего себя. Поэтому это чувство нужно ценить, боготворить и совершать смелые поступки ради него». Абитуриент явно старается написать хотя бы два предложения, чтобы формально соблюсти требования к структуре сочинения, но сказать ему нечего.

Вторая распространенная ошибка заключения – уход от темы работы, а иногда и в противоположную сторону. Так, отвечая на вопрос «Согласны ли Вы с мыслью, что жизненный путь человека – это постоянный выбор?», абитуриент отвечает во вступлении: *«Именно последовательность выборов (правда, не всегда даже осознанных) характеризует жизнь человека, определяет его будущее»*. В заключении он противоречит сам себе: *«Так обязательно ли выбирать, чтобы жить? Наверное, нет, так как в мире широко развито конвейерное производство людей (тот самый комбинат из романа Кизи). Но если человек хочет прожить собственной жизнью, развиваться, идти своей дорогой, то, безусловно, он должен постоянно выбирать. Это черта сильного характера»*. Допущение возможности выбора не снимает противоречия в первой части заключения.

Часто встречаются и формальные заключения, продиктованные исключительно желанием завершить работу. Например, объемное сочинение на тему «Что дом может рассказать о своем хозяине?» заканчивается так: *«В заключение хотелось бы сказать, что именно люди создают атмосферу в своих жилищах, поэтому дом – неотъемлемая часть нас самих»*. Или, размышляя над цитатой Ю. Друниной «Кто говорит, что на войне не страшно, тот ничего не знает о войне», абитуриент пишет в заключении: *«Война не щадит никого и ничего. Но любовь, вера и надежда всегда будут сильнее зла и жестокой, страшной войны»*. Содержательно такие заключения редко бывают удачными. Кроме того, две-три строчки в заключении вредят соразмерности частей работы.

Еще одна особенность формального подхода к «составлению» заключения – приведение цитаты без ее комментария. Выпускник прячется за чужие слова, не имея своих и не умея вписать их в контекст своих мыслей: *«Литература ставит человека на путь просветления и дает ему бесценный опыт, поэтому хочу призвать Вас больше читать. И как говорил Пушкин: "И чувства добрые я лирой пробуждал"»* (сочинение на тему «Какие добрые чувства пробуждает в человеке литература?»).

В целом примеры демонстрируют непонимание логики написания заключительной части, а также отсутствие внутренней потребности завершить рассуждение последовательным и содержательным выводом.

5. Логические и речевые ошибки

Введение итогового сочинения выявило одну из самых серьезных проблем развития современных школьников – неумение вы-

строить цепочку логически верных заключений, исходящих из тезиса. По сути, это демонстрация уровня развития мыслительных операций, несформированности определенных операционных возможностей – таких, как возможности абстрагирования, обобщения, способности к правильным умозаключениям, навыков индуктивного и дедуктивного мышления.

Одна из самых распространенных логических ошибок – нарушение причинно-следственных связей или их отсутствие. Приведем развернутый пример того, как абитуриент не только делает произвольные, ничем не подкрепленные выводы (это можно отнести к фактическим ошибкам по критерию «Аргументация»), но и искажает причинно-следственные связи как на уровне отдельных высказываний, так и в построении аргументационной части в целом: *«В рассказе "Гранатовый браслет" показана безответная любовь, которая раскрывает в человеке одни из самых благородных качеств. В главную героиню Веру был влюблен довольно бедный человек, который хотя и не был с ней лично знаком, но в своих письмах Вере всегда подписывался как "Г. С. Ж.". Какие же качества могут проявляться в данной любви? Например, преданность, так как этот человек, которого, как оказалось, звали Желтков, с тех пор, как влюбился в Веру, все свое свободное время тратил лишь на то, чтобы наблюдать за ней. Он постоянно писал ей письма, хотя и не получал на них ответа. Желтков даже совершил убийство, так как Вера больше не желала, чтобы он ее беспокоил. Все эти поступки совершены им ради той, кого он любил.*

В рассказе "Крыжовник" Антона Павловича Чехова у брата Ивана Ивановича была всего одна мечта – приобрести загородный дом, но не просто дом, а обязательно с крыжовником. Николай Иванович так сильно любил крыжовник, что готов был на все ради него. Какие черты характера раскрываются благодаря этой любви к крыжовнику в Николае Ивановиче? Во-первых, скупость, потому что он не только сам голодал, но даже свою старую жену недокармливал. Во-вторых, это целеустремленность. Это подтверждают многие его поступки: он экономит на всем, не обращает внимания на судьбы других окружающих его людей, что приводит даже к смерти его пожилой жены. Но вот его мечта сбылась, и он купил дом, посадил крыжовник. Когда же Николай Иванович впервые попробовал свой крыжовник, он радовался как ребенок.

Какой вывод можно сделать из этих двух рассказов? Мне кажется, вывод может быть только один – любовь всесильна.

Она заставляет людей совершать самые отчаянные поступки. Благодаря любви люди могут проявлять самые разнообразные качества: будь то такие положительные черты характера, как целеустремленность, или же негативные, отрицательные, например, скупость. От любящего человека можно ожидать чего угодно».

Школьник, во-первых, демонстрирует непонимание сути базовых морально-этических категорий и, как следствие, строит ошибочные цепочки выводов. Так, преданностью он называет то, что Желтков все свое свободное время наблюдал за Верой, а целеустремленностью – скупость (*экономит на всем*) и равнодушие (*«не обращает внимания на судьбы других окружающих его людей»*). Во-вторых, допускает нарушение причинно-следственных связей: «не был знаком» – «но подписывался»; отчаянные поступки – непонятно, имеет здесь школьник в виду «наблюдение» за Верой, самоубийство или покупку дома с крыжовником; скупость, названную в заключении «негативным качеством», тогда как несколькими строчками выше он приводит это же качество в подтверждение целеустремленности героя. Венчает «доказательства» всесильности любви тезис о некоей неадекватности любящего человека, ведь от него *«можно ожидать чего угодно»*.

О слабой степени развитости умения выстраивать логически стройные высказывания свидетельствуют и некоторые виды речевых ошибок, например, речевая недостаточность. Так, в рассуждении ученика *«Зачем читать литературу, если можно заниматься более интересными делами? Полюбить! Полюбить чтение книг»* явно страдает полнота высказывания и, как следствие, логика мысли. Получается, что чтение книг в любом случае проигрывает «более интересным делам». Разговорный пропуск слов, а часто целых смысловых связей в предложении является распространенным видом речевых ошибок.

Высказывание, построенное на противоречащих друг другу суждениях, мы приводили выше (см. пункт об ошибках в построении заключения, пример *«Так обязательно ли выбирать, чтобы жить?...»*), здесь же скажем о том, что отсутствие навыков индуктивного и дедуктивного мышления становится причиной допущения логических ошибок как в композиции письменного речевого высказывания, так и в построении доказательств.

Задачи обучения перечислены в Концепции развития образования, в Законе об образовании и в образовательном стандарте по каждому учебному предмету. И везде так или иначе упоми-

нается формирование способности логически мыслить. «Написание сочинения как вид учебной деятельности является результатом систематической планомерной работы, осуществляемой на протяжении всех лет обучения в школе, – говорится в Методических рекомендациях ФИПИ. – Учителя, преподающие разные предметы, должны содействовать систематизации и проблематизации знаний обучающихся, дальнейшему повышению их речевой культуры, развитию языкового чутья» [96, с. 7]. Следовательно, обилие и разнообразие логических ошибок свидетельствует об определенных пробелах в общем уровне подготовки школьника, и решать эту проблему учительскому коллективу школы предстоит вместе.

Речевые ошибки также можно отнести к недостаткам общего уровня коммуникативного развития школьников. Помимо бедности словаря и однообразия грамматического строя речи абитуриенты демонстрируют обилие и разнообразие речевых ошибок: смешение паронимов (*«под воздействием любви человек может превратиться в страстного и живучего»*), Гринев отправляется на службу *«подтянуть ляжку»*), лексическая несочетаемость слов (*«обстановка чрезвычайной нравственности»*), *«искринка их любви выскочила перед ними неожиданно»*), *«молодые дворянины... со своими идеями следования дороги чести»*), *«книги – немой учитель»*), *«частная горница»*), *«к сожалению, а может и нет, жизнь не является односторонней»*), речевые штампы (*«Что такое литературное произведение? Это то, в чем мы можем найти ответы на интересующие нас вопросы, это луч света, выводящий к солнцу, лестница, ведущая наверх»*), *«Жизнь – это путь, а книга – фонарь во тьме...»*), неточное словоупотребление (*«поэты и авторы художественных произведений литературы отобразили эту проблему в своих плодах, героях...»*), пропуск слов (*«разум является одним из основополагающих человека»*).

В «Методических рекомендациях ФГБНУ «ФИПИ» по подготовке к итоговому сочинению (изложению)» указано, что «около 20 % сочинений имеет по критерию № 3 "незачет" [96, с. 70]. Это значит, что у каждого пятого выпускника есть заметные проблемы в осмыслении и воспроизведении информации – а именно эти когнитивные способности требуются для точности выражения мысли. Удачное использование терминов (без ставших выражениями-паразитами *«когнитивного диссонанса»* и *«зоны комфорта»*), разнообразной лексики (без просторечий и вульгаризмов) и построение различных грамматических конструкций (без злоупотребления

ими), к сожалению, пока исключение из общей массы «ровных» как в содержательном, так и в стилистико-речевом отношении текстов.

2.2. Итоговое сочинение в восприятии и интерпретации учителей-словесников региона

В 2014 г. сочинение как форма итоговой аттестации распоряжением свыше было возвращено в школу. И кто более всего удивлялся и недоумевал: опять сочинение? Зачем? Как справедливо отмечает И. М. Реморенко, более всего учителя были «встревожены возвращением сочинения как еще одним фронтом работы», хотя «перед отменой сочинения и после нее большое количество учителей выступало в разных СМИ, что вот уходит сочинение, это катастрофа, дети не умеют говорить и писать, они перестанут читать и так далее». Следовательно, по мнению Реморенко, «на решение о возвращении (сочинения – Г. П.) повлияли и сами учителя». И далее он вполне категорично утверждает: «Иначе не было бы этого решения» [116, с. 4].

Так почему же тогда встревожены учителя-словесники? Ведь не только же их пугает дополнительный объем работы по организации речевой деятельности учащихся в процессе подготовки к итоговому сочинению нового типа? Да, дополнительная нагрузка действительно напрягает, ведь словесники уже осуществляют подготовку выпускников к ЕГЭ по русскому языку как обязательному экзамену, а также подготовку (пусть незначительной части учащихся) к ЕГЭ по литературе. Но не в меньшей степени учителей пугают особенности выпускного сочинения, к которому им следует подготовить выпускников. Сочинение должно носить метапредметный, интегративный характер: «Сочинение, взявшее на себя функцию допуска к итоговой государственной аттестации, является формой "предъявления" себя, своих образовательных достижений обществу... критерии его оценивания, как и сами формулировки тем, не будут препятствовать возможности личностного самовыражения выпускника, свободному письменному высказыванию на выбранную тему». Кроме того, сочинение должно быть литературоцентричным и являть собой по жанру *сочинение-рассуждение*.

Следует отметить, что «большая часть профессионального сообщества восприняла этот экзамен как первый шаг к возвращению отмененного в 2009 г. традиционного сочинения по литературе» [120, с. 7], хотя в материалах ФИПИ было отмечено, что итоговое сочинение – это сочинение нового типа, которое имеет определенные отличия от традиционного (а также от сочинений в формате ЕГЭ по литературе и русскому языку) (рис. 2).



Рис. 2. Цели введения итогового сочинения

В 2016/2017 учебном году выпускное сочинение проводилось в третий раз, однако в учительском сообществе до сих пор нет однозначного понимания его характера и назначения, отсутствует восприятие итогового сочинения как работы нового типа, направленной на комплексную проверку уровня обученности выпускников. Сделать такие выводы позволяет анализ анкет учителей-словесников г. Пензы и Пензенской обл. (число опрошенных – 96).

Около 70 % опрошенных отмечают, что итоговое сочинение решает задачи, которые перед ним поставлены (пробудить интерес учащихся к чтению, совершенствовать их речевую культуру и др.). Например, 66 % респондентов утверждают, что после введения сочинения школьники стали больше читать. Что касается статуса сочинения, здесь мнения анкетированных расходятся: 19,4 % счита-

ют, что статус сочинения не изменился, 38,7 % отмечают, что сочинение – экзамен по литературе, 41,9 % уверены, что сочинение приравнивается к ЕГЭ и становится третьим (обязательным) экзаменом (рис. 3). Таким образом, за три года статус сочинения так и остался не совсем понятным для учителей.



Рис. 3. Изменился ли со временем статус сочинения (допуск к ЕГЭ)?

Как воспринимают сами словесники итоговое сочинение? В ответе на этот вопрос тоже наблюдается разброс мнений. Так, 42,6 % опрошенных признают метапредметный характер выпускного сочинения, 57,5 % не считают метапредметность отличительной особенностью этого вида работы и итоговое сочинение приравнивают к сочинению по литературе или по русскому языку (рис. 4).

Чем объясняется такое «разнообразие» в восприятии сочинения? Пока сложно сказать. Думается, это связано с тем, что вся подготовка к сочинению (что бы там не говорили о «школьных командах») лежит на учителе-словеснике, поэтому он и «привязывает» его к своим дисциплинам...

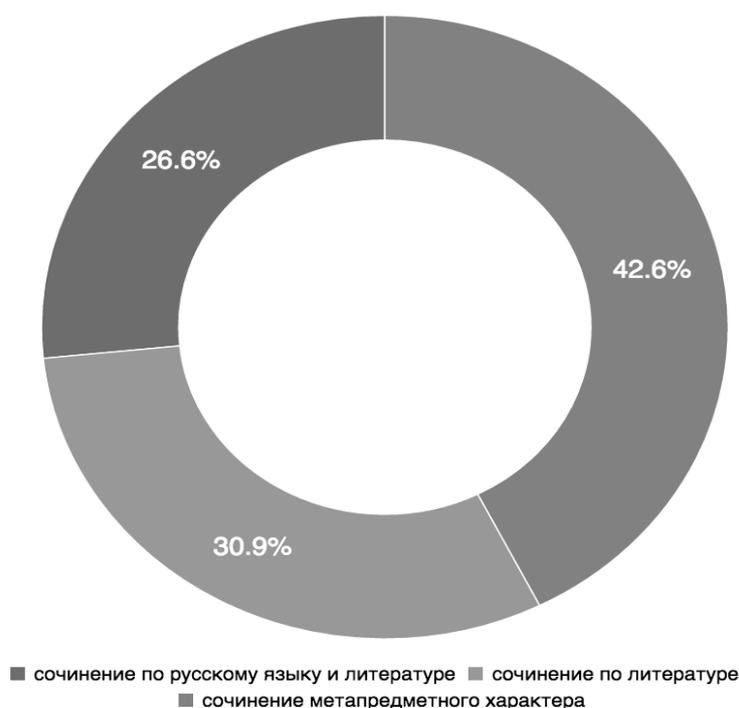


Рис. 4. Как вы воспринимаете итоговое сочинение?

Это приводит к тому, что 54 % учителей рекомендуют ученикам при написании выпускного сочинения использовать схему сочинения ЕГЭ по русскому языку с целью «структурировать рассуждение», «для более полного раскрытия темы», «с целью сформировать композицию текста», «поскольку это облегчает порядок мыслей», «нужен шаблон», «для более стройной структуры». Очевидно, некоторый процент ошибок учеников в композиции работ и построении доказательной части связан с упущением педагогами факта различия структуры метапредметного сочинения-рассуждения и сочинения в последней части ЕГЭ по русскому языку.

Анкетированные разделились, отвечая на вопрос о литературоцентричности как основной особенности сочинения: 53 % считают, что литературоцентричность должна остаться, а 47 % – против этого. Но зато было почти полное единодушие (93,3 %) в том, что в сочинении могут быть представлены и другие формы читательского опыта (театр, кино, живопись).

По вопросу о том, когда следует объявлять учащимся направления сочинений, мнения опять разошлись: 60 % респондентов считают, что это следует делать в конце учебного года (перед окончанием 10 класса); 40 % уверены, что сообщать направления нужно в начале текущего учебного года.

Предложенные в 2016/2017 учебном году направления сочинений устроили словесников либо полностью (40 %), либо частич-

но (60 %). По мнению опрошенных, формулировка направлений должна носить метапредметный характер (73,3 %). Однако почти 30 % учителей за то, чтобы формулировка относилась только к области литературы. На наш взгляд, это не что иное, как выражение желания вернуть традиционное сочинение.

Вопрос о том, в каком направлении следует совершенствовать темы сочинений, поставил примерно половину опрошенных в затруднительное положение. Только 40 % респондентов смогли определиться с ответом на данный вопрос: «сделать формулировки более доступными для понимания учащимися».

Почти все опрошенные предложили концепты, которые, как они считают, отвечают возрастным особенностям старшекласников. В их предложениях доминируют концепты «нравственного» характера: «Жизненный путь», «Война», «Семья», «Дружба», «Любовь», «Природа», «Гуманность», «Родители», «Сострадание» и др. Многие из предложенного повторяют то, что было уже рекомендовано ФИПИ в минувшие годы.

Ответы на вопросы, выявляющие особенности подготовки учащихся к итоговому сочинению, представляют для нас особый интерес. Учителя отмечают, что жанр сочинения-рассуждения вызывает у школьников (да и у них самих!) определенные трудности. Эти сложности, по мнению словесников, связаны с тем, что учащиеся мало читают, не владеют речевыми умениями и навыками, поскольку в основной школе уделяется недостаточное внимание речевому развитию.

Следствием отсутствия на уроках по гуманитарным дисциплинам систематической работы над структурой развернутого высказывания-доказательства тезиса являются выделенные самими учителями проблемы: «неумение "вести" тему до конца», «неверное выделение ключевого слова», «неумение выражать собственные мысли», «неумение сформулировать основную мысль», «отсутствие логики», «трудности в составлении развернутого плана и следования ему». К этим проблемам общего уровня развития учащихся добавляются скудный читательский опыт, отмеченный многими учителями, и недостаточная подготовленность к созданию развернутого письменного речевого высказывания в предыдущих классах. В этой связи итоговое сочинение как допуск к ЕГЭ, призванное констатировать сформированность способности выпускника логически мыслить, достаточный уровень речевой культуры и определенный кругозор, выявляет серьезные проблемы, но решить их всего за три года с момента введения экзамена вряд ли возмож-

но. В перспективе обязательность итогового сочинения, его метапредметный характер и литературоцентричность должны благотворно отразиться на общем уровне обученности учащихся.

Проблема заключается в том, что, как мы уже отмечали выше, верно воспринимают назначение итогового сочинения меньше четверти представителей учительского сообщества. Хотя уже в настоящее время 83,7 % опрошенных учителей отметили изменение отношения школьников к литературе как учебному предмету и к чтению в целом, а сами выпускники признаются, что после подготовки к итоговому сочинению подбирать аргументы для работ по обществознанию и русскому языку им проще.

Что же делается в старших классах в плане подготовки к написанию выпускного сочинения? Как явствует из анкет, на этапе подготовки к итоговому сочинению (преимущественно в 11 классе):

– 69 % респондентов повторяют с учащимися ранее изученные произведения, рассматривая их в аспекте заданных ФИПИ направлений; столько же респондентов делают акцент на работе со структурой сочинения;

– 52 % опрошенных работают со схемой сочинения-рассуждения;

– 66,6 % словесников изучают со старшеклассниками новые произведения (в соответствии с направлениями) (рис. 5).

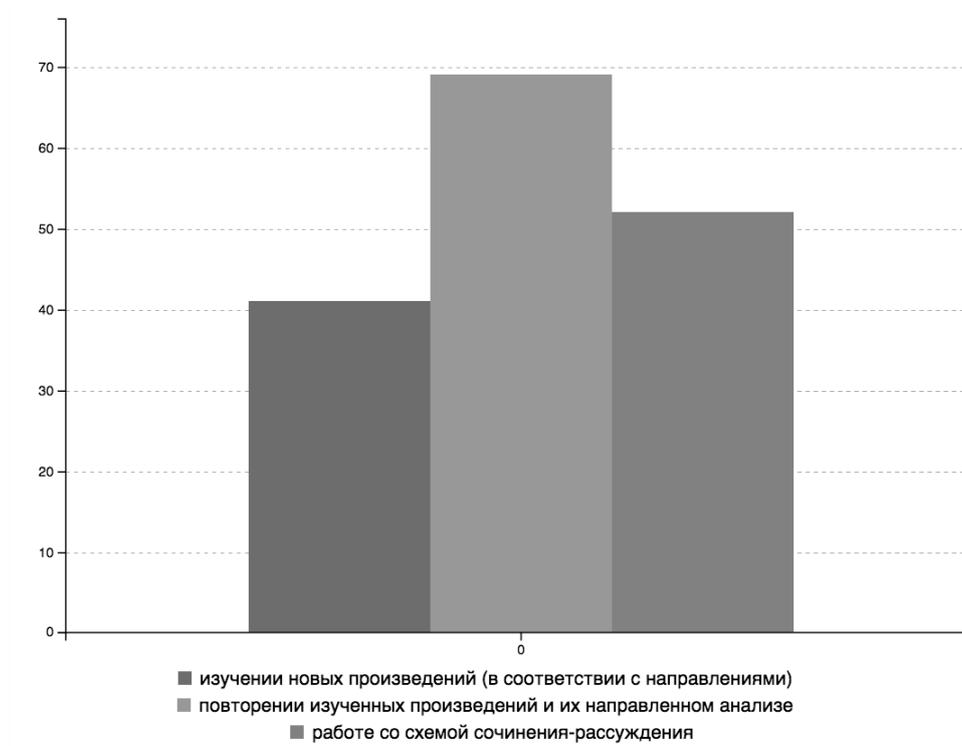


Рис. 5. На этапе подготовки к итоговому сочинению акцент делается вами на... (с возможностью выбора нескольких ответов)

При этом 67 % учителей считают, что опыт обучения написанию сочинения в современной школе в той или иной мере утрачен: «сочинения превратились в простой пересказ».

Какие типы заданий применяют учителя-словесники при обучении написанию сочинения нового типа? Набор типов заданий, к сожалению, ограничен, и за редким исключением многие из указанных заданий являются традиционными для уроков литературы вообще (например, чтение произведения, его анализ, объяснение учителя). Из тех, что непосредственно направлены на формирование комплекса умений, необходимых для написания сочинения, можно отметить следующие: составление плана, развернутые ответы на проблемные вопросы, написание сочинений. Никто из учителей не указал такие значимые для развития речевых умения типы заданий, как:

- формулировка главной мысли сочинения (тезиса);
- подбор литературного материала для иллюстрации аргументов;
- проверка соответствия вступления и заключения жанру сочинения и аргументации;
- создание логических переходов между частями сочинения и т.п.

Из ответов становится понятно, почему на уроках «не выходят» на такие задания. Это оказывается проблемой более чем для половины опрошенных (53,3 %). И учителя (86,6 %) пишут, что испытывают потребность в овладении практическими умениями, необходимыми для написания сочинения-рассуждения. Поскольку почти половина респондентов (46,6 %) считает, что опыт обучения сочинениям в современной школе утрачен, то, по их мнению, необходимы специальные курсы для совершенствования подготовки в области речевого развития учащихся.

Почему написание сочинения-рассуждения представляет трудности для самих словесников? Учителя объясняют это только одним – «нас не учили этому ни в школе, ни в вузе...».

Разумеется, учителя-словесники воспринимают подготовку старшеклассников к выпускному сочинению нового типа как дополнительную нагрузку, которую не избыть. При этом 73,3 % респондентов отмечают, что в подготовке учащихся к итоговому сочинению должны принимать участие все учителя гуманитарных предметов. Однако во взаимодействие с коллегами (по соб-

ственной инициативе) вступает только каждый четвертый из опрошенных.

То, что в подготовке к итоговому сочинению должны принимать участие учителя всех гуманитарных предметов, поддерживает более половины опрошенных учителей-словесников (рис. 6), при этом работу по совершенствованию навыков письменного речевого высказывания, как следует из ответов, следует начинать в 5 классе.



Рис. 6. Кто должен принимать участие в подготовке к сочинению?

Итак, в непростой ситуации введения сочинения нового типа учитель-словесник оказался предоставлен самому себе: методические пособия, выпускаемые центральными и периферийными издательствами (см. 1.2.1), не учитывают метапредметный характер предложенной выпускникам итоговой работы, коллеги-учителя гуманитарных предметов не участвуют в подготовке учащихся к «сочинению по русскому языку и литературе», а школьники ждут «готовых сочинений по всем темам» или хотя бы шаблонов содержания.

Проанализировав результаты анкетирования, можно сделать следующие выводы:

1) учителя-словесники имеют недостаточно четкое представление о статусе итогового сочинения и по-разному его воспринимают, а отсюда и некоторые проблемы в подготовке учащихся к написанию сочинения;

2) все опрошенные понимают необходимость формирования речевых умений на всех этапах обучения литературе, а также другим дисциплинам;

3) арсенал типов заданий, который используется словесниками, весьма ограничен и однообразен, поскольку сами учителя не совсем четко представляют, какими речевыми умениями должен овладеть школьник, чтобы написать сочинение-рассуждение;

4) респонденты, хотя в массе своей и утверждают, что владеют методикой подготовки к сочинению на среднем уровне, тем не менее отмечают, что испытывают потребность в овладении практическими умениями, необходимыми для подготовки учащихся к созданию сочинения нового типа (при этом более половины опрошенных выразило желание «научиться писать сочинение-рассуждение или отдельные его части (вступление и заключение)»);

5) несмотря на метапредметный характер сочинения, вся подготовка старшеклассников к нему ложится на учителя-словесника, поэтому необходимо определить условия и пути координации усилий учителей гуманитарных предметов образовательного учреждения, разработать стратегию сопровождения подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа в условиях региона приобретает особое значение.

Итак, учителям-словесникам необходима методическая помощь. Для повышения их профессиональной квалификации, совершенствования методической подготовки в аспекте речевого развития учащихся следует, как рекомендует ФИПИ, использовать такие, например, аспекты методической работы: анализ формулировок тем сочинения; тренировка в формулировании его главной мысли; формулировка тезиса сочинения; построение аргументов и подбор к ним иллюстраций из литературных произведений; продумывание композиции сочинения и др. [96, с. 12]. Все это возможно освоить в условиях организации курсов повышения квалификации учителей. Именно из этого мы и исходили при разработке программы «Итоговое сочинение: методика подготовки учащихся к написанию сочинения нового типа». Апробация программы подтвердила востребованность учителями-словесниками региона такого курса.

2.3. Проблемы подготовки будущих учителей-словесников

Проблема организации методической помощи учителям при подготовке к сочинению высвечивает и еще одну: насколько способны и готовы студенты педагогических вузов (будущие учителя-словесники, чье обучение в школе пришлось на «период без сочинения») организовывать речевую деятельность школьников? Чтобы выявить уровень понимания будущими учителями особенностей предстоящей работы в плане подготовки учащихся к сочинению, а также то, способны ли они сами выполнить вид деятельности, которому должны обучать, мы предложили студентам выпускного курса историко-филологического факультета (профиль «Литература») Педагогического института имени В. Г. Белинского выполнить несколько заданий:

1) выбрать одно из направлений, предложенных ФИПИ, и сформулировать тему в рамках этого направления;

2) написать творческую работу в формате итогового сочинения (сочинение-рассуждение);

3) проверить сочинение одного из студентов группы (возможна взаимопроверка). (Следует отметить, что самое общее представление о возвращенном итоговом сочинении было дано в процессе лекции, посвященной развитию письменной речи учащихся.)

Мультипликативность такой модели подготовки к написанию итогового сочинения (рис. 7) заключается в ее применимости как для работы с будущими учителями, так и для тренировки практических навыков педагогов на курсах повышения квалификации, заседаниях методического объединения школы и проч.

Результат анализа работ студентов показал довольно пеструю, но вполне ожидаемую картину. Отметим сначала положительные моменты. С первым заданием, например, справились все респонденты. Единственный недостаток – доминирование названий тем, сформулированных в форме цитаты: 64,2 % от общего количества тем. Вот некоторые из них: «Опыт, сын ошибок трудных» (А. С. Пушкин); «Пораженья от победы ты сам не должен отличать» (Б. Л. Пастернак); «Подлинное поражение исходит не от врага, а от самого себя» (Р. Ролан) и др. Очень «популярной» среди опрошенных (35 %) оказалась тема, сформулированная в форме вопроса с включением цитаты: «Когда "ум с сердцем не в ладу"?». Таким образом, можно сделать вывод, что с формулированием тем в рамках того или иного предлагаемого направления будущие учителя-словесники справятся.

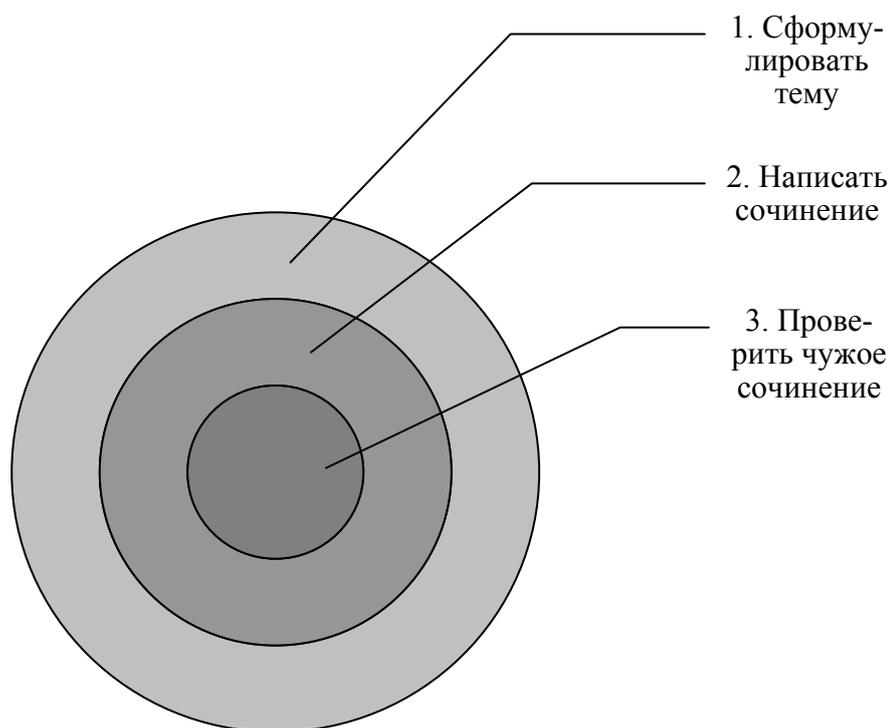


Рис. 7. Модель подготовки к написанию итогового сочинения

Менее радужными оказались результаты второго задания. Студенты должны были написать сочинение по направлениям, предложенным ФИПИ, но тему они могли выбрать любую из сформулированных в группе. Оценивание работ осуществлялось по критериям ФИПИ [96]:

1. Соответствие теме.
2. Аргументация. Привлечение литературного материала.
3. Композиция и логика рассуждения.
4. Качество письменной речи.
5. Грамотность. (Мы остановимся лишь на первых трех критериях.)

Ошибки по первому критерию принципиально значимы для студентов, так как демонстрируют литературную образованность будущих словесников. Анализ работ показал, что распространенного для учащихся вида ошибки – «подмены» темы для рассуждения – студенты избежали. Однако некоторые из респондентов проигнорировали заданные аспекты темы. Например, при написании сочинений на темы, которые требуют от пишущего аргументированно ответить, «согласны ли вы с утверждением...», оказалось, что студенты не принимают во внимания требование обозначить свою позицию, дать комментарий цитате и либо пускаются в простран-

ные рассуждения, либо переходят непосредственно к подбору иллюстраций из художественных произведений к приведенному в теме высказыванию. Так, при написании сочинения на тему «Согласны ли вы с утверждением, что ошибка – это необходимость движения и роста?» студентка во вступлении ведет пространные рассуждения, не акцентируя внимания на своей позиции: *«Жизнь каждого человека можно сравнить с холстом, на котором проявляются разные цветовые пятна. В зависимости от состояния, поведения человека, его чувств и поступков, настроения. На холсте встречаются как светлые, так и темные пятна. Темные появляются, если человек ошибается, промахивается в чем-то, терпит неудачу. Светлые появляются в связи с победой человека, удачей, новыми достижениями. В жизни ничто не статично, изменчива жизнь, и на полотне темное пятно может стать светлым, если человек осознает свою ошибку, пытается исправить ее, изменить на основе полученного опыта свои взгляды. Зачастую только отступившись, человек может осознать ложность выбранного пути и переосмыслить свою жизнь. Ошибка является важным условием духовного и нравственного роста человека»*. Автор пытается придать своему сочинению личностное начало, «порассуждать» о жизненном пути, используя метафорический образ «холста с разноцветными мазками». Далее, помня о канонах сочинения-рассуждения, студентка пытается подойти к формулировке тезиса, но делает это слишком прямолинейно, выходя из «личностного ключа» (*«Ошибка является важным условием духовного и нравственного роста человека»*), а затем, не выдвигая аргументов, рассуждает об ошибках и опыте, извлеченном из них, на примерах поступков Пьера Безухова и Евгения Онегина и делает это шаблонно. В результате непродуманного вступления «подводки» к доказательной части не получилось, работа «рассыпалась».

Другой вид ошибки в работах студентов – сужение темы. Так, при написании сочинения на тему «Когда "ум с сердцем не в ладу"?» ошибки были связаны с формулированием тезиса и выбором доводов, утверждающих приоритет либо только рассудка, либо только чувств.

Проблемой для студентов стала и работа над формулированием тезиса. Согласно законам жанра сочинения-рассуждения тезис желательно сформулировать во вступлении, чтобы структура соответствовала схеме «тезис – доказательства – иллюстрации – вывод». Анализ работ студентов показывает, что большая часть из

них не придерживается требований сделать вступление содержательным, т.е. связанным с темой, а некоторые вообще не формулируют тезис.

Прошлый опыт школьных сочинений, усвоенный студентами несколько лет назад, диктует им повторение модели «необычного» (с их точки зрения) вступления, содержащего самые общие сведения: либо рассуждения о писателе, либо выражение своего отношения к художественному произведению, либо исторические сведения – т.е. все то, что создает объем первой части и каким-то образом связано с темой.

Доказательная (основная) часть сочинения должна включать в себя аргументы (доводы) к сформулированному тезису и их иллюстрацию – примеры из литературных произведений. Другими словами, смысловую основу сочинения должна составлять аргументационная, реализующая себя в первой и второй частях работы. Но эти особенности сочинения-рассуждения как жанра противостоят опыту традиционного сочинения, которое (пусть изредка) студенты писали в период обучения в школе. И будущие словесники оказываются в затруднительном положении и начинают искать компромисс, чтобы как-то выйти из ситуации. Для этого они:

- 1) четко следят за объемом;
- 2) во вступлении пишут шаблонно либо пафосно;
- 3) пересказывают текст художественного произведения, демонстрируя таким образом его знание, и считают свой пересказ чаще доводом, чем иллюстрацией. С точки зрения студентов, определенная логика в их подходе есть: начать (заинтриговать) – порассуждать на основе примеров (художественных произведений) – сделать выводы. Но на самом деле при таком подходе можно получить только подобие рассуждения. Тем не менее студенты перенесли это в работу над сочинением нового типа (в формате итогового). В результате мы наблюдаем такой парадокс: получившие лишь приблизительные знания о традиционном сочинении и не овладевшие в полной мере умениями его создания будущие словесники не готовы и не способны в должной мере писать сочинение-рассуждение в соответствии с его канонами.

Позволим себе проанализировать сочинение на оказавшуюся популярной у студентов тему «Когда "ум с сердцем не в ладу"». Вступление начинается цитатой: «*М. М. Пришвин писал: "Есть чувства, восполняющие и затемняющие разум, есть разум, охлаждающий движение чувств..."*» Комментариев к цитате нет (если

не считать таковыми пафосное восклицание: «*Как точно выразился писатель и как сложно с ним не согласиться!*»), более к пришвинской мысли автор не возвращается. Основное содержание вступления – клишированная фраза: «*Да, зачастую разум и чувства мешают и перекрывают друг друга, оказывая огромное влияние на поступки и жизнь человека*». Тезис не сформулирован (возможно, студентка посчитала приведенную выше фразу... тезисом?). Основная часть открывается примером «роли чувства»: «*Катерина Измайлова, героиня повести Н. С. Лескова "Леди Макбет Мценского уезда", является примером личности невероятно сильной, направившей свою силу на зло. Что стало причиной поступков Катерины и Сергея? Внезапно разгоревшаяся страсть, заслонившая собой всякое разумное начало... Разорвавшее душу чувство сделало героев повести преступниками, попавшими туда, откуда дороги нет. Могла бы жизнь Катерины и Сергея сложиться иначе? Думаю, да...*». Далее рассказывается о герое, который в своих поступках «руководствовался исключительно разумом» – о нигилисте Базарове. Выводы совершенно не соотносятся с той интерпретацией, что дает студентка. Заключение состоит из фраз, никоим образом не связанных с приведенными примерами: «*Да. Нелегко примирить разум и чувства: в определенных жизненных обстоятельствах мы находим основание руководствоваться чем-то одним, и как в литературе, так и в жизни этот выбор не всегда оказывается правильным. Наверное, прав был Белинский, сказав, что "разум и чувства – две силы, равно нуждающиеся друг в друге"*». Так, довольно объемная работа оказывается на грани «незачета».

Ни в одном из сочинений на данную тему так и не дан был ответ на вопрос: «*Когда "ум с сердцем не в ладу"?*». И потому нет в нем рассуждений о том, как в молодости испытывает человек «поводье чувств», которое заглушает голос разума, а также о том, как в экстремальных ситуациях порой отступает разум и довлеют чувства... Все писавшие пытались показать/доказать необходимость равновесия между этими двумя составляющими внутреннего мира человека.

Другим видом ошибки студентов в этой части сочинения является отсутствие аргументов. Справедливости ради следует отметить, что и в методической литературе центральных издательств аргументами называют примеры-иллюстрации из художественного текста, но аргумент – это логический довод, следующий из тезиса,

подтверждающий его 1–2 предложениями и проиллюстрированный примером (примерами) из литературного произведения.

Значительная часть респондентов не различают аргумент и его иллюстрацию. Они формулируют (чаще приблизительно) тезис и сразу обращаются к художественному произведению, как правило, к пересказу сюжета или отдельных фрагментов. В таком случае из их сочинения «выпадает» такая важная часть, как аргумент (аргументы).

И еще (не только у студентов, но и авторов некоторых учебно-методических пособий!) было отмечено стремление объединить несколько аргументов. При этом иллюстрацию приводят к какой-либо одной части такого «составного аргумента». Например, во вступлении к теме «Ошибка как необходимость движения и роста» студентка, отталкиваясь от общепринятого суждения «*Учись на чужих ошибках*», пишет: «*Жить по шаблонам и готовым схемам, заведомо зная, что шаг в сторону приводит к проблемам, и боясь этого, значит жить в рамках, которые ограничивают движение*». Затем формулирует тезис («*Процесс познания мира, самого себя, процесс взросления и нравственного становления не обходится без ошибок и заблуждений*»). А далее выдает «набор из двух аргументов»: «(1) *Только ошибаясь, человек может найти правильное решение в той или другой ситуации.* (2) *Но ошибки полезны лишь в том случае, если человеком делаются выводы, иначе это лишь выстрел вхолостую*». Иллюстрируется только один аргумент – последний. В качестве примера приводятся «ошибки» Печорина (роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени») и Онегина (роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин»). Анализируя печоринские «ошибки», автор сочинения приходит к заключению, что они «*не влекли за собой никаких выводов, поэтому приобретенный героем опыт не приводил его к новому качеству жизни*». Онегина же, напротив, «ошибки» (дуэль), как считает студентка, «*приводят к преображению*». Таким образом, иллюстрируется только один из аргументов, второй же лишь декларируется.

К определенным размышлениям приводит и выбор художественных текстов для раскрытия темы сочинения. Это в основном классика XIX в. Студенты знали о том, что могут использовать различные литературные произведения. Но тем не менее пошли «школьными тропами», не смогли отступить от «традиционного» набора имен (перечисляем только имена тех писателей, которые назывались в двух и более работах: XIX век – А. С. Грибоедов,

А. С. Пушкин, И. С. Тургенев, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой; XX в. – М. Горький и В. Г. Распутин). Только один человек обратился к творчеству зарубежного писателя – У. Шекспира... Чем можно объяснить такой выбор? Мы затрудняемся ответить на этот вопрос со всей определенностью. Пока можно предположить только одно: школьники (а затем и студенты – будущие словесники) каким-то непостижимым образом выделяют (и этим ограничиваются) круг писательских имен, без знания творчества которых трудно сдать экзамены в школе и... нельзя преподавать в ней литературу (так думают студенты). Иначе чем объяснить, что ни те, ни другие не используют свое право выбирать литературное (не только художественное!) произведение? Разумеется, есть и еще одна причина, которую можно считать основной: кризис чтения. Отчасти допускаем это в отношении школьников. Но как это приложимо к тем, кто настроен сделать обучение литературе своим главным делом?

Таким образом, наше исследование показало, что будущие учителя-словесники на удовлетворительном уровне владеют умениями, необходимыми для написания сочинения-рассуждения в соответствии с предложенной темой. Следовательно, в вузе необходимы учебные курсы и для развития речи самих студентов (например: «Текст о тексте», «Жанры школьных сочинений»), и для подготовки их к речевому развитию учащихся (к примеру: «Уроки сочинительства в школе» и др.). Будущие словесники, посещая занятия, должны овладеть разными жанрами устной и письменной речи, а также набором разных типов речевых заданий и методикой организации речевой деятельности учеников на разных этапах их обучения в школе.

ГЛАВА III. СТРАТЕГИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК ПЛАН ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ- СЛОВЕСНИКА, НАПРАВЛЕННОЙ НА ПОДГОТОВКУ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ИТОВОМУ СОЧИНЕНИЮ НОВОГО ТИПА

3.1. Педагогическое сопровождение как неотъемлемая часть образовательного процесса

Важнейшей задачей модернизации образования является обеспечение его качества, доступности, индивидуализации и дифференциации, что предполагает осуществление квалифицированной диагностики возможностей и способностей учащегося, помощь ему в решении актуальных задач развития и обучения, а также повышение эффективности профессионального мастерства учителя. Все это возможно при наличии *педагогической стратегии*.

Одно из значений понятия «стратегия» (с греч. *stratēgia* < *stratos* войско + *agō* веду) – искусство руководства чем-либо [131, с. 593].

Е. Н. Хабутдинова определяет педагогическую стратегию таким образом: «Педагогическая стратегия – обобщенная характеристика профессионально-педагогической направленности деятельности учителя на решение масштабных, профессионально и лично значимых задач, осуществляемых на основе «"подхода", "принципа" или "требования", реализация которых прямо или косвенно связана с самосовершенствованием и повышением эффективности профессионально-педагогической деятельности учителя» [143].

Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич рассматривают педагогическую стратегию как залог «успеха тактики, то есть прямых и опосредованных отношений с учащимися в процессе их воспитания и обучения» [24].

Педагогическая стратегия сопровождения понимается нами как выстраивание системы взаимодействия сопровождающих с учащимися в процессе их обучения (и воспитания) с ориентацией на заданную цель (в данном случае – подготовку старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа).

Составляющей системы взаимодействия учителя и учащихся, тактикой ее реализации является *педагогическое сопровождение*.

Термин «сопровождение» (сравнительно новое для отечественной системы образования понятие) прочно вошел в отечественную науку и практику и активно используется в различных направлениях педагогики, психологии и социологии. Однако до настоящего времени нет единой трактовки этого термина.

Сопровождение в трактовках исследователей предстает как сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущие к прогрессу в развитии сопровождаемого (Е. А. Тютин). Впервые понятие «сопровождения» как новой образовательной технологии прозвучало в работах Е. И. Казаковой, М. Р. Битяновой. Е. И. Казакова дала следующее определение сопровождению: «Сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка». Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения Е. И. Казакова избрала системно-ориентационный подход. При этом под сопровождением исследователем понимается деятельность, обеспечивающая создание «условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка в конкретной школьной среде» [75, с. 43].

М. Р. Битянова определяет сопровождение как «...систему профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия» [21, с. 19]. Исследователь указывает, что в основе сопровождения образовательного процесса находится «единство четырех функций: диагностика сущности возникшей проблемы, информация о сущности проблемы и путей ее решения, консультирование на этапе принятия решения и выработка плана преодоления проблемы, первичная помощь на этапе реализации плана преодоления проблемы». Значительную роль в данном процессе автор отводит взрослым, оказывающим разнообразную поддержку ребенку в соответствии со своей социальной, профессиональной и личностной позицией [21, с. 19].

Понятие «педагогическое сопровождение» раскрывается в исследованиях Н. Б. Крыловой и Е. А. Александровой, О. Е. Кучеровой, Э. Г. Малиночки, М. Семаго и других ученых. Исследователи представляют педагогическое сопровождение как «процесс

заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации, умение педагога быть рядом, следовать за учеником, сопутствуя в его индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальном продвижении в учении» [11, с. 66–67]. По мнению Н. Б. Крыловой и Е. А. Александровой, педагогическое сопровождение подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за ребенком, сопутствуя в его индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальном продвижении в учении [11].

Э. Г. Малиночка сущность педагогического сопровождения раскрывает через роль учителя в наведении действий обучаемого на продуктивную познавательную деятельность [91, с. 166]. По его мнению, цель педагогического сопровождения – направление мысли обучаемого в необходимое, значимое русло. Отсюда следует, что роль учителя ведущая. С такой позицией можно согласиться, но при условии, что регламентация действий ученика не сковывает проявление его самостоятельности, активности. Вместе с тем нам интересна идея Э. Г. Малиночки о взаимодействии педагога (более образованного человека) и обучаемого (менее образованного), которая отражает необходимую взаимную обусловленность деятельности и педагога, и обучаемого, «помогает осознать интеграционное единство двух деятельностей, превращение их в стороны одного» процесса [91, с. 163].

М. М. Семаго определяет процесс сопровождения как «поддержание функционирования ребенка в условиях, оптимальных для успешного раскрытия его личностного потенциала» [127].

А. М. Ядрихинский определяет сопровождение как деятельность, «направленную на создание социально-психологических условий для спешного обучения и личностного развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия» [151, с. 226].

В. Л. Холод и А. В. Холод считают, что предмет педагогического сопровождения – процесс совместного с обучаемым определения его интересов, целей, возможностей и путей преодоления трудностей, мешающих ему самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании [144, с. 197].

Как систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий, понимает психологическое сопровождение Т. Г. Яничева [154, с. 14].

Как видно из трактовок ученых, сущность понятия «взаимодействие» раскрывается по-разному, но все исследователи сопрягают его с отношениями субъектов в общей деятельности, направленной на созидание условий для позитивного развития в образовательной ситуации, на психическое развитие ребенка.

Для решения проблем развития различными авторами выделяются разнообразные виды взаимодействия: содействие, сотрудничество, сопереживание, сотворчество. Считается, что в совокупности они отражают психолого-педагогическую составляющую сопровождения.

Можно сделать вывод о том, что под сопровождением в педагогике понимается особый вид взаимодействия с целью создания благоприятных условий развития субъектов взаимодействия. При этом, по определению Н. М. Шевцовой, в качестве субъекта может выступать как отдельная личность, так и социальный институт, малая группа [148].

Таким образом, сопровождение может быть представлено как: профессиональная деятельность педагогических работников, нацеленная на помощь и поддержку учащихся в их развитии; комплекс взаимосвязанных и целенаправленных педагогических действий, реализуемых в ситуациях развития в ходе образовательного процесса; взаимодействие субъектов сопровождения.

Многие ученые отмечают, что сопровождение – очень разноплановое движение и, изменяя фокус сопровождения, можно получить разные его виды (Г. Бардиер, М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, Н. Н. Михайлова, Ю. П. Федорова и др.). В научной литературе определены следующие виды сопровождения: психологическое, психолого-педагогическое, медико-социальное и педагогическое.

Педагогическое сопровождение, по мнению М. А. Иваненко, предполагает: диагностирование; консультирование; коррекцию; системный анализ проблемных ситуаций; программирование и планирование деятельности, которые направлены на разрешение и организацию всех субъектов воспитательного (и образовательного) процесса; координацию всех этих функций [60].

Е. А. Александрова определяет педагогическое сопровождение как умение педагога находиться вместе с учениками, сопровождать их в индивидуальном освоении получаемых знаний. При этом исследователь под сопровождением понимает не просто действие, а сложный процесс взаимодействия субъектов педагогической деятельности, направленный на достижение прогресса обучаемого [2].

Педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью образовательного процесса. «Основными задачами, решаемыми в ходе педагогического сопровождения образовательного процесса, можно считать: 1) мониторинг развития и статуса обучающихся; 2) формирование у обучающихся рефлексивных умений...; 3) оказание помощи обучающимся, имеющим проблемы в обучении; 4) реализацию поддержки обучающимся» [115, с. 11–15].

Таким образом, педагогическое сопровождение – сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к изменению развития, положения сопровождаемого.

Программа педагогического сопровождения в педагогике (А. П. Тряпицына, Л. Н. Бережнова, Е. И. Казакова, М. Р. Битянова и др.) рассматривается через последовательную реализацию следующих шагов:

- диагностика сути проблемы;
- информационный поиск методов для ее решения;
- обсуждение вариантов решения проблемы и выбор наиболее целесообразного пути ее решения;
- оказание первичной помощи на этапе реализации плана решения [64].

Таким образом, анализ имеющихся подходов к пониманию педагогического сопровождения позволяет сделать следующие выводы:

1. Сопровождением в педагогике считается особый вид взаимодействия, имеющий целью создание благоприятных условий развития субъектов взаимодействия.

2. Педагогическое сопровождение представляет собой метод, обеспечивающий создание условий, при которых субъект развития сможет принять оптимальное решение в различных ситуациях жизненного выбора.

3. Цель педагогического сопровождения – способствовать самостоятельному поиску сопровождаемыми участниками процесса оптимальных решений, опираясь на уже имеющийся опыт.

4. Педагогическое сопровождение является комплексным методом, представляющим собой последовательную реализацию следующих шагов: диагностики сути проблемы; информационного поиска путей ее решения; выбора оптимального варианта решения; первичной помощи на этапе реализации плана решения.

5. Сопровождение в общеобразовательной школе характеризуется метапредметностью.

Соблюдение этих принципов позволяет выстраивать педагогическое сопровождение от образовательных потребностей учащихся.

Педагогическое сопровождение подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа – это процесс системного взаимодействия сопровождающих и сопровождаемых, направленный на совершенствование коммуникативно-речевых умений учащихся, на развитие у них способности и готовности к продуктивной творческой деятельности, оптимальному разрешению проблем, связанных с их речевой и читательской деятельностью.

Рассмотрение сущностных основ и особенностей образовательной среды и педагогического сопровождения позволило обобщить их и определить нашу позицию в решении рассматриваемой проблемы. Она заключается в обосновании необходимости рассматривать подготовку старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа в контексте педагогического сопровождения как системное взаимодействие учителей, обучающихся, школьной администрации, ученых вуза, методистов ИРР, родителей, направленное на создание педагогических условий для формирования коммуникативно-речевых умений учащихся, развитие у них способности и готовности к продуктивной творческой деятельности, оптимальному разрешению вопросов, связанных с речевой и читательской деятельностью.

Следовательно, возникает необходимость создания в школе условий и поиска путей для устранения отмеченных противоречий. Они могут быть такими:

- создание группы сопровождения в образовательном учреждении;
- разработка программ, направленных на формирование коммуникативно-речевых умений учащихся;
- создание среды профессионального общения специалистов, входящих в группу сопровождения.

Создание *группы сопровождения* вызвано следующими базовыми противоречиями между:

- потребностью учащихся в помощи при овладении умениями создания итогового сочинения нового типа (сочинения-рассуждения) и неготовностью учителя-словесника и учителей других предметов в полной мере ответить на запрос выпускников;
- готовностью учителей к восприятию новых знаний в области методики речевого развития, к овладению законами жанра

сочинения нового типа и отсутствием среды профессионального общения, где уделялось бы внимание проблеме методической подготовки учителя-словесника (и учителей других предметов) к обучению учащихся сочинению-рассуждению.

Группа сопровождения представляет собой объединение специалистов, имеющих общий предмет деятельности, субъект-субъектное общение в процессе деятельности по сопровождению учащихся. Участниками группы сопровождения подготовки старшеклассников к итоговому сочинению нового типа на уровне общеобразовательной школы становятся: учитель-словесник, школьный библиотекарь, учителя других предметов, администрация, родители, методисты Института регионального развития, ученые Педагогического института имени В. Г. Белинского и др. (рис. 8).

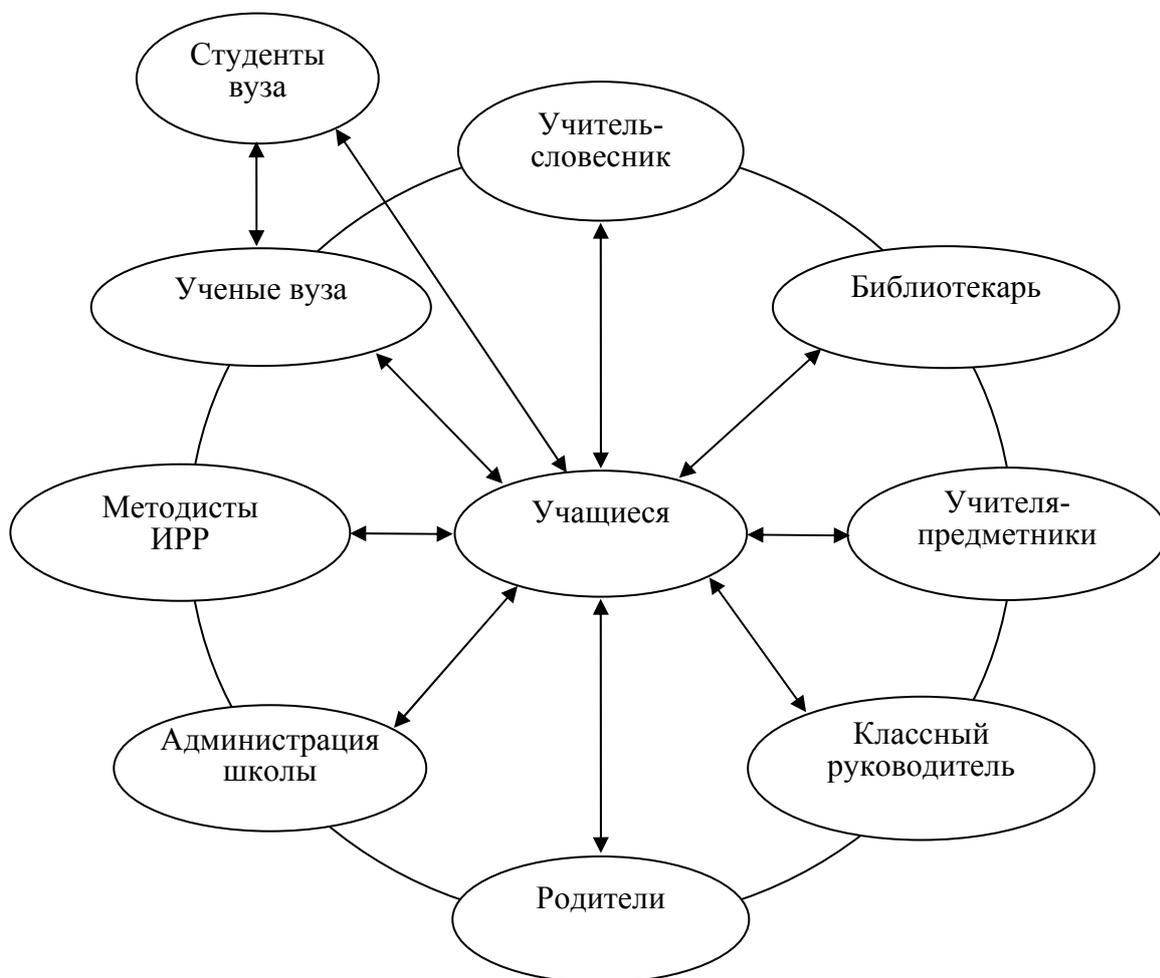


Рис. 8. Состав группы сопровождения подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения

Участники группы сопровождения должны стремиться к совместной деятельности в ходе решения проблем, связанных с подготовкой к сочинению нового типа; повышать свой уровень профессионального мастерства (посещая курсы повышения квалификации специалистов при ИРР и/или Педагогическом институте имени В. Г. Белинского, методические семинары, конференции, консультации). Все это непременно будет способствовать не только повышению профессионального мастерства учителей и обеспечивать результативность сдачи итогового сочинения нового типа, но и повысит престиж системы педагогического сопровождения, распространяя ее на решение других проблем обучения, развития и воспитания учащихся.

Педагогическая деятельность по созданию условий для подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа не должна ограничиться только занятиями с учителем-словесником, так как значимыми для учащихся являются общение с одноклассниками, с другими учителями-предметниками, а также с родителями.

Специфика педагогического сопровождения заключается в его непрерывности, комплексном характере, непосредственно и опосредованно оказываемой помощи. При этом, разумеется, учащимся предоставляется больше самостоятельности в совершенствовании своих коммуникативно-речевых умений, чем в самом процессе обучения литературе.

Педагогическое сопровождение (вслед за Т. Н. Гущиной [46]) подразделяется нами на:

- непосредственное индивидуальное и групповое в реальной среде – непосредственно-полилоговое, непосредственно-диалоговое: учитель (словесник или учитель другого предмета) – учащийся;

- опосредованное индивидуальное в виртуальной среде – виртуально-диалоговое: педагог – виртуальная сеть в виде электронной почты, скрытых сообщений в виртуальной сети («ВКонтакте» и др.);

- опосредованное групповое в виртуальной среде: виртуально-полилоговое: педагог (или ученый вуза) – виртуальная сеть в виде вебинаров, открытой переписки в социальных сетях [46, с. 19].

Анализ проблем, связанных с написанием учениками итогового сочинения нового типа, позволил определить и другие направления оптимизации педагогической деятельности по созданию педагогических условий для развития коммуникативно-речевых

умений старшеклассников: тенденции интеграции, рефлексии и идентификации.

Тенденции интеграции проявляются в расширении образовательной среды; в динамике от простых методик – к методикам и технологиям интеграции.

Направления идентификации проявляются на эмоциональном уровне в развитии у ученика включенности в образовательную среду и осознания значимости этого; на ценностном уровне – в уважительном отношении к позиции и мнению другого (одноклассника, учителя и др.); на поведенческом уровне – в проявлении собственной активности в процессе осуществления различных видов коммуникативно-речевой и читательской деятельности.

В основе развития учащихся лежит также механизм рефлексии со своими возможностями для создания ситуаций осмысления и анализа ими собственных творческих работ и «чужого» текста.

3.2. Модель педагогической деятельности по созданию условий для подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения

Изменение социальной и образовательной ситуации в стране актуализировало разработку моделей педагогической деятельности, в которых ученик и учитель выступают как активно включенные в педагогическое взаимодействие субъекты.

На основе подходов современных педагогов, психологов нами определена стратегия педагогической деятельности по созданию условий для подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа в условиях региона.

В первую очередь модель важна для обоснования возможностей и перспектив старшеклассника в выполнении письменной работы заданного жанра, которая является допуском к ЕГЭ и приносит определенные баллы при поступлении в вуз. Кроме того, в научной литературе еще не разработана система подготовки к написанию сочинения нового типа. Модель выстраивается с ориентацией на такой базовый процесс педагогического взаимодействия, как обучение.

Предлагаемая модель содержит инвариант и вариативную составляющие. Инвариант (табл. 3) определен общей логикой педагогической деятельности по созданию условий для подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа в условиях региона. Она включает:

1) три взаимосвязанных блока – мотивационный, практико-прикладной и оценочный, которые содержат субъектные, ценностно-целевые, содержательно-организационные и аналитико-результативные компоненты;

2) этапы реализации модели, соотнесенные с содержанием компонентов, алгоритмами работы с ними;

3) уровни и технологию педагогического сопровождения процесса подготовки выпускников к написанию итогового сочинения нового типа.

Таблица 3

Компоненты инварианта модели

Компонент модели	Элементы компонента
Субъектный	Учащиеся (класс/группа), учитель-словесник, учителя-предметники, ученые вуза, методисты ИРР, администрация школы, родители
Ценностный	Ценности, принципы, цель и задачи педагогической деятельности по сопровождению старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа в условиях региона; потребности и мотивы учащихся
Содержательно-организационный	Направления, структура педагогической деятельности по созданию условий для сопровождения подготовки учащихся к написанию выпускного сочинения нового типа; функции, этапы педагогического сопровождения; образовательная составляющая; программно-методическое обеспечение; педагогические средства подготовки к итоговому сочинению нового типа в условиях региона (в том числе – технология педагогического сопровождения подготовки)
Аналитико-результативный	Критерии оценивания результатов педагогического сопровождения подготовки учащихся к написанию итогового сочинения нового типа; анализ и рефлексия; результаты на уровне учащихся, учителя-словесника

Мотивационный блок определяется стремлением, направленностью всех участников педагогической деятельности на создание условий для развития коммуникативно-речевых умений учеников. Данный блок включает в себя подсистемы:

а) ключевые подходы и принципы педагогического сопровождения по развитию коммуникативно-речевых умений учеников;

б) ценности и смыслы, цели и задачи, потребности и мотивы участников педагогического взаимодействия. Блок характеризует особенности позиций всех участников педагогического взаимодействия (группы сопровождения); особо учитывает основные потребности учеников.

Практико-прикладной блок определяется позициями обучающихся и педагогов, что прежде всего проявляется во включенности участников педагогического взаимодействия в учебную деятельность. Кроме того, данный блок характеризуется еще и тем, насколько владеют учителя и другие участниками процесса сопровождения технологией педагогического сопровождения подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа.

Оценочный блок составляют умения учителей, ученых вуза, методистов ИРР осуществлять оценку результатов педагогической деятельности по созданию условий для подготовки учащихся к выпускному сочинению нового типа; самоанализ и рефлексию собственной деятельности.

Данная модель представлена рядом вариативных составляющих: на уровне организации подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа; опыт разработки и реализации программы подготовки старшеклассников к написанию сочинения-рассуждения; опыт разработки и реализации программы совершенствования методической подготовки учителей-словесников в области речевого развития учащихся.

Модель отличается конкретностью целей, разнообразием содержания, эффективностью организационных форм и педагогических условий; доминированием практической деятельности. В ней представлено содержание рассматриваемого педагогического сопровождения по направлениям:

1) аналитико-проектирующее, которое предполагает совместные с учащимися обсуждение и анализ проблемного поля и возможной работы по развитию коммуникативно-речевых умений;

2) консультирующее – в формате педагогического сопровождения реализации старшеклассниками программы подготовки к итоговому сочинению нового типа;

3) организующее и конструирующее – по созданию сочинений нового типа, организации и проведению «пробного сочинения», процессов самооценки и взаимооценки сочинений, взаимодействия с учителем-словесником и другими учителями-предметниками, а также учеными вуза.

Модель отражает гибкость содержания; вариативность как возможность выбора программ подготовки учащихся к написанию сочинения-рассуждения, а также программы совершенствования методической подготовки учителя, видов деятельности, режима занятий, форм общения; диалоговое взаимодействие внутри класса (группы учащихся) и др.

Модель предполагает активное использование возможностей виртуальной образовательной среды.

Предлагаемая модель является открытой: не только фиксирует общую логику педагогической стратегии по сопровождению подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа, но и соотносится с реализацией учащимися их читательской программы, допускает возможность совершенствования, которое предполагает разработку алгоритмов, методик и использование возможностей виртуальной образовательной среды.

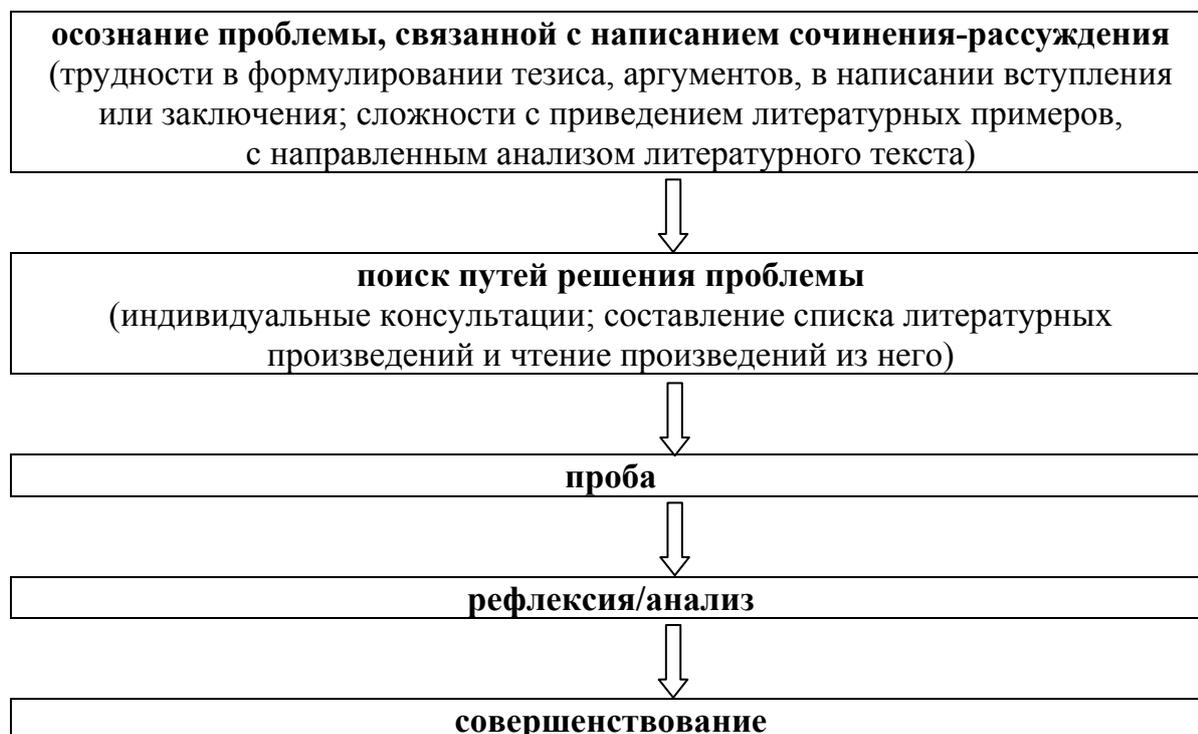
Модель ориентирует на рассмотрение педагогического сопровождения как процесса средового, ориентированного на диалог его участников в образовательной среде, и как рефлексивного, связанного с осознанием учащимися своих возможностей и уровня готовности к созданию сочинения нового типа. Рефлексивно-средовой подход определяет особенности модели, так как акцент делается на рассмотрении степени влияния стратегии сопровождения подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа; обосновывает связь деятельности учителя и других участников процесса сопровождения с деятельностью учащихся по развитию коммуникативно-речевых умений, необходимых для создания сочинения нового типа.

Модель, выделяя в образовательной среде, созданной для обучения сочинению нового типа, компоненты, этапы и уровни педагогического сопровождения как варианта педагогической стратегии по созданию условий для сопровождения подготовки к итоговому сочинению старшеклассников, определяет и его вариативные возможности с учетом вариативности взаимодействия, индивидуальных запросов и возможностей отдельных учеников, спецификой сред образовательных организаций (школ). Выделенные в модели условия эффективности использования стратегии сопровождения подготовки учащихся к написанию итогового сочинения нового типа, зависящие в значительной мере от учащихся, соотносятся с условиями, зависящими от учителя-словесника.

3.3. Технология педагогического сопровождения подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа

В связи с тем, что развитие коммуникативно-речевых умений старшеклассников является составной частью педагогического процесса, мы рассматриваем в содержательно-организационном компоненте модели технологию педагогического сопровождения подготовки учащихся к итоговому сочинению нового типа (как составную часть и как результат развития коммуникативно-речевых умений).

Технологический компонент модели обусловлен последовательным движением учащегося по ступеням:



Цель данной технологии – создать условия для введения старшеклассников в режим развития коммуникативно-речевых умений, поддержать этот режим, снабдить учеников инструментарием, необходимым для написания сочинения-рассуждения.

Актуальность рассматриваемой технологии в том, что учитель может посодействовать учащемуся, который находится на «финишной прямой» и которому, чтобы получить допуск к ЕГЭ, необходим «зачет» за итоговое сочинение нового типа. Именно поэтому в массе

своей старшекласники выражают готовность к овладению коммуникативно-речевыми умениями, к расширению читательского массива. В этой связи необходимо поддержать эту готовность, любые попытки самостоятельного движения учащегося в этом направлении. Технология базируется на уважении к ученику, которое проявляется в том, что его проблемы за него не решаются; ему не навязывается готовое решение, а поддерживается и корректируется его собственная деятельность по овладению умениями создания речевого высказывания в жанре сочинения-рассуждения.

Концептуальная основа технологии может быть в целом описана через общие требования к педагогическому сопровождению подготовки старшекласников к написанию итогового сочинения нового типа: опора на осознаваемые цели учащихся; обеспечение возможности сопровождения процесса подготовки учителем-словесником и другими участниками группы сопровождения (администрацией, другими учителями-предметниками, родителями, учеными вуза, методистами ИРР); включение участников сопровождения в эффективные формы деятельности.

Технология предполагает обязательное выполнение следующих требований:

- своевременная реакция учителя на ситуацию трудности, возникающую у учащегося: оказание помощи только при наличии у ученика реальной потребности в ней; предупреждение возникновения трудностей или их разрешение на ранних стадиях возникновения;

- доступность сопровождения для старшекласника: предполагает наличие возможностей для осуществления процесса сопровождения, взаимодействия обучающегося с учителем (учителями).

Системообразующее основание данной технологии – разработка учителем-словесником и дальнейшая реализация программы подготовки к написанию итогового сочинения нового типа с учетом уровня знаний и умений учащихся класса (группы). В процессе сопровождения реализации такой программы учитель, учитывая возможности учеников, их готовность к написанию сочинения, выбирает эффективные пути решения проблемы, которые прежде всего связаны с пробуждением интереса учащихся к предметной деятельности (точнее – к такому аспекту этой деятельности, как работа над выпускным сочинением-рассуждением), к взаимодействию и общению с учителем и однокласниками, интерес к познанию учащимся самого себя, своего отношения к проблеме, связанной с выпускным сочинением (табл. 4).

Виды деятельности учителя по формированию интереса

К предметной деятельности	К взаимодействию, общению	К самопознанию
<ul style="list-style-type: none"> – помогает осознать, насколько значимо овладение умением написания сочинения-рассуждения; – предоставляет возможность попробовать себя в написании «пробных» сочинений-рассуждений на разные темы; – создает ситуации, которые побуждают учеников к расширению читательского массива; – замечает и поощряет малейшие подвижки в овладении коммуникативно-речевыми умениями; – создает ситуацию успеха; – обеспечивает системность работы по подготовке к написанию сочинения-рассуждения 	<ul style="list-style-type: none"> – создает «поле общения» на литературные темы; – использует диалоговые средства; – организует взаимодействие (в парах) для взаимопроверки сочинений; – одобряет оригинальные (и адекватные) трактовки литературных произведений 	<ul style="list-style-type: none"> – помогает осознать значимость для самого ученика овладения коммуникативно-речевыми навыками; – помогает учащемуся осознать свою способность и готовность к написанию сочинения-рассуждения; – создает ситуации для различного вида рефлексий

Технологический процесс педагогического сопровождения подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа цикличен, и его можно представить состоящим из шести этапов (табл. 5).

Таблица 5

Этапы педагогического сопровождения

Этапы	Содержание этапа
1	2
Этап осознания целей подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа в условиях региона и необходимости педагогического сопровождения этого процесса	<p>Учителя, администрация, родители создают условия для осознания учениками целей подготовки к выпускному сочинению, для осмысления ими эффективности сопровождения; создают благоприятную обстановку для педагогического взаимодействия.</p> <p>Учащиеся включаются в процесс осознания целей подготовки к сочинению-рассуждению, оценивают возможности педагогического сопровождения</p>

1	2
Диагностический	Учителя (совместно с педагогами вуза) выявляют проблемы в коммуникативно-речевом и литературном развитии учащихся, их запросы; определяют уровни сопровождения подготовки к написанию выпускного сочинения, возможности образовательной среды. Старшеклассники включаются в диагностику, в осознание проблем, связанных с итоговым сочинением
Мотивационный	Учитель актуализирует предстоящую речевую деятельность по решению проблем, вместе с учащимися уточняет ее цели и предполагаемый конечный результат
Поисковый	Учитель-словесник выбирает программу подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа; определяет педагогические средства и пути решения задач речевого развития
Этап практической деятельности	Учитель выполняет реальные и виртуальные действия по сопровождению подготовки к написанию сочинения-рассуждения; разрабатывает (совместно с педагогами вуза) методическое обеспечение. Учащиеся обучаются написанию сочинения нового типа по программе, реализуемой учителем
Аналитико-рефлексивный	Учитель организует процессы анализа и рефлексии; совместно с учащимися осуществляет анализ и оценку достижений в плане речевого развития, умений писать сочинение-рассуждение

Предлагаемая таблица указывает ход сопровождения. Вполне допустимо, что на практике этапы будут меняться местами; возможно неоднократное обращение к одному этапу (например, мотивационному этапу, этапу практической деятельности).

При реализации выбранной стратегии сопровождения подготовки старшеклассников к написанию сочинения нового типа учителю-словеснику важно учитывать:

- 1) общее представление учащихся о типах и видах сочинений, полученное в основной школе и в средней (10 класс);
- 2) влияние «схемы» сочинения, которой ученики овладевают в процессе подготовки к ЕГЭ по русскому языку;
- 3) влияние методических пособий, предлагаемых разными издательствами в помощь для подготовки к выпускному сочине-

нию, а также материалов к сочинению, представленных на интернет-сайтах.

Алгоритм педагогического сопровождения подготовки к сочинению включает в себя:

- выявление и анализ тех речеведческих знаний и умений, которыми овладели учащиеся в процессе обучения литературе и русскому языку;
- акцентирование внимания на тех умениях, которые помогут им в овладении навыками написания сочинения нового типа;
- стимулирование рефлексивного отношения учащихся к речевой деятельности.

Алгоритм действий педагога, сопровождающего обучающегося в процессе обучения написанию итогового сочинения нового типа, может быть таким:

1. Актуализация: вместе с учащимися учитель обращается к ранее усвоенным знаниям о сочинении-рассуждении. Происходит переориентация учащихся с восприятия сочинения нового типа как работы совершенно незнакомого им жанра на их общие представления о сочинении-рассуждении, его структуре.

2. Помощь в осмыслении особенностей итогового сочинения нового типа (в плане содержания и в плане формы).

3. Совместное обсуждение структуры сочинения нового типа, особенностей каждой из его частей (с использованием блок-схемы, удачных и негативных вариантов сочинений-рассуждений).

4. Сопровождение конструирования учащимися частей сочинения-рассуждения с учетом их «наполняемости». Участие в обсуждении вариантов вступления, заключения, формулировки тезиса, аргументов. Помощь в поиске иллюстраций к ним из литературных произведений, интерпретации отрывков в заданном аспекте.

5. Сопровождение корректировки и совершенствования учащимися творческой работы.

6. Выявление проблем в написании сочинения с целью решения их в процессе дальнейшего сопровождения.

Еще одним вариантом технологии педагогического сопровождения подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа является сопровождение выявления и решения проблем, связанных с созданием речевого высказывания. Учащиеся и учитель-словесник должны совместно:

1) выявить то, что создает проблему (незнание законов жанра сочинения-рассуждения; неумение формулировать тезис, аргументы,

анализировать/интерпретировать литературные тексты в заданном аспекте; недостаточная начитанность и др.);

2) осмыслить их;

3) спроектировать деятельность по преодолению проблемы/проблем.

Этапы решения проблемы должны быть следующие: осознание проблемы, формулирование ее; постановка цели; выбор подходящих способов деятельности; осуществление задуманного; соотнесение результата с целью; коррекция деятельности.

Основные этапы разработанной технологии соотносятся с этапами реализации программы подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа. Выполнение программы предусматривает целенаправленное осуществление задуманного с постоянным анализом предварительных результатов («пробных» сочинений) и своевременным внесением корректив в ранее выбранный маршрут.

Педагогические средства совершенствования коммуникативно-речевых умений учащихся

Специфическими характеристиками педагогической подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа в условиях региона являются их нацеленность на получение результатов, интерактивность, а также стимулирование процессов рефлексии.

Ведущими педагогическими средствами рассматриваемой технологии являются:

– организация дискуссионных форм работы при формулировании тезиса и аргументов к нему, при выборе литературных произведений для иллюстрации аргументов; рефлексия и анализ чужих и собственных творческих работ;

– тренинговые формы работы, в основе которых заложено рассмотрение структуры сочинения нового типа, взаимосвязи его частей;

– анализ текста-образца;

– конструирование сочинений-рассуждений по заданным моделям;

– анализ, оценка и совершенствование «чужих» работ (сочинений);

– написание пробных сочинений нового типа;

– редактирование творческой работы;

- обучающие вебинары;
- работа с литературными источниками (анализ и интерпретация) и др.

Такое интегративное педагогическое средство развития коммуникативно-речевых умений учащихся, как учебное исследование (создание проектов, связанных с созданием сочинения-рассуждения) позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки планирования заданной творческой работы, самоанализа и рефлексии, презентации своей деятельности и ее результатов, поиска необходимой информации не только в литературных источниках, но и в научно-популярной литературе, а также практического применения знаний, умений и навыков написания сочинений нового типа. Значимо то, что работа в данном направлении проводится старшеклассниками в основном самостоятельно (в отдельных случаях – с консультацией учителя) с использованием литературы (в библиотеке, школе, дома).

Нами был выработан в общей логике технологии исследуемого сопровождения авторский алгоритм стратегии сопровождения подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа в условиях региона, который включает в себя несколько этапов:

1. Этап диагностики: фиксирование ситуации, требующей сопровождения учащихся; определение сути затруднений учеников, их отношения к проблеме; определение отношения учителей-словесников к проблеме; обоснование необходимости педагогического вмешательства на уровне сопровождения подготовки к написанию сочинения.

На этапе диагностики основным методом фиксирования проблемы является анализ письменных работ учащихся – результатов практической деятельности; анкетирование учителей-словесников и беседа с ними.

2. Этап собственно сопровождения: создание условий для обучения написанию итогового сочинения нового типа (в том числе и создание группы сопровождения); организация и направление деятельности учащихся по совершенствованию коммуникативно-речевых навыков (ведущая роль при этом принадлежит учителю-словеснику).

Следует особо отметить, что на данном этапе возможны (считаем, и должны быть; в действительности в регионе дело обстоит

именно так) обстоятельства, когда словесник осознает недостаточность своей подготовки для организации деятельности по сопровождению старшеклассников. Тогда он может сам посещать курсы для учителей-словесников, методические семинары, интегрироваться с другими учителями-предметниками и преподавателями вуза. При этом роль координатора отводится учителю-словеснику.

3. Итоговый этап: анализ, оценка результатов сопровождения; создание учителем-словесником «поля рефлексии» для осознания учащимися своего уровня подготовки, а также для обогащения их собственного опыта написания сочинений-рассуждений; осмысление и совершенствование дальнейшей работы в данном направлении.

В нашей практике были использованы алгоритмы, направляющие работу над сочинением-рассуждением на ту или иную тему. Алгоритм – это описание (представление) порядка действий исполнителя для достижения некоторого результата. Применение алгоритма вызвано необходимостью участников педагогического взаимодействия обращаться к литературным произведениям для их последующего осмысления и истолкования в соответствии с темой и заявленным тезисом.

Алгоритм отличают следующие свойства: дискретность (последовательное выполнение задачи), понятность (включает только те шаги, которые доступны и понятны ученику), завершаемость (достижение результата за определенное количество шагов), универсальность (применима к использованию при написании сочинений-рассуждений на разные темы); результативность (выполнение алгоритма завершается определенными результатами).

Из всех видов алгоритмов мы отдаем предпочтение структурной блок-схеме (граф-схеме), которая представляет собой графическое изображение алгоритма в виде схемы связанных между собой с помощью стрелок (линий перехода) блоков, каждый из которых соответствует одному шагу алгоритма (см. 4.1).

Это общий вид структуры алгоритма, который выполняет следующие функции – направляющую, иллюстративную, аргументирующую, создания «поля рефлексии» в ходе дискуссии и анализа литературного произведения. Далее алгоритм получает различное наполнение, и работа с ним включает в себя интерактивную составляющую, опирается на позитивную мотивацию учащихся, превращающихся в процессе работы по блок-схеме в творцов

на основе речевой модели (пример наполнения речевой модели см. 4.3).

Применение метода работы с алгоритмами хорошо принимается учениками. В силу своей комплексности он представляет для учащихся и возможности проявления собственного творчества. Кроме того, подобные блок-схемы используются при совершенствовании профессиональной подготовки учителей-словесников на курсах повышения квалификации. После чего сами учителя под нашим руководством разработали ряд блок-схем для использования их в процессе подготовки к сочинению-рассуждению не только на «финишной прямой», но и в предшествующих 8 и 9 классах.

В процессе целенаправленного развития коммуникативно-речевых навыков учащихся на всех его этапах могут использоваться основные способы рефлексивного анализа: индивидуальная рефлексия (самостоятельный анализ собственного сочинения-рассуждения или его части); обращение к помощи учителя-словесника, одноклассника, другого учителя-предметника; рефлексия в классе (группе учащихся). Осуществление рефлексии предполагает определенные действия учителя-словесника: стимулирование оценки учеником своего участия в коллективной подготовке к написанию сочинения-рассуждения и обсуждению результатов работы, а также стимулирование совершенствования им результатов своей творческой деятельности.

Из методов рефлексии применимы методы, предполагающие групповое взаимодействие (метод групповой дискуссии); методы индивидуального и мини-группового консультирования, ориентированные на развитие коммуникативно-речевых навыков через ответы на значимые для старшеклассника вопросы, связанные с написанием сочинения нового типа.

Формы организации педагогического процесса, направленного на подготовку старшеклассников к итоговому сочинению нового типа в условиях региона, в нашем опыте представлены:

- знакомством с творческими работами учащихся прошлых лет, анализом их с выявлением проблемных мест в содержании и композиции;

- проведением обучающих методических семинаров, курсов повышения квалификации/совершенствования подготовки для учителей-словесников, призванных удовлетворить их потребность в овладении методикой обучения сочинению-рассуждению;

факультативных курсов, обучающих вебинаров для учащихся по созданию сочинения нового типа;

- консалтингом, снимающим ограничения для старшеклассников в получении в процессе подготовки к написанию консультаций учителя-словесника и других учителей-предметников; при этом учащимся не только объясняются их просчеты в письменной работе, но и намечается перспектива развития речевых умений ученика с учетом предметной области и уровня его подготовки;

- поддержкой стремлений учеников расширить свой читательский массив для более успешной работы над сочинением нового типа;

- помощью в совершенствовании творческих работ учащихся;

- ориентированием в интернет-ресурсах, направленных на помощь в подготовке к сочинению;

- непосредственным педагогическим сопровождением процесса подготовки старшеклассников к итоговому сочинению нового типа.

Одними из основных этапов в обучении учеников сочинению-рассуждению является организация и проведение «пробного» сочинения, а также его анализ и совершенствование. При подготовке к нему существенное внимание должно уделяться педагогическому консультированию – консультированию учителем-словесником. Цель его – создать у учащихся более полное представление о структуре сочинения-рассуждения, способах связи его частей и т.д. При этом задача учителя состоит в том, чтобы понять сущность затруднений ученика и показать ему возможный выход из них, подсказать пути решения проблемы.

Педагогическое обеспечение стратегии сопровождения подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа в условиях региона в нашей работе представлено также следующими педагогическими средствами:

- метод рефлексии как педагогическая актуализация самоанализа учеником результатов своего творчества и творчества одноклассников;

- метод актуализации заинтересованного ожидания учащимися процесса выполнения творческой работы и процесса подготовки к ее выполнению;

- дискуссионные методы: дискуссия в малой группе (классе) по выбору литературного произведения для иллюстрации аргумента,

по направленному анализу его в аспекте предложенной темы; виртуальные дискуссии в сети интернет – стена гласности, чат и др.

Использование информационных технологий и разработка учителями-словесниками, преподавателями вуза электронных учебных материалов (создание презентаций, разработка электронных дидактических материалов, использование e-mail для общения с обучающимися) – неотъемлемая составляющая педагогического обеспечения стратегии педагогического сопровождения подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа.

Наиболее распространенные технические и программные средства дистанционного обучения в нашей технологии – электронная почта; www – навигация по сети интернет, поиск и просмотр сайтов, посвященных проблемам подготовки к итоговому сочинению, обучающие вебинары.

Совокупность используемых учителем-словесником педагогических средств в процессе педагогической деятельности, направленной на создание условий для подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа в условиях региона, позволяет обеспечивать:

1) осознание происходящего участниками педагогического взаимодействия (группы сопровождения);

2) включенность учащихся в процесс развития собственных коммуникативно-речевых навыков.

Предлагаемая стратегия сопровождения способствует:

– разработке наполнения (содержания) подготовки учащихся к написанию сочинения-рассуждения;

– созданию новых механизмов взаимодействия и коммуникации участников образовательного процесса в аспекте речевого развития при подготовке к итоговому сочинению;

– организации разных (в том числе и новых) форм развития коммуникативно-речевых умений учеников, не только направленных на овладение сочинением нового типа, но и позволяющих пробудить самостоятельное мышление учащихся, расширить круг их чтения, совершенствовать навыки анализа и интерпретации литературного произведения, выполнить «пробные» творческие работы;

– устранению противоречий между желанием учащихся получить высокие баллы за сочинение при поступлении в вуз и недостаточными знаниями ими того, как можно самостоятельно написать творческую работу, соответствующую критериям оценивания (разработанным ФИПИ, а также вузом, в котором предполагает учиться выпускник).

3.4. Развитие компетенций учителя-словесника в аспекте подготовки к сочинению нового типа как основное условие реализации стратегии

Модернизация российского образования предполагает реализацию ряда мероприятий, которые касаются обновления содержания образования, внедрения технологий, способствующих повышению качества образования, и многое другое. «Никакие изменения не происходят сами по себе. За ними стоят конкретные исполнители. Исполнителями являются люди, прежде всего, учителя, которые во многом должны перестроить свою деятельность в содержательном и технологическом планах, чтобы достичь ожидаемых от процесса модернизации образования результатов» [135, с. 17]. В связи с этим возникает вопрос, связанный с готовностью и способностью педагогов к решению новых задач. И в этом случае следует говорить не только о содержательной готовности (хотя и здесь есть ряд проблем), но прежде всего о методологической и методической готовности учителя к решению новых профессиональных задач.

Такой подход может быть обеспечен только при высоком уровне профессионализма педагога. Установлено, что две составляющих образовательного процесса определяют качество обучения учащихся:

- уровень профессиональной подготовки учителей;
- качество дидактического материала, который они разрабатывают (используют готовый) для учащихся.

Именно поэтому особое место в комплексной модели педагогического сопровождения старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа отводится поддержке учителя-словесника в процессе его профессиональной деятельности. С. В. Тарасов отмечает: «Психологическая комфортность учащихся непосредственно зависит от психологического здоровья педагога и уровня его психолого-педагогической компетентности, личностной регуляции, которая дает возможность не только управлять своим поведением, справляться с жизненными вызовами, достигать необходимого уровня успешности в профессиональной деятельности, но и развиваться, совершенствоваться в личностной сфере» [137, с. 6].

Участник педагогического сопровождения, по утверждению С. В. Тарасова, помимо владения методиками диагностики, консультирования, коррекции должен обладать способностью к системному анализу проблемных ситуаций, планированию деятельности, направленной на их разрешение, обеспечению эффективного взаимодействия в этих целях участников образовательного процесса (группы сопровождения) [137, с. 7]. Только при таком уровне педагогической подготовки учителя можно обеспечить оптимальные условия для обучения и развития ученика и оказать ему помощь/содействие в решении актуальных для него на данном этапе задач обучения (разрешить учебные трудности, связанные, например, с написанием сочинения-рассуждения).

Требования к учителю-словеснику определены в «Профессиональном стандарте учителя русского языка». Там в состав предметной, профессиональной, общепедагогической компетенций входят такие, которыми необходимо владеть учителю-словеснику, осуществляющему речевое развитие учащихся. Приведем некоторые из них: обсуждать с учащимися образцы лучших произведений художественной и научной прозы, журналистики; поощрять индивидуальное и коллективное литературное творчество, в том числе культивировать у них стилистическое следование существующим литературным образцам; формировать у учащихся культуру ссылок, цитирования, сопоставления, диалога с автором, нетерпимое отношение к нарушению авторских прав, недобросовестным заимствованиям и плагиату; определение (диагностика) совместно с учащимся достигнутых результатов и их динамики, выявление трудностей и препятствий; определение на основе анализа собственной деятельности (в частности, по ее фиксации в итоговом сочинении) с помощью (при необходимости) методической службы оптимальных моделей педагогической деятельности; организация деятельности учителя, ребенка и группы (класса) детей, в том числе индивидуальная и коллективная смена форм деятельности, индивидуализация заданий и др. [113].

Профессиональная культура учителя предполагает наличие методологической составляющей, без которой невозможно осуществление целеполагания. Следовательно, как только сочинение вернулось в школу, учитель-словесник должен был сразу определить свое место и свою роль в системе подготовки к нему, сформулировать свои цели и задачи, наметить маршрут своей педагогической деятельности.

В идеале учитель должен сконструировать план подготовки к сочинению нового типа, исходя из следующих данных:

- цели и задачи подготовки учащихся к написанию итогового сочинения нового типа;
- особенности контингента детей;
- результаты речевого развития учащихся в предыдущие годы обучения (уровень владения ими коммуникативно-речевыми умениями);
- содержание знаний, умений, которое необходимо приобрести учащимся для создания сочинения в жанре рассуждения.

Методическая составляющая педагогической культуры учителя развивается не только (и не столько) при пассивном усвоении эффективных методов, приемов, технологий обучения литературе, осуществления речевого развития учащихся, сколько в активной созидательной деятельности его самого. Но это возможно при условии понимания учителем: «Что делать? Как делать? Зачем делать?» И в случае подготовки к итоговому сочинению словеснику надо искать ответы на все три вопроса. А это, как показал опрос учителей региона, оказывается проблематично. Особую трудность вызывает вопрос: «Как делать?» На то есть свои как объективные, так и субъективные причины (рис. 9).

Следовательно, необходимо уделять особое внимание подготовке учителя-словесника в педагогическом институте и совершенствованию профессионального мастерства учителя в процессе его профессиональной деятельности (ИПП, педагогический институт). При этом особое внимание следует уделять вопросам работы учителя с учетом новых вызовов времени. Так, например, в современном образовательном процессе целью педагогического сопровождения учащихся, ориентированных на подготовку к итоговому сочинению, является обеспечение оптимальных условий для их обучения и развития. Все это диктует учителю необходимость решения следующих задач:

- помощь/содействие ученику в решении актуальных задач обучения (выявление и нивелирование учебных трудностей);
- обеспечение процесса подготовки к сочинению нового типа программами формирования/совершенствования коммуникативно-речевых умений учащихся;
- подбор/создание дидактических материалов, способствующих эффективной подготовке к написанию итогового сочинения.



Рис. 9. Причины настороженного отношения словесников к итоговому сочинению нового типа

В контексте обозначенных задач педагогического сопровождения подготовки к выпускному сочинению учителю предстоит реализовать такие направления:

- диагностика (индивидуальная и групповая);
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая)

[137, с. 6].

Работа учителя в указанных направлениях также нуждается в совершенствовании и корректировке.

Деятельность учителя-словесника довольно сложна и многогранна. В ней есть проблемы, которые он не может решить на достаточном уровне в одиночку. Следовательно, для того, чтобы литературное образование (и в частности речевое развитие учащихся) осуществлялось успешно, необходимо проектировать в образовательных учреждениях, а также на уровне региона, среду профессионального общения учителей, одно из назначений которой – способствовать расширению и углублению компетентности словесника в области методического и технологического обеспечения процессов обучения и развития личности учащегося.

Все это возможно при условии:

- усиления интенсивности совместной деятельности специалистов в системе повышения профессионального мастерства учителей-словесников (методистов ИРР и ученых педагогического института), что предполагает согласование в выборе направлений совершенствования подготовки словесников при составлении программ курсов, ориентированных на методическую подготовку учителей к обучению сочинению нового типа, а также модулей такой же направленности, которые могут быть интегрированы в программы других курсов не только для словесников, но и для учителей других гуманитарных предметов;

- создания системы роста профессионального мастерства словесников, включающей в себя проведение научно-методических конференций (на уровне региона, округа), методических семинаров, мастер-классов, курсов повышения квалификации, консультаций, создание конкурсных программ, обмен технологическим инструментарием и др.

Для учителей-словесников региона разработана (и опробована) программа курсов (см. прил. 1).

Цель обучения по программе – повышение уровня профессиональной компетентности учителей-словесников в вопросах подготовки учащихся к написанию итогового сочинения.

Задачи обучения определены следующим образом:

- повысить уровень профессиональной компетентности учителей русского языка и литературы в вопросах проектирования, организации и рефлексии деятельности по реализации требований к обучению написанию сочинения-рассуждения;

- познакомить с основными этапами становления (возвращения) выпускного и содержательного наполнения этого формата;

– способствовать пониманию типологических особенностей текста сочинения заданного типа, пониманию содержательных и методических причин ошибок учащихся;

– познакомить с формами, приемами, видами заданий и упражнениями, способствующими эффективной организации процесса обучения учащихся написанию итогового сочинения нового типа.

При освоении программы учителя-словесники рассматриваются логические законы создания текста-рассуждения, при этом особое внимание уделяется аргументационной части сочинения, использованию граф-схем структуры сочинения-рассуждения, а также речевых моделей в выстраивании композиции сочинения, эффективных заданий и упражнений для проверки и совершенствования читательских, литературоведческих и коммуникативно-речевых умений учащихся.

Занятия на курсах носят практикоориентированный характер. Учителя осваивают не только теоретические вопросы, связанные с особенностями сочинения нового типа, но и методику обучения таким сочинениям, создавая конструкты занятий школьного элективного курса, разрабатывая дидактический материал. Все это, вне сомнения, дает словесникам представление о месте обучения письменной речи в программе развития универсальных учебных действий на этапе среднего (общего) образования; о приемах и методах подготовки учащихся к выполнению заданий, направленных на формирование умений создавать текст творческой работы, отвечающий требованиям, предъявляемым к сочинению заданного типа; расширяет их опыт проектирования образовательного процесса (включение в него элективного курса, ориентированного на подготовку учащихся к написанию сочинения нового типа).

ГЛАВА IV. ИТОГОВОЕ СОЧИНЕНИЕ КАК СОЧИНЕНИЕ-РАССУЖДЕНИЕ. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ СОЧИНЕНИЮ

4.1. Сочинение нового типа как методическая проблема

Современное общество живет в эпоху письменной коммуникации, когда происходит усложнение функций письма, ведь, как отмечает Т. Д. Венедиктова, «невидимо и бессознательно пишущий участвует в системах отношений самого разного уровня и характера – социокультурных, когнитивных, мотивационных, языковых и т.д.» [31, с. 157]. При этом письменная речь воспринимается не как средство фиксации знания, а как средство его конструирования.

Определяя особенности современной письменной коммуникации, характеризуя письмо как «глобальную проблему и заботу», Т. Д. Венедиктова пишет: «Способность к уверенной, грамотной, уместной и гибкой коммуникации посредством письма в сегодняшнем мире решающе важна. Можно сказать, что это ключевой механизм адаптации к нарастающей подвижности, пестроте, сложности жизни, стало быть, это инструмент развития индивидов и сообществ, условие полноценной реализации человеческого потенциала – личного и коллективного» [31, с. 157]. Такое понимание функций письма означает, что обучение ему предполагает не только освоение грамматических правил, стилистических норм и т.п. Создавая письменные тексты, человек (вне зависимости от возраста) эффективно участвует в разного типа социальных практиках, в разных «мирах-сообществах», что способствует его развитию как личности, обретению им своего места в обществе.

Такой подход к восприятию письменной речи приводит к возникновению «проблемы письма». Речевые жанры трансформируются, появляются новые. В школе, где начинается (во всяком случае, должно начинаться) обучение письму, по-прежнему господствуют «привычные способы письма-как-пассивного-воспроизведения (с доски, со слов учителя, из учебника), односложного заполнения клеточек в тестах... в ущерб усилиям самостоятельного производства нового знания» [31, с. 159]. Между тем объем и качество работы учащихся с письменным текстом на всех ступенях

обучения должны повысится. Возврат школьного итогового сочинения – один из шагов в данном направлении.

О проблеме отмены-возврата школьного сочинения мы уже писали выше (см. главу 1), отмечали, с какими трудностями итоговое сочинение возвращалось в школу. «Вернулось» оно другим – это сочинение нового типа. ФИПИ определяет следующие цели, задачи и требования к выпускному сочинению: «Задача итогового сочинения – выявить уровень речевой культуры выпускника, его начитанность, личностную зрелость и умение рассуждать с опорой на литературный материал по избранной теме. Итоговое сочинение позволяет проверить речевые компетенции обучающегося, умение обращаться к литературному материалу, выбирать наиболее соответствующее проблематике сочинения произведение (произведения) для раскрытия темы. Итоговое сочинение – это сочинение-рассуждение объемом от 250 слов, рекомендуемый объем – от 350 слов. В рамках сочинения выпускник должен сформулировать свою позицию и аргументировать ее на основе не менее одного произведения отечественной или мировой литературы по собственному выбору (количество привлеченных произведений не так важно, как глубина раскрытия темы с опорой на литературный материал). При оценке сочинения в первую очередь учитывается соответствие выбранной теме и аргументированное привлечение литературных произведений. ...При составлении тем сочинений не используются узко заданные формулировки и осуществляется опора на следующие принципы: посильность, ясность и точность постановки проблемы. Темы позволяют выпускнику выбирать литературный материал, на который он будет опираться в своих рассуждениях. В сочинении необходимо продумать композицию, соблюдать речевые нормы и нормы грамотности (разрешается пользоваться орфографическим словарем)» [96].

Итак, возвращенное сочинение – это сочинение нового типа: сочинение-рассуждение, в котором «выпускник должен сформулировать свою позицию и аргументировать ее на основе не менее одного произведения отечественной или мировой литературы по собственному выбору» [96]. У учительского сообщества (особенно учителей-словесников), которое так ратовало за возвращение сочинения, жанр сочинения вызвал тревогу: к такому сочинению учащихся не готовили (рассчитывали на традиционное).

Следует отметить, что жанру сочинения-рассуждения в школьной практике в процессе преподавания литературы внимания уделялось очень мало (как правило, представление о рассуждении

ограничивалось знакомством с ним на уроках развития речи по русскому языку). И так было не только в современной школе, так сложилось со времен отмены риторики как учебной дисциплины в школе.

Проследим судьбу сочинения-рассуждения, его путь к признанию равным среди других жанров в XX столетии (поскольку в XIX в. все связанное с риторическим направлением вызывало раздражение; даже Ф. И. Буслаев считал, что в риторической школе дети научатся «натянутым, пошлым выражениям, общим местам») [25, с. 110].

В. В. Голубков предложил систему письменных упражнений, которая предусматривала разные формы работы учащихся, степень их самостоятельности. Однако, по его мнению, «не изучение теории повествования, описания и рассуждения и не упражнения в этих типах письменных работ должны быть в центре внимания словесника, а критический разбор художественных произведений и, как результат и углубление этого разбора, – сочинение» [43, с. 114].

А. Д. Алферов, обосновавший принцип непрерывного педагогического руководства письменными работами, ратовал за обучение школьников новым видам сочинений. Он утверждал: «...Каждый новый вид сочинения для ученика является совершенно новой работой, представляющей и новый материал, требующий для этого новой, еще незнакомой ученику формы» [3, с. 208]. Но в то же время Алферов был против твердого плана, против деления сочинений на описания, повествования, рассуждения, против отвлеченных тем.

Сторонники самостоятельного сочинения – Н. К. Грунский, М. А. Тюкалов – предлагали давать сочинения на материале современной литературы и (что было новым для того времени) на материале других предметов, но при этом внимание жанрам ими не уделялось [45].

В. А. Никольский в книге «Методика преподавания литературы в средней школе» приводит перечень тем для классных и домашних сочинений в средней школе: 38 – по теории прозы, 282 – по истории литературы, и только 21 тема отвлеченного характера (например, «Где нет борьбы, там нет заслуги»), в которой требовалось рассуждение, аргументация школьником своей позиции [102].

Перечень тем, как и следовало ожидать, способствовал появлению «темников», в которых предлагалась подборка тем сочинений, помещались подробные разработки готовых планов и кон-

спектов отдельных сочинений. Все это привело к тому, что учителя, ученые-методисты стали отмечать шаблонность письменных высказываний, неудовлетворительный уровень экзаменационных сочинений (это повторилось и в наше время и в немалой степени способствовало отмене экзаменационного сочинения).

Интерес к сочинению-рассуждению (наряду с сочинением в форме сравнительной характеристики) пыталась в конце 30-х гг. пробудить М. А. Рыбникова. Сочинениям в форме рассуждения она предлагала обучать с 7 класса, отмечая, что «начать эту работу можно с совершенно естественных рецензий о прочитанных книгах, с сочинений в связи с домашним чтением» [125].

За сочинения логического плана ратовал и А. Л. Савич. Он считал, что «помочь учащимся научиться логически последовательно излагать свои мысли, соединяя их не только внешней словесной связью, но и внутренней, смысловой – одна из самых трудных задач в постановке письменных работ по литературе» [126, с. 71]. А. Л. Савич значительное внимание уделял обучению учеников логически стройному сочинению, написанному по строгому плану. Методист обосновывает необходимость ряда подготовительных упражнений к сочинению, например: составление плана произведения и его части; выписки по заданию; изложения произведения или отрывка по плану; письменный ответ на вопрос преподавателя и др. [126].

В. А. Никольский, Е. Ф. Бочаров также обращают внимание на сочинения логического типа, на их роль для образования и развития речи учащихся, углубления знаний. В. А. Никольским разработан ряд вопросов по теории сочинения. Он рекомендует давать школьникам понятие о жанрах научной, политической и технической литературы, о теме и идее сочинения, учить составлять план, обращая внимание на его логическую сторону. Значительное место уделено требованиям к композиции сочинения: его трехчастному делению, соразмерности всех трех частей, цельности и слитности их (что в значительной степени важно не только для традиционного сочинения, но и для сочинения рассуждения), а также слогу и цитированию [103].

А. А. Глазунова составила классификацию сочинений, в которой наряду с письменными работами, связанными с анализом художественных произведений, критическими сочинениями, были выделены публицистические сочинения (на темы, близкие к общественно-политическим вопросам). Подобные сочинения, по мне-

нию автора, требуют от ученика самостоятельных суждений, высказываний. Можно сказать, что с этого времени сочинение-рассуждение получило свои законные права – вошло в ряд сочинений других видов и жанров [41].

Общие для всех сочинений компоненты были определены Н. В. Колокольцевым: «Это вопросы о теме и идее сочинения, его плане и построении, о принципах изложения материала в сочинении, о типах сочинений и др.» [74, с. 74].

Признание сочинения-рассуждения как жанра письменной работы происходит в 1970-е гг. Однако методика обучения его написанию оставалась малоразработанной, несовершенной. Сдвиги в этом направлении наметились лишь с появлением работ Т. А. Ладыженской.

Ученый-методист обосновала систему обучения письменной речи в 5–8 классах. Она определила круг теоретических знаний и практических умений, навыков, которыми должен овладеть ученик к концу обучения в среднем звене в процессе работы над письменным высказыванием. В предлагаемой системе существенное внимание уделено рассуждению, предложены эффективные виды упражнений для обучения учащихся этому жанру [86, 87].

Т. А. Ладыженская выделила три группы текстов сочинений. Сочинение-рассуждение можно отнести ко второй из них, которая методистом определяется так: «Тексты, которые предполагают определенную интерпретацию исходного текста: аннотации, отзывы, рецензии ...литературные очерки (эссе)» [87, с. 103].

А. М. Гринина-Земскова в своих работах выделяет сочинение-описание, сочинение-повествование и сочинение-рассуждение. Но при этом обращает внимание на то, что если раньше такие сочинения были приняты как устоявшиеся жанры классификации сочинений, то в последние десятилетия произошел пересмотр этих позиций, так как «элементы описания, рассуждения и повествования практически входят в любое школьное сочинение» [44].

Требования и технологии написания сочинений разных типов (в том числе и рассуждения) предложены Н. Ю. Русовой. Она дает разнообразный набор вариантов вступлений к сочинению и примерные образцы к каждому варианту: историческое введение, аналитическое введение, биографическое введение и др. [124].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

– сочинение-рассуждение – вид (жанр? – точного определения до сих пор нет. – Г. П.) письменной работы учащихся;

– работа над сочинением-рассуждением способствует развитию логического мышления учеников, совершенствованию навыков анализа и интерпретации литературного текста, культуры речи.

Однако, несмотря на проявление интереса к сочинению-рассуждению ученых-методистов, методика обучения ему по-прежнему остается несовершенной. Следует отметить, что обучение сочинению-рассуждению как жанру осуществляется преимущественно в основной школе на уроках по развитию речи в процессе изучения русского языка. Вполне естественно, что на таких уроках не учили (и не учат) школьников аргументировать свою позицию на основе «произведения отечественной или мировой литературы по собственному выбору».

На уроках литературы, как правило, специальное обучение данному жанру почти не осуществлялось (если не считать работу, например, над темой «Какая(ой) книга (писатель) мне нравится и почему?»), все внимание было направлено на работу с традиционным сочинением. Интерес к сочинению-рассуждению появился только после введения итогового сочинения как формы аттестации. И работа по обучению такому жанру высказывания стала проводиться (особенно в первые три года) в авральном порядке. И столь желаемое (после отмены) сочинение превратило в неизбывную муку и для учащихся, и для учителей начало учебного года в 11 классе. Почему в неизбывную? Во-первых, не использовано с отдачей время, отведенное на формирование коммуникативно-речевых умений в основной школе, и работу над сочинением нового типа приходится начинать буквально с нуля; во-вторых, многие учителя-словесники не владеют в достаточной степени методикой обучения сочинению-рассуждению (как показывает опрос, более половины учителей хотели бы сами научиться писать такое сочинение).

В чем же особенность нового типа сочинения? Какие подходы к обучению ему предлагаются учеными-методистами?

Т. А. Ладыженская отмечает, что обучение рассуждению «должно... начинаться уже в 4 (в современной школе это 5 класс. – Г. П.) классе, где оно выступает в элементарной форме ответа на вопросы, связанные с жизненным опытом учащихся и на вопросы по прочитанным произведениям. Постепенно усложняясь, сочинение-рассуждение в последующих классах занимает большое место» [128]. Следует обратить внимание на два пути, по которым должна вестись работа над сочинением-рассуждением: «в форме ответа на вопросы, связанные (1) с жизненным опытом учащихся и на вопро-

сы (2) по прочитанным произведениям». Эти два пути на школьных уроках развития речи так и не сошлись. И если первому из них внимание уделялось на уроках развития речи по русскому языку, то второй, как показывает восприятие педагогическим сообществом сочинения нового типа, так и остался в школьной практике нереализованным ни на одном из этапов литературного образования.

Всеми методистами подчеркивается важность овладения учащимися жанром сочинения-рассуждения. И. В. Дмитриевская отмечает: «Рассуждение – всегда "развитие знания", так как оно предполагает не просто утверждение о том, что предмет, или человек, или явление обладают такими свойствами, но и мотивировку того, на каком основании это утверждается» [48, с. 34].

Т. А. Ладыженская считает, что «рассуждение – это не только важнейшее средство развития самостоятельного логического мышления. Рассуждение не менее важное средство расширения кругозора учащихся, обогащения их знаний». Кроме того, «в ходе работы над сочинением-рассуждением дети приобретают очень нужные для дальнейшей практической деятельности навыки работы с книгой: умение ориентироваться в тексте, выявлять главное, отобрать нужный материал, умение пользоваться словарями, справочниками и пр.» [128, с. 262].

Особое внимание уделялось структуре сочинения-рассуждения. Отмечалось, что суть такого сочинения – в обосновании истинности какой-то основной мысли (тезиса) другими суждениями (аргументами) [128, с. 251]. При этом подчеркивалось, что доказательство истинности суждения с помощью других суждений невозможно без установления логических связей, без выявления причинно-следственной зависимости между суждениями. Понимание всех этих особенностей сочинения-рассуждения и вызывает основную трудность в овладении жанром современными учениками.

Т. А. Ладыженская отмечает, что цель речевого высказывания и характер смысловых отношений, свойственные рассуждению, определяют его композиционные и языковые особенности. «В любом рассуждении, какой бы путь построения его ни был избран автором (дедуктивный, индуктивный), как правило, имеются три части: часть, содержащая основное положение, мысль, которая будет доказываться; доказательная часть, содержащая аргументы, и, наконец, заключительная часть» [128, с. 263].

В зависимости от характера формулировки темы методист предлагает выделять разные виды рассуждений: «а) рассуждения –

прямые ответы на поставленные в теме вопросы ("Какие книги я больше всего люблю читать и почему?"); б) рассуждения на темы дискуссионного характера ("Прав ли Дубровский, отказавшись от мести Троекурову?"); в) рассуждения на темы, требующие раскрытия понятий ("В чем разница между упорством и упрямством?")» [128, с. 255]. Это деление и было положено в основу последовательности обучения рассуждению преимущественно на уроках развития речи в процессе изучения русского языка.

Были предложены и приемы обучения сочинению-рассуждению: работа с образцами; коллективное редактирование ученических сочинений; выдвижение тезиса, приведение доказательств, формулирование вывода; поиск в данном сочинении тезиса, доказательства, вывода; развертывание одного из данных доказательств; добавление к приведенным своим доказательствам; формулирование основной мысли, которая доказывается в приведенном рассуждении; дописывание вывода к данному рассуждению и др. Необходимо отметить, что перечисленные приемы достаточно эффективны для обучения учащихся написанию сочинения-рассуждения. Они и до сего дня являются основой методики работы над таким высказыванием. Но, как оказалось, учителя как будто впервые слышат о них, с осторожностью и трудом «внедряют» их в свою работу по подготовке к итоговому сочинению.

Л. Е. Тумина в своем определении сочинения-рассуждения близка к Т. А. Ладыженской: «Рассуждение – функционально-смысловой тип речи с обобщенным причинно-следственным значением, опирающимся на умозаключение. Суть рассуждения в объяснении какого-либо утверждения или в обосновании истинности какой-либо основной мысли (тезиса) другими суждениями (аргументами)» [107, с. 180]. Характеризуя доводы высказывания в жанре рассуждения, методист отмечает, что «в качестве аргументов могут быть использованы различные факты из жизни самого автора; факты, взятые из литературных источников; ссылки на литературу (цитирование); сопоставление фактов; логические умозаключения и пр.» [107, с. 180]. Как видим, в методической науке обращается внимание на использование «фактов, взятых из литературных источников», только почему-то для аргументов, а не для *иллюстрации* аргументов, как того требует структура аргументационной части сочинения-рассуждения.

Строить обучение сочинениям в созданной учителем речевой среде предлагает И. Ю. Гац. По мнению ученого-методиста, в та-

ком случае обучение «строится в условиях коммуникации и становится деятельным, протекает в процессе общения с учителем, товарищами, в процессе диалога с высокохудожественным текстом» [38, с. 36].

Характеризуя сочинение-рассуждение, И. Ю. Гац отмечает: «Рассуждение – тип речи, где предложения находятся в причинно-следственных отношениях. В тексте в первом абзаце утверждается определенная мысль на основе впечатлений, в последующих абзацах рассказывается, почему он [автор. – Г. П.] сделал такое предположение, а в пятом подводятся итог» [38, с. 102].

Весьма эффективными приемом при обучении сочинению-рассуждению методист считает прием редактирования. Редактирование может сопровождаться расширением текста, синонимическими заменами, стилистической правкой. Дополнение текста, например, возможно как дописывание начатых предложений и исправление речевых ошибок. Для этого подходит такая модель задания: «Объясните причину речевых ошибок. Исправьте их и продолжите мысль автора несколькими предложениями» [38, с. 102].

Особый интерес в плане освоения секретов жанра сочинения-рассуждения представляет разработанный И. Ю. Гац системный подход к обучению сочинениям и изложениям в 5–9 классах (табл. 6). Работу над сочинением-рассуждением предлагается начинать в 6 классе [38, с. 267–268].

Таблица 6

Система обучения сочинению-рассуждению

<i>Основное коммуникативное умение – собирать и систематизировать материал</i>	
6 класс	Рассуждение на материале личного опыта по прочитанному произведению
<i>Основное коммуникативное умение – строить высказывания разных жанров</i>	
7–8 классы	Рассуждение на темы дискуссионного характера, на морально-этические темы, а также связанное с анализом литературного произведения
<i>Основное коммуникативное умение – овладение навыками использования изобразительно-выразительных средств; овладение публицистическим стилем речи</i>	
8–9 классы	Рассуждение публицистического характера на общественно-публицистические, морально-этические и историко-литературные темы

Как видно из табл. 6, работа по формированию коммуникативных умений, необходимых для создания сочинения-рассуждения, выстроена логично, разнонаправленно. Но предложенная система не включает в себя целенаправленную подготовку к итоговому сочинению нового типа. Разумеется, коммуникативно-речевые умения и навыки, сформированные в процессе изучения русского языка, очень важны. Но нужна еще и работа на уроках литературы (несмотря на то, что ФИПИ определяет характер сочинения как метапредметный), чтобы учащиеся овладели умениями писать сочинения публицистического характера, сформулировав свою позицию и аргументировав ее «на основе не менее одного произведения отечественной или мировой литературы по собственному выбору». По мнению Е. Р. Ядровской, для этого необходимо «выстроить систему работы над сочинением на протяжении всех лет обучения, привить учащимся привычку к чтению и серьезной эстетической и духовно-нравственной рефлексии над прочитанным, привычку работать в режиме интерпретации» [153].

Системный подход к обучению сочинениям на уроках литературы, который включал бы и обучение сочинению-рассуждению, пока не предложен. Но поскольку сочинение такого жанра вынесено на итоговую аттестацию, значит, овладевать секретами жанра, искать эффективные методические пути обучения ему нужно непосредственно в процессе подготовки старшеклассников к написанию сочинения нового типа, обращая при этом не только к достижениям частных методик, но и к риторике, поскольку именно там были заложены основы этого жанра, которые теперь с успехом используются в обучении академическому письму.

Какие же положения риторики, используемые при обучении академическому письму, могут играть важную роль в подготовке учащихся к написанию сочинения-рассуждения?

Современными учеными отмечается возросшая роль рассуждения в речевой коммуникации: «Область использования аргументации столь же универсальна, как и вообще область речевой коммуникации. В науке и политике, юриспруденции, педагогике и повседневной жизни люди пытаются обосновать свои мнения, убеждения, предпочтения, чтобы приобщить других к своему видению мира. Особую социальную роль играет аргументация в демократических "открытых" обществах» [81, с. 11].

Аргументация рассматривается как логический процесс или форма мыслительной деятельности, направленный на обоснование

некоторого высказывания. Все это говорит о необходимости осуществления аргументации посредством построения определенного рода текста: «Аргументационная речь содержит тезис. Любое число аргументов... Тезисом является высказывание, истинность или ложность которого требуется обосновать посредством других высказываний. Эти высказывания называются аргументами. <...> Аргументационный текст может содержать пояснения, примеры (иллюстрации). Их роль состоит в том, чтобы сделать аргументацию более ясной, интересной, убедительной» [81, с. 52–53].

Относительно тезиса выдвигаются два требования:

- 1) тезис должен быть ясно сформулирован;
- 2) в ходе аргументации тезис должен оставаться неизменным.

От учащегося, который создает сочинение-рассуждение, требуется способность генерировать собственные мысли и выстраивать собственную аргументацию, организуя все это в предельно точной и ясной текстовой форме. Для этого ему необходимо:

а) знать: основные правила построения рассуждения; отличие рассуждения от текстов других функциональных стилей (описания, повествования); требования, предъявляемые к сочинению-рассуждению;

б) уметь: логически упорядочивать текст и организовывать его элементы; пользоваться речевыми моделями в работе над рассуждением; формулировать тезис и выстраивать текст от него через аргументы к выводам; критически оценивать, отбирать и использовать для иллюстрации информацию из литературных источников; писать логически связный текст; выражать свои мысли ясным и точным языком;

в) владеть: навыками построения текста на основе речевых моделей; навыками парафраза и цитирования; навыками построения связного текста; навыками использования критериев оценки сочинения-рассуждения в применении к своему и «чужому» тексту (критерии ФИПИ); навыками совершенствования собственного текста.

Разумеется, для того, чтобы написать сочинение-рассуждение, ученику необходимо владеть многими коммуникативно-речевыми умениями. Сформировать их на должном уровне в 11 классе на «финишной прямой», в течение трех месяцев очень сложно (а у отдельных школьников практически невозможно). Здесь нужна серьезная пропедевтическая работа, сопряженная с системой обучения рассуждению в процессе изучения русского

языка, а также работа в этом направлении при изучении других учебных дисциплин (хотя бы гуманитарных) (рис. 10).



Рис. 10. Пропедевтика подготовки учащихся к написанию итогового сочинения (введение в сочинение)

Процесс обучения сочинению-рассуждению сложный, как и сам жанр, которым школьникам необходимо овладеть. Не отсюда ли и ограниченный объем сочинения? А ведь иные учителя, вспоминая времена до «изгнания» сочинения из школы, говорят о том, какое большое по объему сочинение писали раньше («целую тетрадь!») и как мало пишут теперь («листик-полтора»). А жанр сочинения? Публицистический. Структура – унифицированная. И это больше пугает учителя, нежели учащихся. Им такая структура знакома по веб-сайтам, по «формульной» литературе. Ученикам просто нужно объяснить это, показать на конкретных речевых моделях, соотнести с подобными структурами, уже знакомыми им. Словом, рассуждению надо учить. Нужна «программа письма»!

У «программы письма» вполне определенная цель – помочь научиться писать и убедительно, и связно, и грамотно. *При этом работа организуется на целом тексте, но отрабатываются отдельные умения и навыки.* (Речевая модель, по которой организуется работа, представлена в 4.3.; там же описана работа по совершенствованию отдельных навыков и умений.)

И. Б. Короткина отмечает, что не процесс определяет результат, а результат определяет процесс [77, с. 27]. Таким образом,

сочинение-рассуждение (как результат) определяет то, как будет организована работа над созданием сочинения.

И. Б. Короткина предлагает *письменные практики* (практики развития письма), которые формируют коммуникативно-речевые умения:

– обсуждение составленного текста сочинения (какой-либо его части) с одноклассниками, учителем на разных этапах создания, чтобы удостовериться, что текст структурно организован, логически последователен и убедителен;

– соблюдение принципа триады: речевое высказывание должно состоять из трех частей, что помогает организовать мысль логически в три удобных для самого автора блока (*Что буду доказывать? → Доказываю и иллюстрирую. → К каким выводам пришел?*) [77, с. 37; 39].

Рассуждая о наполняемости 1-й и 3-й частей, И. Б. Короткина отмечает: «Введение сообщает о том, какая идея (тезис) будет развиваться автором в сочинении. Заключение представляет выводы. Нет идеи – нет вывода, а есть "напыщенные и пустые обобщения"». (рис. 11, 12)

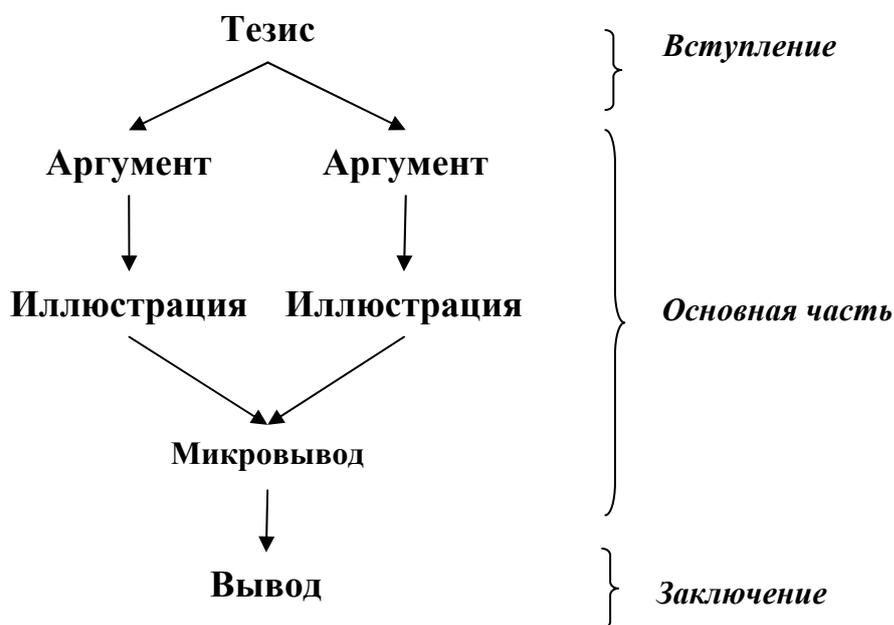


Рис. 11. Блок-схема структуры сочинения-рассуждения (1 вариант)

Также она напоминает о симметрии введения и заключения (о так называемой «гамбургер-модели», где верхняя часть и основание «держат» середину – текст: введение сообщает о том, какая именно идея будет развиваться, а заключение – нижняя часть – представляет выводы из этой идеи) [77, с. 47].



Рис. 12. Блок-схема сочинения-рассуждения (вариант 2)

Следует обратить внимание на то, что в модели (вариант 2) представлены два аргументационных блока в основной части. Но это вовсе не означает, что только такое количество аргументов и может быть. Аргументов может быть и меньше – один, и больше – три, четыре... Мы ограничились двумя блоками аргументов только потому, что, как показывают наши наблюдения, именно столько

аргументов приводит подавляющее большинство учащихся в итоговом сочинении. Но вот тезис должен быть один, хотя ученики и пытаются привести несколько тезисов и к каждому из них – по одному аргументу. Как правило, такие работы получаются очень низкого уровня.

И еще один момент, на котором хотелось бы остановить внимание. Если обратиться к программам по русскому языку, методическим пособиям по русскому языку и развитию речи (в частности, к пособиям Е. И. Никитиной «Речь»), то можно очень четко увидеть, что в рекомендациях к урокам развития речи, на которых ведется обучение сочинению-рассуждению, предлагается такая структура: вступление; аргументы; заключение. В основной части только аргументы. Подтверждаются они примерами из личного опыта учеников, их размышлениями («Хорошо быть моряком» – *тезис*. Почему? – это вопрос, ответ на который будет аргументом. – (Потому что...): «Моряки видят разные страны» – аргумент). Ученик может развить аргумент, опираясь на собственное воображение или опыт посещения «разных стран», и описать эти диковинные места. Но обращаться к литературным примерам от него не требуется. Это требует от выпускников итоговое сочинение нового типа. В нем каждый аргумент должен быть проиллюстрирован. В качестве иллюстраций должен быть использован литературный материал (художественное произведение, мемуарное, научно-популярное). Причем один аргумент можно сопроводить и одной иллюстрацией, и двумя из одного или разных произведений. Текст произведения – это не аргумент, а иллюстрация. Несоблюдение этого правила – самая распространенная ошибка не только среди учеников, но и учителей, и авторов различных пособий, и специалистов, ведущих обучающие семинары в сети Интернет.

Нами разработана модель, на основе которой может осуществляться обучение написанию сочинения-рассуждения (см. 4.3). Работа с ней возможна на разных этапах обучения сочинению нового типа: при формировании понятия о сочинении-рассуждении; при знакомстве с главным принципом сочинения – принципом триады как особенности структуры такого сочинения; при работе с аргументационной частью (как в целом, так и с отдельными ее элементами). На основе этой модели составляется речевая модель, работа с которой ведется на завершающем этапе подготовки к итоговому сочинению, когда деятельность учащихся организуется на целом тексте, но отрабатываются отдельные умения и навыки.

Итак, рассмотрев вопросы, связанные с сочинением-рассуждением как жанром, можно сделать следующие выводы:

- сочинение-рассуждение – один из жанров школьного сочинения, внимание к которому повысилось после введения итогового сочинения;

- работа над сочинением-рассуждением способствует развитию логического мышления учеников, совершенствованию навыков анализа и интерпретации литературного текста, культуры речи;

- обучение сочинению-рассуждению осуществляется в процессе изучения как русского языка, так и литературы в основной школе (в последние четыре года в связи с введением итогового сочинения на уроках литературы в первом полугодии 11 класса);

- учеными-методистами (Н. В. Беляева, Е. С. Романичева и др.) изучается опыт отечественной методики в области речевого развития учащихся и ведется разработка методики обучения сочинению-рассуждению в процессе изучения литературы;

- ведутся поиски путей координации усилий учителей гуманитарных предметов в процессе подготовки к сочинению-рассуждению.

4.2. Этапы формирования умений, необходимых для создания сочинения-рассуждения, и виды заданий и упражнений на каждом из них

В основе предлагаемой методики обучения сочинению-рассуждению лежит коммуникативный подход, который направлен на овладение умениями, необходимыми для создания речевого высказывания в заданном жанре.

Система упражнений для реализации методики обучения письменному высказыванию в жанре рассуждения основывается на общепринятых принципах, которые реализуются в комплексе:

- от простого к сложному, для чего устанавливается преемственность обучения, которая зависит от роли учителя в период подготовительной работы, объема предполагаемого текста, количества постепенно усложняющихся упражнений;

- целенаправленная активизация умений, необходимых для обеспечения взаимосвязи разнообразных устных и письменных упражнений;

- включение в обучение теоретических сведений;
- создание учащимися самостоятельных высказываний на всех этапах обучения.

Содержание обучения письменному рассуждению распределено по семи этапам, включающим в себя информационный и деятельностный аспекты, усвоение которых должно завершаться соответствующей формой контроля знаний, умений, навыков, сформированных на данном этапе. Первые пять этапов направлены на формирование непосредственно аргументационных умений (раскрывать тему рассуждения, формулировать тезис, структурировать доказательство, создавать вступление и заключение рассуждения), поэтому они предлагаются в строгой последовательности. В рамках шестого этапа осуществляется формирование умения лингвистически грамотно оформлять рассуждение. Последний этап включает в себя комплексное развитие и совершенствование сформированных коммуникативно-речевых умений. Таким образом, выделенные этапы – это своеобразный алгоритм пошагового обучения созданию сочинения-рассуждения.

Представленная методика включает приемы для обучения письменному высказыванию-рассуждению, которые выполняются в границах каждого этапа: усвоение теоретических знаний, анализ текста-образца, практическое применение (на подготовительном и речевом этапах), выход в самостоятельную письменную речь.

Теоретический материал знакомит с принципом триады как особенности композиции сочинения, составляющими структуры доказательства (тезис, аргумент, иллюстрация), при этом делается акцент на том, что в качестве иллюстрации (а не аргумента!) выступает литературный текст (произведение/фрагмент произведения художественной, мемуарной или научно-популярной литературы). Первичное знакомство с данными составляющими, выделение их свойств и особенностей, а затем анализ текстов-образцов создает основу для успешного выполнения учащимися различного рода заданий и упражнений.

Практическая составляющая каждого этапа делится на две части: подготовительная и «речевая». Задания подготовительной части носят преимущественно репродуктивный и аналитический характер и направлены на формирование речевого навыка: конструирование фрагментов рассуждения из заданных (в соответствии с блок-схемой – см. 4.1) элементов с учетом указанных условий, редактирование своих и «чужих» фрагментов высказываний.

Выполнение письменных заданий чередуется/сочетается с предварительным устным обсуждением, что обусловлено применением принципа взаимосвязи между устной и письменной речью [86, с. 29; 22, с. 364].

«Речевая» часть направлена на формирование речевых умений путем выполнения творческих заданий. Стимулами для создания речевых высказываний служат коммуникативные установки, например: «Соотнесите вступление и заключение к данному сочинению-рассуждению. Определите, в чем их несоответствие»; «Познакомьтесь с иллюстрацией к первому аргументу. Что она представляет собой? Интерпретируйте ее в соответствии с аргументом» и т.п. В результате подобной работы учащиеся могут самостоятельно написать ту или иную доказательную составляющую, вступление, заключение, совершенствуют свои интерпретационные умения.

Отдельный этап формирования коммуникативно-речевых умений и навыков завершается написанием фрагмента рассуждения с опорой на блок-схему (см. 4.1), что требует от старшеклассников выстраивания замысла, установления последовательности мыслей.

Таким образом, преемственность действий (деятельность по усвоению теоретического материала, опора на блок-схему и подготовительные и речевые упражнения) создает базу для написания сочинения-рассуждения.

Для написания сочинения нового типа, как отмечает Н. В. Беляева, ученикам необходимо овладеть (помимо предметных) такими универсальными учебными действиями, как:

– «составление плана высказывания и следование ему в процессе работы над сочинением, развитие умения записывать и обосновывать связанные с темой тезисы;

– соблюдение соразмерности и логического порядка частей сочинения; умение выделять в нем смысловые части, расставлять их в нужном порядке или менять местами в соответствии с замыслом и логикой высказывания;

– определение логики переходов от одного смыслового фрагмента к другому в основной части сочинения и соблюдение логической связи между вступлением и заключением работы.

Кроме того, создавая собственный публицистический текст с привлечением литературного материала, выпускник должен показать такие метапредметные результаты обучения, как умение осо-

знанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей, владение устной и письменной речью» [17, с. 15–16].

В процессе обучения созданию письменного высказывания у учащихся формируются следующие коммуникативно-речевые умения:

- подчинять высказывание основной мысли;
- собирать и систематизировать материал;
- совершенствовать собственное и «чужое» высказывание;
- стилистически и грамматически правильно выражать свои мысли;
- строить высказывание в определенной композиционной форме [85; 92].

Умение строить высказывание в определенной композиционной форме (повествование, описание, рассуждение) – одно из основных при обучении сочинению-рассуждению. Создание текста-рассуждения требует формирования у учащихся специальных речевых умений. К таковым следует отнести:

- 1) умение раскрывать тему рассуждения:
 - выявлять внутренние связи предметов, явлений, понятий и оценивать (толковать) их в ходе развития темы;
 - определять тип формулировки темы рассуждения (кстати, если в первые два года выпускникам предлагались формулировки разного типа – в форме суждения, цитаты, вопроса, то в последнее время темы даются в форме вопроса, что значительно упрощает работу учителя в этом направлении);
 - очерчивать границы рассуждения;
 - находить идею для рассуждения;
- 2) умение структурировать аргументационный текст (в соответствии с граф-схемой):
 - разграничивать понятия «тема», «идея», «тезис»;
 - формулировать тезис;
 - формулировать аргументы/аргумент (и если их несколько, то располагать по возрастанию значимости. Так предлагают современные исследователи [81; 77], но есть и противоположное мнение, следование которому нельзя считать ошибкой);
 - подбирать к аргументам иллюстрации из литературных произведений, помня о том, что текст не следует пересказывать, его надо анализировать в заданном ракурсе;
 - соотносить иллюстрацию с аргументом;

– отличать аргумент (абстрактное) от иллюстрации (конкретное);

– осуществлять логические переходы между элементами аргументационной части;

3) умение следовать принципу триады:

– создавать вступление, подводящее к формулировке тезиса;

– формулировать «переходные» предложения, связывающие вступление с основной частью, а основную часть с заключением;

– обобщать сказанное и делать вывод;

– расширять (по возможности) смысловое поле тезиса (в заключении);

4) умение лингвистически грамотно оформить рассуждение:

– уместно (без лишнего пафоса) использовать оценочную лексику, тропы и фигуры речи;

– корректно вводить цитаты в рассуждение, избегать плагиата.

Следовательно, в процессе обучения итоговому сочинению учащиеся овладевают целым комплексом разнообразных умений (метапредметных, коммуникативно-речевых, «аргументационных»), необходимых для создания рассуждения. Тем не менее, как отмечалось выше (2.1), письменные работы выпускников обладают следующими недочетами: репродуктивностью, примитивностью содержания, неглубокой аргументированностью, не всегда уместной иллюстрацией доводов, излишней пафосностью или, напротив, недостаточной эмоциональностью, несоблюдением синтаксических особенностей письменной речи, просчетами в композиционном оформлении текста. Причин тому, на наш взгляд, несколько:

– отсутствие единой системы обучения сочинению-рассуждению на уроках литературы и русского языка на разных этапах школьного образования;

– отсутствие координации взаимодействия учителей разных предметов (не только гуманитарных) в решении данной проблемы;

– сложность рассуждения как типа речи для формирования у учащихся «аргументационных» умений;

– недостаточная разработанность системы упражнений и дидактического материала для поэтапного формирования/совершенствования умений, потребных для создания сочинения-рассуждения (метапредметного, публицистического, с опорой на литературные произведения!).

Поиск путей решения проблемы, связанной с подготовкой к итоговому сочинению, ведется пока недостаточно. (Следует при-

знать, что успешнее других в проработке данного вопроса продвинулась Н. В. Беляева [16; 17]). Вот уже четвертый год методические (и не только) публикации сводятся либо к отвержению сочинения-рассуждения как формы аттестации, либо к попыткам «заменить» сочинение-рассуждение традиционным сочинением (см. 1.2.2).

В какой последовательности могут формироваться умения создавать сочинения-рассуждения? Какие упражнения, задания, дидактический материал способствуют этому?

Работа с текстом-образцом

В процессе обучения сочинению-рассуждению готовый текст может стать объектом наблюдения и анализа, редактирования, а также основой для других видов речевой деятельности. В связи с этим выделяют три категории готовых текстов: тексты-образцы, промежуточные обучающие тексты и тексты с заданными характеристиками (Т. Г. Рамзаева). На использовании текста-образца организуется сотрудничество учащихся с учителем, промежуточный учебный текст становится основой для взаимодействия учащихся (в группах, парах), а тексты с заданными параметрами (см. *речевую модель*: 4.3) призваны организовать самостоятельную речевую деятельность учеников. Обучение на основе текста-источника эффективно тем, что оно является формальной опорой, которая помогает учащимся постичь композицию и структуру аргументационной части рассуждения, что способствует созданию ими собственных высказываний данного типа. Таким образом построенная работа с текстом-образцом вызывает желание подражать, которое затем перерастает во внутреннюю наглядность (в случае с сочинением-рассуждением – в схематическую) [85, с. 174; 8, с. 57]. (У школьников такой опыт «перерастания» имеется. Достаточно вспомнить, как они подражают произведениям «формульной» литературы: каждый из них способен придумать сюжет сказки, страшилки, фэнтези и т.п. А рассуждение – текст «формульный». Не шаблонный, а именно «формульный»... Поэтому здесь так значима работа с текстом-образцом.) Разумеется, есть опасность копирования источника/части его (например, вступления). Чтобы предупредить подобное явление, нужно демонстрировать несколько различных образцов.

Е. А. Баранова выделяет четыре уровня работы с текстом-образцом: «1) осмысление; 2) репродукция (восприятие и воспроизведение); 3) перенос усвоенного в новые условия; 4) применение

приобретенной информации в новых условиях с широким переносом действий за пределы того класса явлений, на котором была сформирована деятельность» [10, с. 77].

Чтобы наглядно проследить, как может осуществляться работа с образцом, приведем пример такого текста, который использовался в работе одного из учителей региона – Н. О. Власовой:

***Согласны ли вы с утверждением, что равнодушие
есть наивысшая жестокость?***

Мир человеческих чувств разнообразен. Каждый из людей по-своему воспринимает то, что происходит вокруг: одни вникают во все, чужие проблемы их волнуют, другие же равнодушно проходят мимо. Это пугает. И я согласна с утверждением, что равнодушие есть наивысшая жестокость.

Иногда из-за их равнодушия может погибнуть человек, оказавшийся в беде. В связи с этим мне вспоминается рассказ-притча А. И. Куприна «Сказка».

Глубокой ночью во время страшной бури до обитателей дома, разбуженных непогодой, донесся крик: «Спа-си-те!». Мужчина взволнованно обратился к жене, говоря, что кто-то попал в беду. Женица, не желавшая беспокойства из-за крика незнакомого человека, грубо оборвала мужа и сказала, что это ветер.

Маленький мальчик тоже слышал крик и поддержал отца, но мать пригрозила сыну, что если он не успокоится, его съест волк.

Проснулся и старик, он сердито зашипел на зятя и внука за то, что они сами не спят и ему не дают. Старик злобно говорил о том, что в такую погоду сидят дома, а не ходят по лесу. И было понятно, что он слышал крик, понял, что это зов о помощи. Но не считал нужным помогать тому, кто в бурю ходит по лесу. Такое бессердечие автор назвал «голосом черствого благоразумия».

Мы понимаем, что попавший в беду человек так и не дождался помощи. Равнодушие по отношению к нему проявилось самой настоящей жестокостью, привело к гибели человека.

Иногда равнодушие проявляется в другой форме: простом нежелании выслушать другого человека, которому нужно излить душу, рассказать о своей горе. Душевная жестокость окружающих усугубляет горе человека.

Именно в такой ситуации оказался герой рассказа А. П. Чехова «Тоска».

Иона – извозчик, он только что похоронил единственного сына. Иногда горе надо «выговорить», тогда боль станет не та-

кой острой. Иона пытается рассказать о своем несчастье чужим людям, своим пассажирам. А в ответ – недовольство и даже оскорбление.

Душевная жестокость окружающих только усиливает страдания Ионы. Не находя сочувствия в людях, несчастный отец выплакал свою беду, прижавшись к морде лошади. Животное оказалось милосерднее людей, равнодушие которых погружает попавшего в беду человека в пучину одиночества и тоски.

Равнодушие и бессердечие своей жестокостью способны погубить многое. Светлым наш мир делают только добрые и способные на сострадание люди. Бойтесь стать равнодушными, спешите на помощь тем, кто в ней нуждается! Пусть в нашем мире побеждает добро!

На первом уровне происходит понимание темы текста, подготовка к его репродукции. Образец изучается с точки зрения развития мыслей и способов их выражения. При этом план изложения материала мы предлагаем соотносить с блок-схемой (сначала с первым ее вариантом – 4.1). Это позволит уже на начальном этапе знакомства с особенностями рассуждения предлагать более сложные задания на соотнесение текста и его графической модели, что должно способствовать образованию «внутренней наглядности».

На втором этапе в процессе репродукции в целом осмысливается содержание и логическая последовательность его представления, а также способы их выражения (языковое оформление).

При формировании умений переноса образец уже существует как «внутренняя наглядность», т.е. отпадает необходимость (для большинства учеников) по образцу контролировать каждый свой шаг. Речевые действия, осуществляемые учащимися, включают в себя элементы творчества (например, вступление должно быть не личностным, а аналитическим; заключение должно включать в себя материал, который расширяет его смысловое поле и т.п.).

Последний этап работы с образцом – это скорее работа «по воспоминаниям об образце»: учащимся предлагается самостоятельно создать сочинение-рассуждение на заданную тему (совпадение с темой текста-образца исключено. После работы в качестве образца с сочинением-рассуждением, представленным выше, была дана тема «Согласны ли вы с утверждением, что нет опаснее человека, равнодушного к судьбе ближнего?»).

Итак, работа с текстом-образцом, его осмысление и перевод во «внутреннюю наглядность» можно считать основой формирования у учащихся понятия о сочинении-рассуждении.

Редактирование сочинения-рассуждения

П. П. Блонский утверждал: «Пусть ученики мало пишут сочинений, но много работают над ними, чтобы они вышли максимально хорошими». Что значит «много работают»? Совершенствуют, редактируют.

Большое значение совершенствованию письменных работ придавал К. Б. Бархин, который отмечал, что «исправление письменных работ не только прием контроля, но и система обучения, может быть самая активная из всех, которые знает методика развития речи» [12, с. 122].

Действительно, как пишет А. М. Гринина-Земскова [44, с. 15–16], так называемый черновой вариант (предварительный план и первоначальные, в основном лишенные четкого построения заметки для себя) обычно не самый оптимальный с точки зрения формы и качества содержания. Творческая мысль вызывает в памяти расплывчатые факты, суждения, ассоциации, поэтому ученикам можно предложить первичный «текст» сочинения оформлять в виде кластера. Затем, когда они обращаются к блок-схеме сочинения-рассуждения (или к «внутренней наглядности»), рождается первый вариант рассуждения, т.е. происходит осмысление содержания кластера, перевод его в текст заданного жанра. Но и на этом этапе еще, как правило, много недостатков и в содержании, и в композиции, и особенно в структуре аргументационной части. Чтобы довести сочинение до необходимого уровня, учащимся нужно овладеть умениями совершенствовать собственное высказывание, а также чужой текст.

Какие задания и упражнения способствуют этому? Методика предлагает следующие:

- сопоставление текстов на одну и ту же тему, что позволяет увидеть нарушения (в содержании, языке, структуре) в менее успешной работе; устранение замеченных недостатков;
- написание рецензии на один из готовых текстов, как вариант – взаиморецензирование;
- отсроченная повторная работа по совершенствованию текста сочинения;
- расширение текста сочинения «Включи недостающее! Дополни!»;
- включение цитат в текст;
- замена иллюстрации к аргументу;
- подбор грамматических синонимов;

- синонимические замены;
- стилистическая правка;
- исключение ненужных повторов («Замени – надпиши нужное!»; «Зачеркни лишнее!») [128, с. 118; 38, с. 120–122].

Приведем пример сочинения-рассуждения, которое может быть предложено учащимся для редактирования. Следует иметь в виду, что это первая работа по редактированию, поэтому считаем, текст должен быть не самым «плохим», чтобы не показывать «дно», до которого можно опуститься; лучше, если он подведет школьников к пониманию, что практически всякий текст можно улучшить, и пробудит в них стремление к совершенствованию своих письменных работ.

Какие поступки человека говорят о его отзывчивости?

Отзывчивость – это способность человека почувствовать чужую боль и радость как свою, это попытка увидеть мир глазами другого. Это еще и желание помочь ближнему пережить трудные моменты в жизни. Наверное, каждому хотелось бы хоть раз в жизни в трудную минуту ощутить на себе сочувственное отношение окружающих, но более всего – действенную помощь. Чуткость и неравнодушие не заключаются только в сочувственном молчании.

По каким же поступкам можно судить о том, что человек готов отдавать себя другим, оказывать помощь попавшим в трудное положение? Способность к состраданию, чувствительность, эмоциональная чуткость – это, на мой взгляд, первый показатель отзывчивости человека.

Постоянная рефлексия, размышления о психологическом состоянии, непрестанное ощущение развивающегося внутреннего мира отличает главную героиню романа-эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир» Наташу Ростову. Достаточно вспомнить, как ее радость моментально сменилась горем, когда она на именинах увидела плачущую Соню, которая страдала от любви к Николаю Ростову. Наташа интуитивно поняла горе подруги и разревелась вместе с ней. Толстой не боится сказать, что лицо ее в тот момент стало некрасивым. Красивой была ее душа, способная отзываться на чужую боль. Повзрослев, Наташа понимает, что ей невозможно пройти мимо боли и страданий других людей, поэтому она гневно требует от своих родителей освободить подводы для раненых солдат. Стыдно ей было видеть, как москвичи грузили

свое имущество, чтобы спасти его от пожара, а на воинов, которые защищали столицу, не обращали внимания.

Наташа может помочь и взглядом, и словом, и делом. Ее гуманность, отзывчивость, чуткость неизменно привлекают к ней других героев романа.

Проявление отзывчивости, чуткости, равнодушия тесно связано с готовностью человека к самопожертвованию, способностью и готовностью отдавать свои душевные и физические силы тем, кто нуждается в поддержке. Соня Мармеладова – героиня романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» – при всей своей хрупкости, ранимости, незащищенности, является очень сильной личностью. Она не отвергает Раскольникова, когда тот признается в убийстве старухи-процентщицы и ее сестры Лизаветы, не отворачивается от него как от убийцы, наоборот, жалеет, скорбит о нем, потому что видит и чувствует непомерную тяжесть страдания, которую он взвалил на себя. И далее, несмотря на агрессивность и озлобленность молодого человека, Соня следует за ним на каторгу и там терпеливо дожидается его внимания. Она, чуткая, отзывчивая, не пропустила момент, с которого начинается возрождение Раскольникова. Ее деятельная и жертвенная любовь преобразила героя.

Размышляя над темой, анализируя поступки литературных героев, я пришла к выводу, что равнодушные, чуткость и отзывчивость – это деятельная доброта, направленная на помощь и поддержку ближнему (Н. Ч.)

Разумеется, данное сочинение нуждается в редактировании: в нем допущены просчеты и в содержании, и в языковом оформлении, и (более всего) в аргументационной части. Учащимся предлагается сначала найти недочеты в содержании сочинения, затем в его тезисно-доказательной части и только потом – в языковом оформлении.

Опишем несколько моделей речевых упражнений, которые предлагается выполнить ученикам для совершенствования текста.

Задание 1. На основе речевой модели сочинения-рассуждения выделите в тексте все элементы аргументационной части. Какого элемента недостает? Чем он подменен? Сформулируйте недостающий элемент. Внесите его в текст.

Задание 2. Соотнесите вступление и заключение. Можно ли говорить об их синхронности? В чем «несстыковка»? Внесите необходимую правку.

Задание 3. Перечитайте вступление. Какое предложение в нем лишнее? Уберите его.

Задание 4. Перечитайте первый аргумент. Какое слово лишнее? Объясните, почему его следует убрать.

Задание 5. Прочитайте иллюстрацию к первому аргументу. Какую информацию вы считаете лишней? А какую следует добавить, чтобы усилить доказательство способности героини к состраданию?

Таким образом, редактирование следует считать одним из эффективных приемов обучения учащихся созданию собственного текста в заданном жанре. Это способствует совершенствованию коммуникативно-речевых умений школьников, что положительно отражается на качестве формы и содержания их письменных работ.

Оценка и самооценка учащимися сочинений-рассуждений

На завершающем этапе обучения итоговому сочинению следует проводить оценку письменных работ старшеклассниками. Мы считаем, что это нужно делать дважды (если подготовка к сочинению-рассуждению ведется только на «финишной прямой», в 11 классе, и больше, если работа осуществляется в течение более длительного промежутка времени): в первый раз ученикам доверяется проверка сочинения-рассуждения, подготовка которого осуществлялась во взаимодействии с учителем на занятиях элективного курса, а второй раз – после самостоятельной работы учащихся над сочинением. Почему таков порядок проверки? Считаем, что так старшеклассникам будет комфортнее: ведь в работе, выполненной при содействии учителя, будет больше положительных моментов, что снизит барьер тревожности, заставит внимательнее приглядеться к критериям, осознать требования к аттестационной работе (и это тоже плюс к подготовке ученика – будущего автора итогового сочинения).

Оценивают учащиеся свои (или чужие) работы по критериям, разработанным ФИПИ. Всего таких критериев пять:

- 1) соответствие теме;
- 2) аргументация, привлечение литературного материала;
- 3) композиция и логика рассуждения;
- 4) качество письменной речи;
- 5) грамотность.

Для получения «зачета» в школе необходимо:

– иметь положительный результат по трем критериям (по критериям 1.2 – обязательно);

– выдержать объем (рекомендовано 350 слов, сочинения объемом менее 250 слов автоматически получали «незачет»);

– написать работу самостоятельно (т.е. не используя письменные домашние заготовки, шпаргалки, интернет-источники) (<http://fipi.ru/ege-i-gve-11/itogovoe-sochinenie>).

Этапы последовательного формирования умений, необходимых для создания сочинения-рассуждения. Структурирование аргументационной части

Чтобы выстроить аргументационную часть, учащиеся должны уметь:

– разграничивать понятия «тема», «тезис», «аргумент», «иллюстрация»;

– формулировать тезис;

– аргументировать свою точку зрения;

– соотносить аргумент с иллюстрацией.

Обращается внимание учеников на необходимость разграничивать понятия «тема» и «тезис», в противном случае это приведет к разрушению тезисно-доказательной части. Предположим, *тема* сочинения предложена в форме вопроса – «*В каких ситуациях ярче всего проявляются смелость и трусость человека?*». Что составит в данном случае тему письменной работы? Что станет предметом вашего размышления? Ситуации, в которых особенно ярко проявляются названные качества. Но ведь разные люди называют разные критические моменты, способствующие проявлению трусости и смелости. У вас тоже свое мнение на этот счет. Какое оно? Определитесь: в каких жизненных ситуациях в поведении и поступках человека обнаруживаются смелость и трусость? Например: «*Смелость и трусость ярче всего проявляются в тех жизненных ситуациях, которые требуют от человека напряжения душевных сил: это могут быть условия выбора между жизнью и смертью, правдой и личным спокойствием, утверждением своей воли и покорностью воли чужой*». Эта мысль (ответ на вопрос темы) будет главной в сочинении, будет его *тезисом*. Тезис нужно доказать, выдвинув *аргументы*. Какие? *Аргумент 1*. Одну из важнейших проверок в своей жизни человек проходит, полюбив. Какие качества его натуры проявляются в любви, таков и есть человек. *Аргумент 2*. Смелость или трусость проявляются в столкновении нравственного чувства человека и чувства долга. Выдвинутые аргументы нуждаются в подтверждении, иллюстрации. Для этого следует обратиться к литературным произведениям. К *аргументу 1* иллюстрацией, демонстрирующей смелость в любви, может стать

любовь-самопожертвование Маргариты (М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита»), проявлением трусости в любви – поведение лирического героя из стихотворения Е. А. Евтушенко «Ты большая в любви, ты смелая...» или история Алехина из рассказа А. П. Чехова «О любви». *Аргумент 2* можно проиллюстрировать, обратившись к рассказу Н. С. Лескова «На часах» или повести В. Л. Кондратьева «Сашка».

Разумеется, работа с рассуждением (особенно с его тезисно-доказательной частью) представляет для учащихся значительные трудности. Поэтому первые занятия (2–3) следует посвятить выстраиванию структурной цепочки только аргументационной части (при этом иллюстрации к аргументам только указываются, но не «расписываются»). Работа организуется в том порядке, как было продемонстрировано выше. Приведем несколько примеров таких «цепочек»:

1. Тема: «Какими качествами должен обладать человек, чтобы сохранить верность Отечеству?».

Тезис. Сохранить верность Отечеству способен человек, наделенный патриотизмом, чувством долга и чести.

Аргумент 1. Чувство воинского долга, офицерской чести помогают человеку остаться верным присяге, принесенной своему Отечеству.

Аргумент 2. Человек, любящий свою страну, свою семью, способен в ситуации нравственного выбора преодолеть чувство самосохранения и остаться верным Отчизне.

Иллюстрация к аргументу 1. Верность воинскому долгу Петра Гринева (А. С. Пушкин «Капитанская дочка»).

Иллюстрация к аргументу 2. Нравственные испытания Андрея Соколова в плену (М. А. Шолохов «Судьба человека»).

2. Тема: «С какими качествами человеческого характера связана верность профессии?».

Тезис. Верность профессии предполагает увлеченность делом, которому служишь, стремление к высокому мастерству, умение прислушиваться к советам, выстраивать свои отношения с партнерами.

Аргумент 1. Верность профессии предполагает увлеченность, овладение секретами мастерства.

Аргумент 2. Преданность делу, которому служишь, побуждает прислушиваться к советам наставников, выстраивать отношения с коллегами, партнерами.

Иллюстрация к аргументу 1. Верность хоккею, совершенствование в игре, желание быть лучшим (повесть В. Третьяка «Верность»).

Иллюстрация к аргументу 2. Отношения Третьяка с тренером и партнерами по команде (повесть В. Третьяка «Верность»).

3. Тема: *«Действительно ли стремление к поиску цели жизни и стремление осуществить ее является основным двигателем развития личности?»*.

Тезис. Главным средством развития личности является ее стремление к обретению цели жизни и стремление осуществить намеченное.

Аргумент 1. Обретение цели жизни – возможность избежать пустой жизни.

Аргумент 2. Для того, чтобы жизнь действительно состоялась, обрела истинную ценность, приносила радость, необходимо стремиться к осуществлению намеченного, воплощению его в действительность.

Иллюстрация к аргументу 1. Поиски смысла жизни Андреем Болконским (или Пьером Безуховым) (Л. Н. Толстой «Война и мир»).

Иллюстрация к аргументу 2. Это может быть опять же обращение к толстовским героям, рассмотрение того, как они стремились осуществить намеченное; может быть и обращение к тому, как Юрка Голицын прославлял русскую песню, а может быть – к повести В. Третьяка, к тому, как он воплощал свою мечту стать лучшим.

4. Тема: *«Что может сказать о человеке его равнодушие к природе?»*.

Тезис. Равнодушие к миру природы является проявлением общей духовной глухоты человека.

Аргумент 1. Неумение чувствовать красоту природы, ее величие и ценность лишает человека духовной состоятельности.

Аргумент 2. Браконьерство как проявление преступного равнодушия к природе говорит о преобладании в натуре человека стяжательства, жажды наживы.

Иллюстрация к аргументу 1. Равнодушие Лопухина к красоте вишневого сада (А. П. Чехов «Вишневый сад»).

Иллюстрация к аргументу 2. Стяжательство Игнатъича (В. П. Астафьев «Царь-рыба»).

5. Тема: «*Какие качества человека сопутствуют его отзывчивости к миру искусства?*».

Тезис. Отзывчивости миру искусства сопутствуют такие качества человека, как эмпатия, душевная чуткость и деликатность.

Аргумент 1. Отзывчивость к произведению искусства, умение почувствовать его огромное духовное и эстетическое наполнение свидетельствует о величии души человека.

Аргумент 2. Душевная чуткость и деликатность, как правило, противопоставлены толпе, равнодушной к искусству. Одаренный художественным вкусом человек не боится непонимания и одиночества.

Иллюстрация к аргументу 1. Способность юного героя осознавать бесценность искусства (Рэй Брэдбери «Улыбка Моны Лизы»).

Иллюстрация к аргументу 2. Бунт лирического героя (поэта) против сытого, ограниченного мира (В. В. Маяковский «Нате!»).

Кроме работы по составлению основы аргументационной части сочинения-рассуждения, возможны и другие задания:

- найти в предложенном тексте (тексте-образце) тезис, доказательства, иллюстрации;
- развернуть содержание тезиса в 2–3 фразах, раскрыв основную идею сочинения;
- сформулировать основную мысль, которая доказывается в предложенном сочинении;
- подобрать для предложенных аргументов по две иллюстрации; обосновать свой выбор;
- расположить аргументы в порядке их значимости;
- добавить к приведенному аргументу еще один (свой) аргумент;
- «связать» каждый из аргументов с иллюстрирующим его примером;
- выявить соответствие/несоответствие между тезисом и аргументами;
- выявить соответствие/несоответствие литературных примеров выдвинутым аргументам;
- заменить те иллюстрации, которые не соответствуют тезисам;
- найти предложения-связки, которые соединяют аргумент и иллюстрацию к нему, помогают осуществить переход от одного аргументационного блока к другому и т.п.

Таким образом, составление (во взаимодействии с учителем, одноклассниками) аргументационной части сочинения на заданную тему, выполнение разного вида заданий, направленных на поиск, соответствие/несоответствие, различение и расположение в логическом порядке элементов аргументации в предложенных сочинениях способствует осознанию учащимися структуры доказательства, формированию и совершенствованию умений формулировать тезис, аргументы, подбирать примеры из литературных текстов для иллюстрации доводов, правильному соединению аргументов и иллюстраций, расположению их в логическом порядке с целью выражения своей позиции и обоснования ее.

Далее сформированные умения и навыки, необходимые для создания сочинения-рассуждения, совершенствуются в процессе работы с речевыми моделями (см. 4.3).

Создание вступления и заключения к сочинению-рассуждению

Для работы над вступлением и заключением учащиеся должны:

– соблюдать принцип триады: помнить, что композиция сочинения включает в себя три части – вступление, основная часть, заключение;

– уметь формулировать/строить начальную фразу рассуждения, связывающую заглавие с основной частью;

– выбирать в соответствии с темой вид вступления (аналитическое – раскрыть значение термина, с которым предстоит работать – осмысливать, рассуждать; личностное – описать свое отношение к проблеме; цитатное – оттолкнуться от цитаты: высказывания писателей, ученых, политических деятелей и др.; историческое – обращение к историческому контексту, необходимому для понимания значимости проблемы сочинения);

– «вписывать» в него тезис;

– соблюдать синхронность между вступлением и заключением (помнить о «гамбургер-модели» – см. 4.1);

– обобщать сказанное и делать вывод;

– владеть приемами расширения в заключении смыслового поля тезиса.

На начальном этапе обучения созданию вступления и заключения как основным составляющим композиции сочинения возможны такие задания и упражнения:

– выделить в предложенном тексте вступление и заключение;

– синхронизировать вступление и заключение;

- дополнить вступление и вставить в него предложение-связку, которое соединит его с основной частью;
- изменить вид вступления к предложенному сочинению (например, заменить личностное вступление на аналитическое);
- дополнить заключение;
- дополнить заключение, расширив смысловое поле тезиса и др.

Для работы над вступлением и заключением рекомендуем использовать и задания, предлагаемые Н. В. Беляевой. [17, с. 78–85]. В этом учебном пособии предлагаются вопросы и задания, а также дидактический материал, который может быть использован при работе над другими особенностями сочинения-рассуждения.

На следующем этапе работа над развитием умений создавать введение и заключение продолжается на основе речевых моделей (см. 4.3). В результате учащиеся выполняют такие виды работ, как совершенствование введения/заключения к предложенному тексту; написание введения/заключения к заданному тексту; самостоятельное составление введения/заключения на предлагаемую тему.

Речевое оформление текста сочинения-рассуждения

Речевое оформление текста сочинения представляет определенную проблему для старшеклассников. Как правило, значительная часть из них практически не использует оценочную лексику, средства художественной выразительности языка, часто употребляет слова в несвойственном им значении, искажает облик отдельных слов, не умеет вводить цитаты в текст или, напротив, страдает речевой избыточностью. Между тем «на выходе» старшеклассники уже должны уметь:

- уместно использовать оценочную лексику, тропы, фигуры речи;
- понимать/определять лексическое и семантическое поле слова;
- правильно и уместно вводить цитату/часть цитаты в текст;
- оценивать речевое оформление чужого и своего текстов;
- анализировать план содержания и план выражения той или иной части сочинения;
- находить и исправлять речевые и стилистические ошибки в своем и чужом текстах;
- составлять тематические группы слов и др.

Формированию и совершенствованию названных умений способствует организация речевой практики, которая включает

в себя разные виды заданий и упражнений, ориентирующие на применение различных учебных действий. Приведем некоторые из них:

1. Внимательно прочитайте текст. Оцените его достоинства и недостатки. Критически отнеситесь к речевому оформлению текста, внесите необходимые изменения.

2. Оцените речевое оформление предложенного сочинения. Какие речевые и стилистические ошибки вы заметили? Устраните в тексте неоправданные повторы. Какие из них возможно заменить синонимами, перифразами? Сделайте это. Найдите и исправьте орфографические и пунктуационные ошибки.

3. Подберите синонимы к слову «верность».

4. Из словаря эпитетов подберите эпитеты с положительным/отрицательным значением для определения слова «цель».

5. Подберите грамматические синонимы к слову «измена».

6. Найдите в тексте стилистические штампы.

7. Оцените уместность риторических вопросов во вступлении. Какие из них необходимо убрать? В каком порядке следует расположить оставшиеся?

8. Из предложенных цитат выберите те, которые иллюстрируют данную тему.

9. Введите в текст иллюстраций (вступления/заключения) цитаты (полное цитирование и фрагментарное, частичное) и др.

Бесспорно, подготовка к итоговому сочинению – процесс сложный и должен быть рассчитан на длительный срок, сосредоточен на два этапа литературного образования. Но пока все это проблематично: не разработана система обучения сочинению-рассуждению в процессе изучения литературы в основной и средней школе, нет согласованности в данном вопросе с программой по русскому языку (о согласованности с другими учебными дисциплинами даже не приходится говорить), не разработаны методические пути решения проблемы, и надеяться на это в ближайшее время не приходится, учитывая негативное отношение к итоговому сочинению в педагогическом сообществе, а также «временный» характер этого вида аттестации. Поэтому подготовка к сочинению в основном сосредоточена в 11 классе (в первые три месяца). В этот временной период формируют необходимые коммуникативно-речевые умения, совершенствуют их, контролируют... Все успевают... Правда, результаты не очень радуют...

В связи с этим хотелось бы еще обратить внимание на необходимость комбинирования сформированных умений, которыми

овладели учащиеся, для переноса их в новую ситуацию; еще раз дать возможность ученикам «прокрутить» алгоритм пошаговых действий при самостоятельном создании сочинения-рассуждения. И пусть это будет то, что в наших школах называют «пробное сочинение» («пробник»). Написание такого сочинения способствует группированию отдельно сформированных умений и, соответственно, совершенствованию навыков написания сочинения-рассуждения. Именно этому следует посвятить предпоследние занятия элективного курса.

Предложенная методика направлена на развитие умений учащихся создавать сочинение-рассуждение. На основе усвоенных теоретических сведений, необходимых для построения тезисно-доказательной части, опоры на аргументационный образец (граф-схему) и различные задания и упражнения (в том числе и *речевые модели*), моделирующие содержание рассуждения по проблеме, создается текст в соответствии с законами его построения, законами его жанра.

4.3. Речевая модель как основа совершенствования коммуникативно-речевых умений старшеклассников при подготовке к итоговому сочинению

Мы уже писали выше, что на завершающем этапе подготовки учащихся к выпускному сочинению-рассуждению (11 класс) их работа организуется на целом тексте, но отрабатываются отдельные умения и навыки.

Что собой представляет *целый текст*? Каким образом совершенствуются отдельные знания и умения учащихся?

Целый текст представляет собой *речевую модель*. Она создается на основе модели, предложенной нами (см. 4.1). Прежде чем описать особенности *речевой модели*, обратимся к понятию «модель». Словарь Е. С. Зеновича среди многих значений этого понятия дает и такое: «7) в широком смысле – любой образ, аналог (изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т.п.) какого-либо объекта, процесса или явления (оригинала), используемый в качестве его "заместителя", "представителя"» [131, с. 392]. Для нас особенно важно в этом определении то, что можно представить процесс (в нашем случае – создание сочинения-рассуж-

дения) в виде блок-схемы, которая описывает содержание, дает представление о структурных особенностях рассуждения. Графическая модель, предложенная нами, обладает многими необходимыми для моделей свойствами:

1) конечность: модель отображает оригинал – сочинение-рассуждение – лишь в конечном его варианте (одном из многих возможных);

2) упрощенность: модель отображает только существенные стороны объекта (структуру рассуждения);

3) приблизительность: действительность отображается моделью приблизительно;

4) адекватность: модель успешно описывает моделируемую систему;

5) информативность: модель содержит достаточную информацию о сочинении-рассуждении.

Составленная блок-схема, отображающая порядок действий, направленных на достижение заданной цели, отвечает требованиям, предъявляемым к моделям: наглядность построения; обозримость основных свойств и отношений; доступность ее для исследования или воспроизведения; простота воспроизведения; сохранение информации, содержащейся в оригинале.

Относится предложенная модель к структурно-функциональным, так как допускает возможность преобразования, что и стало основой для создания *речевой модели*. Речевая модель воспроизводит текст сочинения-рассуждения, но делает это частично, отображая только те части структуры сочинения, которые необходимы ученикам для организации работы. Моделируя пропущенный текст (сочинение-рассуждение по гипотетической теме одного из направлений, предложенных ФИПИ), старшеклассники:

1) сочиняют его в логике и «настроении», заданным моделью;

2) формулируют тезис, соотнося его с идеей текста;

3) подбирают к аргументам иллюстрации из литературных произведений, интерпретируют их в заданном ключе;

4) пишут заключение.

Мы перечислили возможные варианты заданий при работе с речевой моделью. Но в процессе моделирования, как правило, дается только 2–3 (реже – 4) задания. (Ниже будет приведено содержание речевых моделей.)

Так ли необходима работа с *речевой моделью*? Конструирование модели – труд не совсем простой. Он требует от учителя проделать более сложную работу, чем предстоит сделать ученикам.

Учитель-словесник выбирает тему, формулирует тезис, аргументы, подбирает литературные примеры, интерпретирует их, делает вывод, т.е. создает сочинение-рассуждение в соответствии с граф-схемой. Может быть, легче будет просто предложить учащимся тему сочинения, попросить их сформулировать тезис, для другой темы – тезис и аргументы и т.д.? Вне сомнения, такой подход легче. Но тогда ученикам не нужно вдумываться в логику «творимого» сочинения, ведь оно делается только на основе общей структуры, а как она «впишется» в «полный» текст – думать не надо. Получается просто механическая работа, выполнение задания ради задания. Такое возможно, но только на начальных этапах подготовки к сочинению (см. 4.2). На заключительном же этапе школьники должны уметь «встроить» свой текст в общую структуру сочинения и «вливать» в его содержание, соблюдая заданный пафос, логику. Это сложно. Но этому надо учить. Еще раз повторим главное наше правило – писать надо учить.

Мы писали уже о неоднозначном отношении педагогического сообщества к итоговому сочинению (и своему тоже). Но если его нельзя на каком-то этапе избыть, если оно еще какое-то время будет формой итоговой аттестации, то надо сделать все, чтобы сочинение нового типа стало одним из средств коммуникативно-речевого развития учащихся, стимулировало их к чтению.

Итак, обратимся сначала к блок-схеме структуры сочинения-рассуждения, а затем к содержанию и структуре *речевой модели*. Блок-схема сочинения-рассуждения трехчастна (см. Блок-схемы структуры сочинения-рассуждения в 4.1). Основная часть (наиболее сложная для учащихся) представляет собой аргументированный текст. Именно ему и уделяется особое внимание при подготовке к написанию сочинения-рассуждения.

Алгоритм работы над сочинением-рассуждением может быть следующим (рассмотрим на примере одного из направлений 2016 г.):

1. Определение проблемы (на основе выбранной темы), толкование основных понятий (по необходимости) и формулирование *тезиса* сочинения. Именно тезис обеспечивает смысловую ценность создаваемого сочинения-рассуждения. (*Разум и чувства – составляющие внутреннего мира человека. И многое в жизни, судьбе человека зависит от того, в каких отношениях они находятся. Генрих Манн справедливо утверждает: «Когда забьется сердце – разум умолкает». И это действительно так. Но когда происходит подобное с человеком и с чем это связано? Считаю,*

что чувства определяют поведение человека в молодости и в непредвиденных ситуациях.)

2. Создание аргументов (доводов), доказывающих справедливость тезиса. Сформулированные доводы логически должны быть однородны, сопоставимы. (1. Особенно сложно привести к согласию разум и чувства в юном возрасте. 2. Разум и чувства вступают в противоречие, когда человек находится в экстремальной ситуации.)

3. Подбор к доводам иллюстраций из литературных произведений. (Например, иллюстрацией к первому доводу может служить поступок Андрия из повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба»: влюбившись в полячку, герой не внемлет рассудку и предает родных, друзей, отчизну. Примером к первому аргументу могут также стать и поступки Пьера Безухова в молодости (участие в буйных шалостях, женитьба на Элен, дуэль с Долоховым), а его поведение в экстремальных ситуациях (на пожаре, в стычке с французом) – иллюстрация ко второму доводу.)

4. Заключение (вывод). (Действительно, разум и чувства в молодости, а также в экстремальной ситуации чаще всего выступают не в согласии. Но это вовсе не означает, что человек не должен прислушиваться к голосу рассудка. Внимать разуму необходимо для того, чтобы избежать многих серьезных ошибок в дальнейшем.)

Данный алгоритм выстраивания структуры сочинения универсален, старшеклассники могут применять его при любой формулировке темы.

Обратимся к *речевым моделям*, которые созданы на основе преобразования (или «сборки» – таково научное определение процесса преобразования. – Г. П.). Темы сочинений-рассуждений (направления 2016 и 2017 гг.) сформулированы нами или заимствованы из сети. Для иллюстрации доводов мы обращаемся к произведениям классики, а также современной литературы – художественной и нон-фикшн.

Речевая модель № 1

Тема: «Свой жизненный и духовный опыт человек приобретает, совершая ошибки и анализируя их» (направление «Опыт и ошибки»; литературные произведения: роман Л. Н. Толстого «Война и мир», произведение литературы нон-фикшн «Не навреди. Истории о жизни, смерти и нейрохирургии» Г. Марша).

Формулирование идеи сочинения: движение человека по жизненному пути невозможно без ошибок.

1. *Вступление. Обоснование выбранной проблемы.*

«Из чего складывается жизненный и духовный опыт человека? Родится ли человек способным пройти без ошибок свой жизненный путь? Что способствует приобретению им духовного опыта? Ошибки, которые человек делает по неопытности, незнанию, из-за неудачного стечения обстоятельств... Совершая ошибки и анализируя их, человек приобретает жизненный и духовный опыт (*тезис*)».

2. *Первый блок аргументации.*

Аргумент: без ошибок невозможно движение по жизненному пути, достижение душевного равновесия.

Иллюстрация: поиски жизненного пути Пьером Безуховым, героем романа Л. Н. Толстого «Война и мир».

Задание: в качестве иллюстрации проанализируйте (письменно) путь исканий героя Толстого, ориентируясь на следующие вопросы: 1. Какие жизненные вопросы волнуют героя? 2. Где он ищет на них ответ? 3. К какому убеждению приходит? 4. Как это влияет на дальнейшую его жизнь?

3. *Второй блок аргументации.*

Аргумент: цена ошибок может быть разной, а потому нужен еще и опыт, предотвращающий ошибки.

Иллюстрация: ошибки и опыт нейрохирурга Генри Марша, автора книги нон-фикшн «Не навреди. История о жизни, смерти и нейрохирургии» (можно обратиться только к одной главе, например, к главе 13).

Задание: проанализируйте главу (с. 91–96), опираясь на следующие вопросы: 1. По убеждению Марша, ошибку может совершить каждый. Но у всех ли, считает он, это имеет одинаковые последствия? 2. Какой пример в качестве трагической ошибки приводит автор? 3. Какие «уроки» извлекает Маршал? Чем они стали для него?

4. *Микровывод.*

Задание: сделайте микровывод: какой жизненный опыт приобрели герои, совершая ошибки и анализируя их.

5. *Заключение.*

«Совершая собственные ошибки или наблюдая, как ошибаются другие, мы успокаиваем себя максимой "Человеку свойственно ошибаться". Да, свойственно. Но любая ошибка должна чему-то учить. А для этого ее необходимо анализировать, делать выводы, учиться просчитывать возможные риски. Только тогда можно обрести жизненный и духовный опыт».

Работа по *речевой модели* не только закрепляет представление о структуре сочинения-рассуждения, но и совершенствует умение школьников осуществлять анализ и интерпретацию произведения в заданном аспекте.

Рассмотрим еще несколько «частично наполненных» *речевых моделей*, которые ориентирует старшеклассников на самостоятельный выбор иллюстраций к аргументам и самостоятельный микровывод.

Речевая модель № 2. Вариант 1

Тема: «Можно ли считать выбор цели и способов ее достижения важнейшей характеристикой человека?» (направление «Цель и средства»).

Тезис: «Вне сомнения, выбор цели и способов ее достижения является важнейшей характеристикой человека».

Аргумент 1: «Г. Флоберу принадлежит емкая мысль, характеризующая устремления человека: "Всякая душа измеряется огромностью своего стремления...". Действительно, глубока или мелка душа человека, что направляет его поступки, можно узнать по тому, какую жизненную цель он выбирает».

Иллюстрация к аргументу 1.

Задание: самостоятельно выбрать в качестве иллюстрации фрагмент из литературного произведения.

Аргумент 2: «Выбор цели и средств ее достижения многое говорит об отношении человека к самому себе и другим людям».

Иллюстрация к аргументу 2.

Задание: выбрать в качестве иллюстрации фрагмент из указанных произведений: «а) готовность и способность принести в жертву своим устремлениям жизнь другого человека (В. Быков «Пойти и не вернуться»); б) попытка выстроить свою карьеру на смерти или рабении сослуживцев (А. С. Грибоедов «Горе от ума»)».

Микровывод.

Задание: самостоятельно сделать микровывод.

Заключение. «Выбор цели и способов ее достижения является важнейшей характеристикой человека, отражением его моральных качеств».

Значительное внимание следует уделять формулированию тезиса, созданию вступления и заключения, их соотношению между собой.

По предложенной выше теме может быть составлен и другой вариант модели, что позволяет варьировать задания на материале одного и того же текста сочинения, предлагать для работы разным ученикам или разным группам, чтобы потом сопоставить, кто более логично «вписал» свой текст в предложенный, уловил настрое- ние «чужого» текста:

Речевая модель № 2. Вариант 2

Тема: «Можно ли считать выбор цели и способов ее дости- жения важнейшей характеристикой человека?» (направление «Цель и средства»).

1. Вступление.

Тезис.

Задание: напишите вступление; сформулируйте тезис (при формулировке тезиса обратите внимание на аргументы, которые приводятся ниже).

2. Основная часть.

Аргумент 1: «Г. Флоберу принадлежит емкая мысль, характе- ризующая устремления человека: "Всякая душа измеряется огром- ностью своего стремления...". Действительно, глубока или мелка душа человека, что направляет его поступки, можно узнать по то- му, какую жизненную цель он выбирает».

Иллюстрация к аргументу 1.

Задание: самостоятельно выберите фрагмент текста из художе- ственного произведения, указанного в задании или из произведения, которое нравится вам: цель жизни – получение удовольствий (М. Горький «Старуха Изергиль»), самосохранение (М. Е. Салты- ков-Щедрин «Премудрый пескарь»); накопительство (А. П. Чехов «Ионыч»), спасение людей (М. Горький «Старуха Изергиль» – легенда о Данко).

Аргумент 2: выбор цели и средств ее достижения многое говорит об отношении человека к другим людям.

Иллюстрация к аргументу 2.

Задание: самостоятельно выберите фрагмент текста из худо- жественного произведения, указанного в задании или из произве- дения, которое нравится вам: цель жизни – самосохранение, готов- ность и способность принести в жертву своим устремлениям жизнь другого человека (В. Быков «Пойти и не вернуться»); попытка выстроить свою карьеру на смерти или ранении сослуживцев

(А. С. Грибоедов «Горе от ума»); готовность умереть ради спасения других (М. Горький «Старуха Изергиль» и др.).

Микровывод. «Выбирая цель и средства ее достижения, люди по-разному проявляют себя».

3. Заключение.

Задание: самостоятельно написать заключение; соотнести его с выводом.

Следующая блок-схема предполагает опору только на одно произведение современной литературы. Мы сознательно останавливаемся при раскрытии данной темы на одном произведении – автобиографической повести М. Мартиросовой «Фотографии на память», так как писательница, пережив все ужасы межнационального конфликта, осмыслив его в течение не одного десятка лет, показывает трагедию враждующих народов. Причем делает это, «меняя» рассказчиков (читатель то «смотрит» на события глазами взрослой рассказчицы, то – воспринимает их сквозь ужас девочки-школьницы), что делает повествование правдивым, пронзительным, не оставляющим читателя-старшеклассника равнодушным. К тому же особенность произведения еще и в том, что оно позволяет старшеклассникам найти аргументы для основательного раскрытия тезиса и проиллюстрировать их. И все это сделать в одном эмоциональном ключе.

Речевая модель № 3

Тема: «Конфликт на национальной почве – трагедия для народов, вступивших в него» (направление «Дружба и вражда»; литературное произведение – повесть современной писательницы М. Мартиросовой «Фотографии на память»).

1. Вступление.

Обоснование выбранной проблемы. «Из-за чего может возникнуть конфликт на национальной почве? Что могут не поделить между собой, например, народы, живущие на одной территории? Эту же территорию. Именно такова основа конфликта между армянами и азербайджанцами в Нагорном Карабахе. Конфликт то разгорается, то затухает уже на протяжении века. С особой силой он вспыхнул в конце 80-х гг. XX в., когда армянское население потребовало воссоединения Нагорного Карабаха с Арменией. Результатом стал армянский погром в Сумгаите, после чего конфликт перешел в открытое противостояние между армянами и азербай-

джанцами. Было много погибших, было много разрушенных людских судеб...».

Судьба народов, вступивших в национальный конфликт, трагична (тезис).

2. Основная часть.

Первый блок аргументации.

Аргумент: враждебное отношение народов друг к другу ведет к гибели ни в чем не повинных людей и с той, и с другой стороны противостояния.

Иллюстрация.

Задание: выберите из повести трагические сцены расправы над армянами в их домах и на улицах Баку; определите, какие фрагменты можно привести в полном объеме и прокомментировать, а какие – пересказать с элементами анализа. Составьте текст, иллюстрирующий аргумент.

Второй блок аргументации.

Аргумент.

Задание: второй аргумент сформулируйте самостоятельно после знакомства с фрагментом повести, иллюстрирующим его.

Иллюстрация: взаимоотношения одноклассников в некогда дружном классе после возникновения межнациональной вражды между взрослыми.

«<...> Джаванишир побагровел, сжал кулаки и начал орать:

– Гет бурдан, эрмяни! Что уставилась? Не понимаешь?

По-русски сказать? Или по-армянски?

Он подбежал к нашей парте, схватил мой портфель и начал вытряхивать из него учебники:

– Русский язык – долой! – книжка расправила белые крылья-страницы и полетела на пол. – Французский – туда же. <...> Ага, азербайджанский. На вот, учи... Вслух, вслух читай!

<...> Подпер стулом дверь, схватил меня за волосы и начал тыкать в страницу учебника:

– Ну?! Читай, читай!

Я задыхалась. Из носа текла кровь. <...> Вдруг раздался страшный грохот. Парты полетели в разные стороны, и сквозь пелену слез я разглядела, как Джаванишир, выпустив мои волосы, после чьей-то могучей затрешины летит через весь класс и врежется спиной в противоположную стенку.

– Она же армянка! – сидя на полу, отчаянно орет Джаванишир. – Армянка, понимаешь?! Эрмяни!

А новенький – беженец из Армении – молча дубасил Джаваншира... Потом повернулся к застывшему Руслану и хрипло произнес: – Они тоже нас так... Папа били, сестра в школу не пускали. «Азеры» называли... А мы что сделали? Ничего мы не сделали. И она тоже ничего не сделала, – новенький молча подошел к моей парте, собрал книжки, засунул в портфель.

– Вставай, пошли домой» [3].

3. *Микровывод.* «Враждебное отношение друг к другу взрослых, втягивание в конфликт детей лишает враждующие народы надежды на окончательное перемирие».

4. *Заключение.* «Итак, межнациональная вражда народов вспыхивает внезапно, и это всегда трагедия для каждого из народов, ступивших на путь противоборства. Конфликт может стать затяжным, длиться десятилетиями, втягивая в свою орбиту все новые и новые силы, которые становятся затем жертвами противостояния. Чтобы избежать конфликтов, народам нужно быть мудрыми, уметь договариваться при решении спорных проблем. Именно диалог дает надежду на установление мирных отношений между народами разных национальностей».

В тезисе, сформулированном при обосновании проблемы, мы говорим о трагичности судьбы народов, вступивших в конфликт. В заключении будет уместно сказать о том, что можно противопоставить вражде – мудрость и диалог. Показать ученикам, как это расширит *смысловое поле тезиса.*

Речевая модель может иметь и другой вид, самый общий, когда обозначены лишь «узловые» точки рассуждения. Все остальное учащимся предстоит выполнить самостоятельно (как вариант – в группе), а затем вынести на общее обсуждение.

Речевая модель № 4

Тема: «Согласны ли вы с тем, что верность – это стержень, на котором держится любовь?» (направление «Верность и измена»).

1. Вступление.

Задание: напишите вступление, связав его с тезисом.

Тезис. «Действительно, постоянство в любви – это та основа, которая сохраняет прекрасное чувство, делающее человека счастливым».

2. Основная часть.

Аргумент 1: «Писатель П. Коэльо, размышляя о любви, утверждал: "Я хочу продолжать жить в мире, где еще существует верность, а клятвы в любви даются навечно". Он признавал, что любовь возможна там, где есть верность, причем верность непоколебимая».

Иллюстрация к аргументу 1.

Задание: самостоятельно выберите фрагмент текста из художественного произведения, указанного в задании, или из произведения, которое нравится вам (А. С. Пушкин «Капитанская дочка»).

Аргумент 2: «Постоянство в любви может составить счастье любящего человека».

Иллюстрация к аргументу 2.

Задание: самостоятельно выберите фрагмент текста из художественного произведения, указанного в задании, или из произведения, которое нравится вам (А. И. Куприн «Гранатовый браслет»).

Микровывод. «Любовь возможна там, где есть постоянство и преданность».

3. *Заключение.* «Постоянство в любви – это та основа, которая позволяет сохранить прекрасное чувство, делающее человека счастливым».

Речевая модель № 5

Тема: «Как вы понимаете пословицу: "В пути нужен путник, в жизни – сочувствие"?» (направление «Равнодушие и отзывчивость»).

1. *Вступление.*

Задание: напишите вступление, связав его с тезисом.

Тезис: «Любой человек нуждается в сочувствии, понимании – это поддерживает его моральные силы, помогает пережить беду, справиться с сомнениями и страхами».

2. *Основная часть.*

Аргумент 1: «Проявление сочувствия к человеку может спасти его».

Иллюстрация к аргументу 1.

Задание: самостоятельно выберите фрагмент текста из литературного произведения (по вашему выбору).

Аргумент 2: «Сочувствие лечит душу/пробуждает в человеке его лучшие качества, устремления».

Иллюстрация к аргументу 2.

Задание: самостоятельно выберите фрагмент текста из художественного произведения, указанного в задании, или из произведения, которое нравится вам (А. П. Чехов «Тоска» / М. Горький «На дне» / В. Г. Распутин «Уроки французского»).

Микровывод. «Сочувствие целительно и для того, к кому оно проявляется, и для того, кто его проявляет».

3. Заключение. «Сочувствие необходимо человеку, потому что оно врачует душу, делает человека лучше, а иногда и спасает его. Ожидание сочувствия – естественно, а проявление его – необходимо».

В результате ученики приходят к пониманию того, какую роль играют в сочинении-рассуждении иллюстрации, насколько важно уметь интерпретировать текст произведения в заданном аспекте, осуществлять направленный анализ, наполнять его личностным отношением.

Есть и еще один вариант *речевой модели*, ориентированный на тех учащихся, которые «идут» к формулированию аргументов от иллюстраций. Они действуют таким образом: исходя из темы, формулируют тезис; определяют произведения (фрагменты произведений), которые могут стать иллюстрациями к идее, выраженной в сочинении; анализируют выбранные фрагменты в заданном темой направлении; выявляют идею каждого фрагмента, формулируют ее и выносят в качестве аргумента. Насколько удачен этот путь – сказать пока трудно, но ведь никто не доказал, что его не может быть... К тому же работа с текстом часто помогает ученикам глубже осмыслить тему, определить ее составляющие, а следовательно, и более точно сформулировать аргументы. Часто старшеклассники после работы с различными речевыми моделями отступали от такого подхода к созданию сочинения, но это только после того, как приобретали необходимые для написания речевого высказывания в жанре рассуждения навыки.

Речевая модель для тех, кто «шел другим путем», была представлена таким образом:

Речевая модель № 6

Тема: «*Действительно ли стремление к поиску цели жизни и стремление осуществить ее является основным двигателем развития личности?*» (направление «Цель и средства»).

1. Вступление.

Задание: напишите вступление, связав его с тезисом.

Тезис. «Главным средством развития личности является ее стремление к обретению цели жизни и стремление осуществить намеченное».

2. Основная часть.

Аргумент 1.

Задание: сформулируйте аргумент самостоятельно.

Иллюстрация к аргументу 1.

Л. Толстой. Роман «Война и мир».

Цель жизни любимых героев Л. Толстого – «стать вполне хорошим», а отсюда – их постоянное искание правды и смысла жизни.

Поиски князя Андрея движутся «кругами, и каждый круг как бы наслаивается на другой, возвращая героя к исходной точке» – к самому себе, к пониманию своего пути, своей цели в общей жизни. Болконский сух, строг, логичен в поведении и воззрениях. Он умен, деятелен, занят поиском высшего смысла жизни, но при этом желал бы «приносить пользу».

Каждому кругу на пути к жизненной цели соответствуют свои способы продвижения к ней. При этом герой не боится ошибиться, изменить свое мироощущение. Так, накануне войны 1805 г. Болконский был увлечен личностью Наполеона, мечтал о своей «минуте славы». Небо Аустерлица открыло ему иной смысл бытия. Пережив после этого, а также после смерти жены глубокий духовный кризис, Болконский возвращается к жизни, готовый ощутить всю ее полноту. «Надо жить, надо любить, надо верить», – говорит ему Пьер. И эти слова важны для князя Андрея, потому что общение, дружба с Безуховым – это один из способов движения к цели. Возрождению души героя способствует и встреча с Наташей. Чувство любви к ней открыло ему «всю жизнь со всеми ее радостями», то, без чего нельзя постигнуть смысл жизни. Предательство Наташи сделало жизнь князя ненужной, вновь вернуло его к «исходной точке», и было необходимо искать другой способ движения вперед.

Новый этап в жизни Андрея начинается в 1812 г., когда он возвращается в армию, но мечты о славе его больше не волнуют. Новый идеал героя – помогать и сочувствовать людям. Князь Андрей был ранен. Сознывая, что умирает, он испытывает чувство любви и всепрощения, приходит к пониманию необходимости единения людей, обретая тем самым смысл жизни.

Аргумент 2.

Задание: сформулируйте аргумент самостоятельно.

Иллюстрация к аргументу 2.

Историческая повесть Ю. Нагибина «Сильнее всех иных волнений» – повесть о русской самобытности, которая складывалась веками и родилась из народной песни. Пропагандистом русской песни стал патриот Юрка Голицын. Он закончил Пажеский корпус, но отказался от блестящей карьеры при дворе во имя страстного служения музыке, народной песне, России. Многие пришлось князю Голицыну пережить, утратить и обрести вновь.

Создание народного хора – вот дело, которому отдавал все свои силы Юрка Голицын. Он сам прослушивал крестьян, обучал их нотной грамоте, подбирал репертуар... Отправившись с хором за границу, князь самозабвенно пропагандирует русскую песню, отстаивает национальное достоинство своей страны (дуэль с французским маркизом). Голицын испытал нищету и жизнь изгнанника. Последнее и главное дело князя – создание наемного хора, покорившего сначала провинцию, а затем Москву и Петербург, открывшего душу русского народа, запрятанную в песне.

Микровывод.

Задание: сформулируйте микровывод самостоятельно.

3. Заключение. «Основным средством развития личности является ее стремление к обретению цели жизни и стремление осуществить намеченное. Это трудно. Но не этого стоит бояться. "Бояться надо, – по утверждению Б. Брехта, – ...пустой жизни"».

Разумеется, подготовка речевых моделей потребует от учителя определенных усилий, временных затрат. Но это только в самом начале. Далее основой для речевых моделей станут сочинения выпускников предыдущих лет, дидактические материалы из пособий, адресованных ученикам. Наконец, в создании речевых моделей могут принять учащиеся, увлеченные литературой, выполнением разного рода творческих работ. Они могут создавать проекты, связанные с итоговым сочинением: «Сочинение ...по "формуле"», «Это надо прочитать» и др.

Таким образом, предлагаемые нами речевые модели помогают учащимся усвоить структуру сочинения нового типа, отчетливее осознать различие между «аргументом» и «иллюстрацией», совершенствуют умения интерпретировать и анализировать текст в соответствии с предложенной темой, обобщать свои наблюдения, создавать вступление и заключение к аргументированному тексту.

4.4. Результаты эксперимента

Методика обучения созданию сочинения-рассуждения была опробована в трех муниципальных бюджетных образовательных учреждениях г. Пензы («Лингвистическая гимназия № 6», учитель – Т. В. Долганова; «Средняя общеобразовательная школа № 52», учитель – В. Я. Остроухова; «Средняя общеобразовательная школа № 63», учитель – Н. О. Власова). Количество учащихся выпускного класса, принявших участие в эксперименте – 130 человек. Цель апробации состояла в том, чтобы подтвердить или опровергнуть эффективность предлагаемой стратегии сопровождения подготовки старшеклассников к итоговому сочинению нового типа (и в частности – методики обучения сочинению-рассуждению как составной части предлагаемой стратегии).

Апробация включала три этапа:

1) диагностика уровня сформированности коммуникативно-речевых умений учащихся, необходимых для создания итогового сочинения;

2) пробное обучение с использованием стратегии подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа;

3) итоговая диагностика, цель которой состояла в определении уровня владения умениями создавать сочинение-рассуждение.

Для установления уровня владения старшеклассниками коммуникативно-речевыми умениями, потребными для написания сочинения нового типа, было организовано проведение сочинения-рассуждения (по теме, взятой из тех, что предлагались ФИПИ). Для анализа результатов работы над сочинением нами были отобраны следующие диагностические параметры:

- умение формулировать тезис;
- умение разграничивать понятия «тезис», «аргумент», «иллюстрация»;
- умение формулировать аргументы;
- умение соотносить аргумент с иллюстрирующим его примером;
- умение синхронизировать введение и заключение.

Процедура написания диагностирующего сочинения соответствовала процедуре написания итогового (декабрьского) сочинения.

Результаты проверки сочинений показали, что написание их является определенной проблемой для значительной части уча-

щихся, причем не только общеобразовательных школ, но и лингвистической гимназии. Особые затруднения вызвали синхронизация вступления и заключения (с этим не справились 43,39 % учащихся) и формулирование тезиса (затруднились 33,96 % старшеклассников). При формулировании аргументов ошибки допустили 35,8 %, при соотнесении аргумента и иллюстрации – 15,9 %, а при разграничении тезиса, аргумента и иллюстрации – 13,2 % учащихся.

В течение трех месяцев подготовка учащихся к сочинению велась с использованием стратегии сопровождения. Более тесно взаимодействовали следующие участники групп сопровождения: учителя-словесники, ученые Педагогического института, школьные библиотекари, родители, администрация и методисты ИРР. В процессе подготовки старшеклассникам были предложены списки литературы для чтения по направлениям, адреса интернет-сайтов, где они могли получить информацию достаточного и корректного уровня, проводились специальные занятия и вебинар по обучению написанию сочинения-рассуждения, было издано учебное пособие. Для учителей был проведен методический семинар, посвященный методике подготовки к итоговому сочинению нового типа, выпущено пособие, проводились индивидуальные консультации, давались рекомендательные списки книг художественной, мемуарной и научно-популярной литературы.

В качестве результатов контрольного эксперимента рассматривались результаты итогового сочинения. (Это связано с тем, что время на проведение эксперимента было ограничено сроками, отведенными на написание монографии. Эксперимент может быть продолжен и в следующем учебном году.) Результаты итоговой диагностики проверялись по тем же параметрам, что и результаты констатирующего эксперимента.

Итоговая диагностика показала более высокие результаты в сравнении с вводным контролем. Нельзя сказать, что показатели по тем или иным параметрам выросли существенно, но тем не менее результаты, достигнутые в столь короткий срок, вселяют определенную надежду на то, что учащиеся способны овладеть на достаточном уровне новым для них жанром. Кроме того, это еще одно подтверждение того, что нужна система подготовки к сочинению-рассуждению (и не только к нему) на всех этапах литературного образования, так как только ее наличие может значительно улучшить уровень коммуникативно-речевого развития учащихся (а не авральная трехмесячная подготовка, которая изматывает учителя-словесника и претендующих на высокий результат учащихся).

Итак, результаты контрольного среза следующие: нарушение в формулировании тезиса допустили 18,86 % учащихся; в разграничении понятий «тезис», «аргумент», «иллюстрация» – 9,4 %; в формулировании аргументов – 26,41 %; в соотнесении аргумента с иллюстрирующим его примером – 11,32 %; в синхронизации введения и заключения – 31,18 % старшеклассников.

Учителя-словесники, принимавшие участие в эксперименте, отметили положительные стороны методики подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения:

Т. В. Долганова, учитель лингвистической гимназии № 6

Сочинение-рассуждение как итоговое и «допускное» испытание по литературе в этом году для меня, как для учителя-практика, имело несколько методических, образовательных и интеллектуальных достоинств.

Метапредметный его характер реализовался через строгую, но оправданную систему рассуждения-доказательства, которую можно и нужно практиковать и применять в других областях ученического знания. Четкая аргументационная схема, с которой познакомили и научили работать учителей ученые вуза, позволила структурировать подготовку учащихся к написанию сочинения. Иными словами, было понятно, чему следует учить ученика.

Не менее важно, что приобретенные умения ученик теперь может использовать и при подготовке к другим экзаменам как в гуманитарной области, так и в других.

Практика подготовки и написания сочинения показала, что четкая структура помогла ученику держаться в рамках именно выбранной темы, а не безразмерного тематического направления, как это было в прошлые годы...

Сочинение-рассуждение предъявило новые требования к знанию и толкованию текстов художественных произведений. Теперь, чтобы подобрать адекватные литературные примеры, недостаточно было прочитать произведение в кратком обзоре. Подбор превратился в ювелирную работу, поскольку иногда только маленький эпизод, при обзорном прочтении показавшийся незначительным, позволял выстроить доказательную базу...

В. Я. Остроухова, учитель средней общеобразовательной школы № 52

...Несомненно, опорой в подготовке к итоговому сочинению стали семинары, пособия, консультации, вебинары, подготовлен-

ные учеными вуза. В результате работы этого года оценены выше, чем сочинения предыдущих лет.

Обучающиеся в массе своей верно раскрыли тему, отвечая на вопрос, поставленный в теме, формулировали тезис. Свои рассуждения строили на основе произведений отечественной или мировой литературы. Если раньше (в 2015, 2016 г.) типичными ошибками были расширение темы сочинения до границ целого направления, смешение аргумента и примера из художественного произведения, то теперь во многих работах видно, что ученик, рассуждая по теме сочинения, подтверждает свой аргумент (додовод) иллюстрацией из прочитанного произведения. Сочинения отличаются и композиционной цельностью, и логичностью мыслей, и соразмерностью частей. Разумеется, есть работы, в которых прослеживаются нарушения последовательности внутри смысловых частей и необоснованные повторы мысли, но таких работ меньше, чем в предыдущие годы. Качество речи выпускников в целом на среднем уровне: из 45 человек «незачет» по этому критерию получили 14.

Итоговое сочинение носит надпредметный характер. Ученик при его написании может опираться не только на художественные произведения, но и на мемуары, дневники, научно-популярную литературу, публицистику. Поэтому всем учителям гуманитарного цикла необходимо работать в тесном контакте. Пока этого нет.

Н. О. Власова, учитель средней общеобразовательной школы № 63

На учителе русского языка и литературы лежит большая ответственность за правильно и качественно организованный процесс обучения написанию сочинения, за развитие навыка создания развернутого речевого высказывания. И потому учитель нуждается в помощи...

Многолетнее сотрудничество с учеными Педагогического института (посещение обучающихся методических семинаров, краткосрочных курсов, консультаций, работа по пособиям, подготовленным Г. В. Пранцовой и А. А. Тимаковой) помогло и помогает осуществлять качественную подготовку выпускников к итоговой письменной аттестации.

В учительской работе есть детали, есть нюансы, которые в повседневной деятельности упускаются из вида, им не придает-

ся должного значения, а в них-то сокрыта очень важная, просто необходимая суть. И на постижение этого, в помощь учителю вот уже четвертый год выпускаются учеными пособия, которые пополняют мою учительскую «копилку». Отрадно то, что пособия предназначены не только ученику, но и учителю – в этом их универсальность и особая ценность, на мой взгляд. Четкая структурированность пособия, представленная теория и практика написания сочинения-эссе, сочинения-рассуждения, обучение аргументации, предложенные варианты вступления и заключения речевых высказываний, рекомендации по интерпретации произведений, иллюстрирующих аргумент, – все это помогает ученикам не испытывать больших затруднений при написании выпускного сочинения, а учителю – организовать их работу в данном направлении. Знакомство с пособием, приемами создания сочинения пробуждает у многих учащихся желание самостоятельно писать, а не переделывать готовые сочинения, взятые из интернета...

Следует отметить еще один момент, который был выявлен в процессе контрольного эксперимента. Это связано с выбором произведений, из которых учащиеся брали материал для иллюстрации аргументов. Круг писателей был представлен довольно широко – 24 автора. Доминирует, конечно, классика из школьной программы – Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание», Л. Н. Толстой «Война и мир», А. С. Пушкин «Капитанская дочка», М. Горький «Старуха Изергиль» (это произведения, к которым учащиеся чаще всего обращались за иллюстрациями). Обращались также (но реже) к произведениям Н. М. Карамзина, Н. В. Гоголя, М. Ю. Лермонтова, А. П. Чехова, А. Н. Островского и др. Из произведений авторов XX в. более всего привлекли старшеклассников произведения М. А. Шолохова «Судьба человека», А. И. Солженицына «Матренин двор», В. Г. Распутина «Уроки французского», а также произведения М. А. Булгакова, А. П. Платонова. А. И. Куприна и других. И хотя массив чтения достаточно широк и неоднороден, тем не менее много сочинений однообразных (примерно треть), так как есть авторы, к которым школьники обращаются чаще, чем к другим, и это сужает впечатление от круга чтения учащихся.

В связи с этим еще хотелось бы отметить некоторые особенности:

1) в этом году старшеклассники смелее обращались к произведениям зарубежной литературы хорошего уровня (Дж. Роулинг «Гарри Поттер», С. Цвейг «Страх», Т. Кинелли «Список Шиндлера

ра», Д. Мартин «Песнь льда и пламени»), что следует отнести к положительным моментам;

2) примерно шестая часть учащихся использовала для аргументов произведения, изученные в 5–7 классах (А. И. Куприн «Чудесный доктор», В. Г. Распутин «Уроки французского» и др.) и даже в начальной школе (Н. Д. Телешов «Елка Митрича», Н. А. Некрасов «Дедушка Мазай и зайцы»), что свидетельствует либо о низкой читательской культуре учеников, когда они не могут осмыслить более сложное произведение, либо о привычке, сформировавшейся при подготовке к ЕГЭ по русскому языку – работать с текстами небольшого объема, что, собственно, не освобождает от чтения произведений, более подходящих для их возраста;

3) настораживает и отсутствие обращения старшеклассников за иллюстрациями для аргументов к современной, а также к мемуарной и научно-популярной литературе. Все это говорит о необходимости приобщать учащихся к чтению литературы, отвечающей их возрастным особенностям, а не ориентировать (в качестве спасательного круга) на произведения, из которых многие давно «выросли». Следует помнить, что одна из целей итогового сочинения – повышение читательской культуры старшеклассников.

Несомненно, развитие коммуникативно-речевых умений – это длительный и трудоемкий процесс. Тем не менее в рамках предложенной стратегии за очень ограниченное количество времени учителям-словесникам (и другим участникам группы сопровождения) удалось повысить уровень сформированности умений и навыков, необходимых для написания сочинения нового типа.

Итак, апробация методики обучения сочинению-рассуждению старшеклассников свидетельствует о том, что данная стратегия подготовки к написанию итогового сочинения оптимизирует процесс речевого развития учащихся, повышает их читательскую и речевую культуру.

ГЛАВА V. КООРДИНАЦИЯ УСИЛИЙ УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ИТОВОМУ СОЧИНЕНИЮ НОВОГО ТИПА

Прежде чем говорить о координации усилий учителей-предметников в процессе подготовки к итоговому сочинению, обозначим основания предлагаемого нами подхода:

– итоговое сочинение – это сочинение нового типа: оно должно свидетельствовать в первую очередь не о достигнутых предметных результатах – в частности, по литературе (знание текста художественного произведения, умение его проинтерпретировать и т.д.) – а о метапредметных, т.е. достигнутых в результате обучения по ряду предметов;

– договоренность об этих результатах, зафиксированная в Основной образовательной программе образовательной организации – первый шаг в работе по ФГОС, переход на который осуществляется не при создании массива бумаг определенного формата, а в процессе профессиональных разговоров-обсуждений в учительской;

– сопровождение ученика в процессе его подготовки к итоговому сочинению происходит не только на заключительном этапе (в первом полугодии выпускного класса), после объявления конкретных направлений, а в процессе обучения в течение ряда лет; участниками этого сопровождения становится весь педагогический коллектив школы (включая школьного библиотекаря, в идеале – социальных партнеров по «открытому образованию»), осуществляющий на практике распределенную коллективную деятельность по формированию метапредметных результатов.

Сразу отметим, что такой подход к подготовке к сочинению, которое предлагалось написать выпускникам, начал складываться в начале прошлого века – и не вина отечественной педагогики в том, что он остался только в теории, а не вошел в массовую практику. Сегодня отечественное образование получило шанс восстановить традицию и реализовать то, о чем говорили выдающиеся отечественные педагоги. Обозначим позиции, на которых настаивали методисты-словесники начала века (В. В. Голубков, С. В. Браиловский, А. В. Миртов и др.) и выделим среди них только те, что преемственно связаны с современной ситуацией. Итак, отечественные методисты предлагали:

– во избежание стандартности содержания работы, шаблонности речевого высказывания и его резонерского характера, а также списывания учить поиску конкретного материала для темы, формировать навык работы с фактическим материалом на уроках разных предметов;

– каждому предмету – «свои» темы: каждый преподаватель учит создавать речевое высказывание с опорой на фактический материал, изучаемый в рамках его предмета (например, историк привлекает в качестве материала исторические источники и учит работать с ними; учитель экономической географии – с материалами СМИ; все предметники без исключения – с литературой нон-фикшн по своему предмету и т.д.).

Безусловно, для такого «внедрения» в практику массовой школы текстовой деятельности (а именно в этом направлении и происходит координация усилий предметников в процессе подготовки к итоговому сочинению) нужны ресурсы и условия. Напомним, что к числу «нормальных» условий подготовки (в терминах В. В. Голубкова «ведения сочинения»), известный отечественный методист относил:

– предметную определенность (сочинение по литературе, сочинения по другим предметам на другом материале);

– конкретность тем, их обращенность к первоисточнику (работа над текстом источника как учебно-исследовательская деятельность);

– создание условий, при которых бы учащиеся находили интерес в работе и хотели бы с ней справиться [44].

Обозначим также те направления деятельности, в рамках которых координация усилий учителей-предметников может стать более эффективной:

– составление рекомендательного списка источников (в первую очередь книг, статей), на материале которых ученик может написать собственный текст по заданному направлению/теме;

– освоение на уроках и во внеучебной деятельности тех стратегий чтения, которые позволяют ученикам «набрать» материал к сочинению по тому или иному направлению и в какой-то мере спрогнозировать возможные темы;

– освоение на уроках гуманитарных предметов стратегий создания собственного текста, в том числе написание фрагментов текстов, выполнение заданий «на аргументацию».

Последовательно раскроем каждое из направлений.

1. Составление списка источников

Работая в рамках этого направления, следует исходить из того, что литературный материал, на основе которого может быть создан ученический текст – это не только художественные (изученные в школе) произведения, это любая книга, в том числе и произведение нон-фикшн и т.д., прочитанная выпускником и интересная для него. Абсолютно понятно, что в этом случае «рекомендательный список» является именно рекомендательным (а не обязательным для освоения!) и представляет собой в первую очередь ресурс, к которому по мере необходимости может обращаться ученик. Работа над созданием такого списка предусматривает ряд шагов.

Первый. В открытом доступе (в учебном кабинете, школьной библиотеке и т.д.) в том или ином формате даются сведения о том, где можно найти информацию о книгах и других источниках и как именно ее искать (код доступа); в формате памяток, инструкций прописывается алгоритм поиска. Существуют многочисленные сайты в сети (сайты издательств, библиотек, книжных и литературных конкурсов и премий, книжные блоги и т.д.), к которым ученика надо научить обращаться. Инфраструктура чтения и книги, куда входят библиотеки, книжные магазины, информационные сайты и порталы по проблематике чтения – это тоже ресурс, мощный ресурс приобщения к чтению, возможности которого надо использовать при руководстве программным и внепрограммным чтением ученика в процессе подготовки к сочинению.

Однако исследования последних лет показывают, что на смену модели «руководства», которая главенствовала в образовании весь XX в., должна прийти (и приходит) модель «диалога», т.е. «модель префигуративного типа культурной организации, учитывающая потребности и интересы ребенка, <которая – Г. П.> позволяет ему свободно ориентироваться в динамике и многообразии литературных потоков» [35, с. 25]. Эта модель реализуется «посредством открытого социально-педагогического взаимодействия в активных формах образовательной и социокультурной деятельности» [Там же]. Не следует забывать, что для современных школьников (особенно юношей) чтение интересно только тогда, когда порождает «активности» или сопровождается ими. Зачастую именно через участие в таких activity (играх, квестах по книге, музеях проживания) в подростковом возрасте и происходит приобщение современного ученика к чтению, поиск «своей» книги, о

которой хочется размышлять, говорить и писать. В более старшем возрасте для читателей-юношей характерно внимание к книгам, эссе и т.д., написанным признанными в обществе мужчинами (политиками, деятелями искусства, спортсменами), им очень важно получить из книги «выводное» знание. Именно поэтому нельзя трактовать представленное в критериях ФИПИ требование обязательного обращения к «литературному произведению» как требование раскрыть тему только на материале художественного (а в идеале программного!) текста. Другое дело, что обращение к нехудожественному тексту должно идти в «связке» с произведением классической или современной литературы. Абсолютно понятно, что создать «пул» текстов нон-фикшн, которые можно порекомендовать ученику, учитель-словесник не может: это делается только совокупными усилиями учителей-предметников, ученых Педагогического института, методистов ИРР.

Второй. Собственно составление списка, в процессе которого можно воспользоваться несколькими технологиями.

Например, можно использовать в несколько модифицированном виде технологию «Встречное движение» [см. подробнее: 118, с. 19–22]. Применение этой технологии позволяет составить список источников к определенному направлению, привлекая как классические, так и современные тексты, художественные и нон-фикшн, объединенные в пары по тематике и/или проблематике. В несколько модифицированном виде она может быть использована для формирования рекомендательного списка, целью которого становится составление «пары книг», например, художественной и нон-фикшн; книги «от юного читателя» и «от зрелого» (учителя, родителя, библиотекаря, ученых вуза – словом, «значимого» взрослого) на одну и ту же тему. В этом случае участниками «мозгового штурма» могут стать старшеклассники и учителя-предметники (а также школьный библиотекарь, ученые вуза и методисты ИРР).

Составление такого рекомендательного списка также может проходить путем опроса, проведенного среди сверстников, родственников (родителей, учителей и сотрудников школы). Для этого по каждому тематическому направлению составляется, например, гайд-интервью¹, в котором обозначается круг вопросов и их воз-

¹ Интервью-гайд – (от англ. «interview» – проводить беседу и «guide» – гид, путеводитель или «guided» – направленный, управляемый) – руководство для интервьюеров, содержащее ряд вопросов, направленных на раскрытие определенной темы [<http://www.mental-skills.ru/dict/intervyu-gayd/>].

можные адресаты. Например, учителю может быть задан вопрос: *«Какую книгу по своему предмету вы считаете наиболее значимой по направлению... и почему?»*, родителю – *«Назови самую значимую для тебя книгу по теме, проблеме...»*. Далее ученики проводят этот опрос, обобщают его результаты и представляют составленный на его основе список, в котором сопровождают каждую книгу словами *«эту книгу нужно прочитать тому, кто..., потому что...»*. Таким образом, список приобретает адресный характер, в нем дана самая общая характеристика будущего читателя (например, могут быть такие формулировки: *тому, у кого совершенно нет времени, потому что он занят робототехникой/учит второй иностранный язык; тому, кто не любит читать вообще, но может заинтересоваться небольшой по объему книгой, написанной знаменитым хоккеистом; это любимая книга его любимого учителя физики о великих ученых, их поисках и ошибках...*). В процессе подготовки такого списка ученики не только узнают о существовании разных текстов, но и возможных практиках чтения (*я не знал своего прадеда, но в доме случайно сохранились несколько листочков с выписками из книг о войне, которые он читал*), осваивают навыки коммуникации.

Понятно, что если такая работа начата хотя бы за год (ученикам предлагается найти книги к тем направлениям, по которым сочинение уже было, например) или сразу после объявления направлений, то само составление списка может стать интересным междисциплинарным проектом, в рамках которого объединяются ученики старшей школы и учителя-предметники, например. Это во-первых. А во-вторых, это помогает преодолеть педагогическую инерцию и почти непоколебимое убеждение в том, что рекомендательный список исключительно «по ведомству» учителя-словесника. Отнюдь нет: включение группы сопровождения и отдельных социальных партнеров школы (например, библиотекарей городских, районных библиотек) в составление подобного списка хотя бы на этапе подготовки к выпускному сочинению – это мощнейший инструмент координации усилий учителей-предметников, направленных не только на расширение круга чтения выпускников/учеников старшей школы, но и создание общего поля для коммуникации вокруг книги и чтения в своей образовательной организации, иными словами – подключения учеников к мощному ресурсу рекомендательной библиографии.

Однако мало предложить такой список, надо «включить» учеников в чтение. Для этого существует различные технологии. Например, «Закладки в передвижной библиотеке». В чем заключается суть технологии?

Всех участников опроса (выпускников, учителей, родителей...) учитель-словесник просит принести одну рекомендованную (по тому или иному направлению будущего сочинения) книгу, положив в нее несколько закладок. Первой закладкой – «Продолжать отсюда» – предлагается отметить самое интересное, по мнению читателя, место в книге. Вторая закладка – «Выпиши – запомнишь» – и третья – «Перечитать. Понять. Запомнить» – уже как-то размечают книгу и предлагают читательскую навигацию по ней. Далее школьникам предлагается наугад выбрать книгу и просмотреть ее по закладкам и вступить в «виртуальную» коммуникацию с автором закладок, письменно отреагировав (на чистом обороте закладки на его «рекомендации»). Важно, чтобы при таком чтении-просмотре у школьника начало формироваться стойкое убеждение: *книга, прочитанная без карандаша, прочитанной не считается, и если на полях писать нельзя – пишу на закладке*. Так исподволь формируется умение по мере чтения делать выписки из текста, записывать свои инсайты (а это самое важное!), а затем и корректно использовать чужой текст, указывая источник цитаты. Заключительным этапом работы в этой технологии может стать:

а) обсуждение книжных закладок и выбор самой интересной, «точной» и адресной;

б) рефлексия своих «читательских ожиданий», определенных закладкой;

в) составление списка своего перспективного чтения (связанного с направлениями сочинения-рассуждения).

Описывая эти технологии, мы ставили своей целью показать конкретные приемы, которые могут быть использованы в любой образовательной организации, потому что они нетрудозатратны для учителей-предметников, легко воспроизводимы и способствуют координации усилий учителей гуманитарных предметов в процессе подготовки к итоговому сочинению.

3. Освоение стратегий чтения

Но мало обеспечить доступ и подключить к ресурсу, нужно «включить» работу с источниками, которые можно использовать в сочинении-рассуждении, в процесс подготовки к нему. Для этого на уроках гуманитарных предметов можно и нужно научить рабо-

тать с нехудожественными текстами, т.е. освоить эффективные в этом ключе стратегии чтения. Для этого учителям одной параллели необходимо договориться о том, какие стратегии осваиваются, а какие – актуализируются, кто из предметников «вводит» ту или иную стратегию и как коллеги поддерживают и совершенствуют стратегическое чтение в рамках своего предмета.

«Пока ни в одном из рекомендованных материалов нормативного или методического характера не представлено видение возможного распределения задач формирования конкретных ожидаемых <читательских – Г. П.> умений по годам обучения (на уровне начальной школы – от 1-го к 4-му классу, на уровне основной – от 5-го к 9-му классу). В то же время именно это представляется в настоящий момент важной педагогической задачей, способной содействовать реализации требований образовательных стандартов нового поколения», – пишет Г. Н. Кузнецова [93, с. 13]. Сказанное касается и старшей школы. Извне также невозможно определить ни список стратегий чтения, ни порядок работы над ними. Можно только порекомендовать те стратегии, которые, на наш взгляд, будут эффективны при работе с фактическим материалом, привлекаемым в сочинении.

Нам представляется, что для продуктивной работы с источниками учащимся нужно овладеть стратегиям чтения «с пометами» – в первую очередь такими, как SMART, THIEVES, INSERT (мы не останавливаемся на них подробно, так как они описаны в [132; 112]), которые позволяют осуществлять самоконтроль за пониманием прочитанного. Также можно познакомить старших школьников со стратегиями работы с вопросами, например, стратегией «Спросите автора» (Questioning the author), направленной на выявление авторской позиции, которая может быть «лукаво» скрыта в тексте. Освоение стратегии чтения текста может происходить на любом уроке или специальном учебном занятии (не следует забывать, что в старших классах на исследовательскую и проектную деятельность выделены отдельные часы). Если же освоение стратегии идет в рамках урока, то в качестве текста может быть выбран текст по теме «из истории изучаемой науки» или текст, на основе которого написан тот или иной параграф.

На этапе, предшествующем чтению, учитель может рассказать об авторе данного текста и объяснить свой выбор персоналии (опять же по возможности ориентируясь на предлагаемые направления итогового сочинения), о своих поисках источника и т.д. За-

тем учитель предлагает всем ученикам просмотреть текст и в формате «мозгового штурма», обратившись к заглавию, выдвинуть свои идеи о том, что, по предположению автора, должен знать читатель текста. На эту работу отводится не более 3–5 мин. Затем попарно ученики просматривают текст и фиксируют (подчеркивают, маркируют, выписывают) его основные положения. После этого идет фронтальное обсуждение, цель которого – выявить все микротемы/тезисы текста и вычленив среди них наиболее «непонятные» для осмысления. Затем учащиеся делятся на группы (или пары; групп/пар должно быть столько, сколько фрагментов предложено для работы) и работают с наиболее «трудными» фрагментами, отвечая на следующие вопросы:

– Что представляет собой данный фрагмент: описание фактов или мнение автора? (при ответе на этот вопрос можно обратиться к уже освоенной в основной школе стратегии «Мышление под прямым углом»);

– О чем говорит автор в данном фрагменте? Какую проблему ставит или разрешает?

– Ясно ли объясняет автор выдвинутое положение?

– Соотносится ли это с тем, о чем он говорил ранее?

– Объясняет ли автор, почему он об этом пишет?

– Почему, на ваш взгляд, автор сообщает эту информацию сейчас?

Учитель планирует свою деятельность так, чтобы в процессе чтения текста он сам поучаствовал в работе каждой группы.

На заключительном этапе каждая группа представляет итоги своей работы классу в целом, участники других групп при необходимости дополняют или выступают с контраргументами.

Следует помнить, что прочитанное «хранится» в оперативной памяти современного ученика очень недолго, именно поэтому необходимо зафиксировать прочитанное, используя такую общеучебную стратегию работы с текстом, как «Дневник», но в несколько преобразованном виде (табл. 7):

Таблица 7

Дневник

Цитата	Комментарий к цитате	Вопросы/лайфхаки/инсайты
Выписки из текста, которые оказались значимыми	Объяснение, почему выписана именно эта цитата	Вопросы, которые встали при чтении. Лайфхаки или «инсайты»

Через какое-то время объем прочитанного будет достаточным, и школьникам (на основании собственных записей) будет необходимо систематизировать его. Это можно будет сделать с помощью обобщающей таблицы-матрицы, где по горизонтали записываются вопросы, ответы на которые найдены в процессе чтения литературы по направлению, а по вертикали – источник. На пересечении (в нашей таблице это обозначено знаком «xxx») фиксируется краткий ответ (табл. 8). В целом таблица выглядит следующим образом:

Таблица 8

Обобщающая таблица

Направление	Вопрос 1 (формулировка)	Вопрос 2	Вопрос 3.....	Важные факты	Возникшие вопросы
Что знал до чтения?	xxx	xxx	xxx		xxx
Источник		xxx		xxx	xxx
Источник			xxx	xxx	xxx
Источник	xxx	xxx			xxx
Суммирование информации	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx

Таким образом, данная таблица-матрица дает возможность:

- а) зафиксировать список источников и важных фактов;
- б) определить проблемы, которые поставлены в этих источниках (чтобы в дальнейшем – при написании сочинения – можно было использовать их во введении или при составлении тезисов);
- в) сформулировать/вычленить ответы на них и – самое главное – определить круг вопросов, на которые надо найти ответ, а на основе их обобщения определить тему и вычленить проблему собственного текста.

На основании же сформулированных вопросов можно спрогнозировать ряд тем по направлению. Дальнейшая работа со сформулированной темой может быть проведена с использованием стратегии «Рассечение вопроса», когда в выбранном названии выделяются смысловые группы слов (или ключевые слова) и на этом основании определяются вопросы, которые необходимо сформулировать и дать на них ответ в собственном тексте.

Следующим этапом работы становится сбор конкретной информации по обозначенным проблемам и ее осмысление.

Систематизация материала также может идти в рамках стратегий: «Пирамида фактов», «Пузыри», которые известны ученикам

с периода обучения в основной школе: они помогают «разложить» текст на составляющие, организовать информацию, что очень хорошо видно на представленных ниже граф-схемах (рис. 13, 14).



Рис. 13. Пирамида фактов

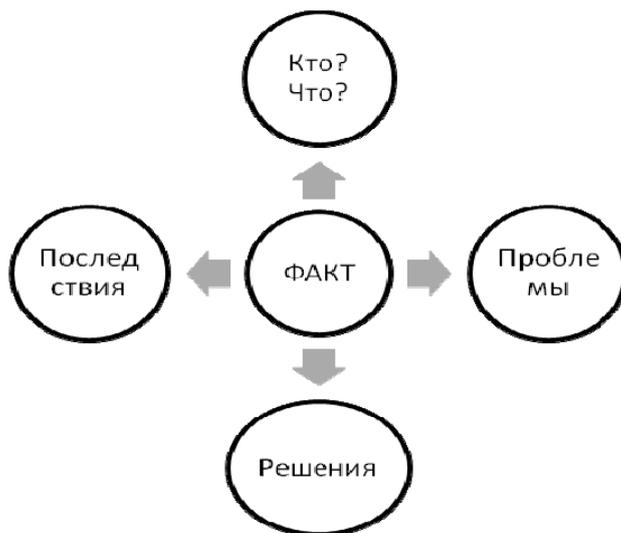


Рис. 14. Пузыри

Однако подобные граф-схемы хороши не только для чтения текста, но и для работы над черновиком текста. Поясним высказанную мысль.

Безусловно, работая с источником, анализируя его, учащиеся одновременно осваивают и способы речевого оформления своих результатов. Система упражнений, направленных на освоение механизмов текстовой деятельности, представлена в монографии

Е. Л. Ерохиной «Коммуникативная культура субъектов исследовательского обучения» [53]. Каждый учитель может выбрать из них те, выполнение которых в большей степени адекватно тому предмету, в рамках которого создается текст, и предложить их ученикам. Однако это можно сделать, на наш взгляд, только тогда, когда сложилось общее видение работы, когда собранный материал уже осмыслен. Следует отметить, что этап оформления результатов – а речь идет именно о нем – еще одна «болевая точка» и направление в координации усилий учителей-предметников в процессе подготовки к сочинению.

3. Освоение учащимися на уроках гуманитарных предметов стратегий создания собственного текста

Нам представляется, что фреймовый подход применим не только к анализу текстов, который осуществляется в ходе работы с источниками, но и к созданию собственного текста. «Фреймовый подход к работе с текстом позволяет обучающемуся, "накопив" определенное количество опорных "фреймовых" конспектов/граф-схем, которые создаются в процессе аналитического чтения источников ("...индивидуальный речевой опыт всякого человека формируется и развивается с чужими индивидуальными высказываниями", – утверждает М. М. Бахтин [13]), выделить терминальные узлы (в виде списка обсуждаемых проблем, например) и слоты, которые обучающийся наполняет важной для него информацией», – пишет Е. С. Романичева [121, с. 60].

Мы также согласны с исследователем в том, что координация усилий учителей выпускных классов позволяет разграничить сочинение-рассуждение как жанр и «тот вид письменного задания, который предлагается ученикам, например, на ЕГЭ по иностранному языку, когда, выполняя задание, ученик должен выбрать какую-то точку зрения на проблему и аргументировать свой выбор («Discuss the extent to which you agree or disagree with the opinion stated below: *The only music worth listening to is classical music, since it is the only musical genre that has proven its popularity over the course of centuries*»), или на олимпиаде по истории, когда ученику нужно написать эссе на заранее заданную тему (например, «Иван III – правитель, которого по размаху его деятельности можно сравнить только с Петром I»)» [121, с. 57]. Однако представление предмета обсуждения, основной тезис/главная мысль (2–3 предложения) как эссе по иностранному языку, так и сочинения-рассуждения во многом схожи, а вот система доказательств может быть разной.

Очень хорошо ученики осваивают формат сочинения-эссе и сочинения-рассуждения, если над этим работают несколько учителей одновременно. В первую очередь здесь будет очень плодотворна совместная работа с учителем английского языка. Ниже мы приводим пример работы над эссе учителя английского языка С. В. Ушаковой, представленной на семинаре учителей проекта «Школа, где процветает грамотность», проведенном Русской Ассоциацией чтения в мае 2016 г.

Учитель начинает работу над эссе по английскому языку со следующего задания: *Discuss the extent to which you agree or disagree with the opinion stated below (Порассуждай и вырази свою точку зрения по предложенной теме. В какой степени ты согласишься или не согласишься с мнением, приведенным в задании?): The only music worth listening to is classical music, since it is the only musical genre that has proven its popularity over the course of centuries (Единственная музыка, которую следует слушать, это классическая музыка, так как ее популярность проверена годами).* В качестве дидактического материала (а международные эксперты в области образования доказали, что качество предлагаемого ученикам дидактического материала во многом определяет качество их подготовки) учитель предлагает им воспользоваться таблицей (табл. 9).

Таблица 9

Дидактический материал для работы над эссе

<i>The types of abstracts</i>	<i>Типы тезисов (перевод)</i>	<i>Possible wording for the thesis</i>	<i>Возможные формулировки тезисов (перевод)</i>
1	2	3	4
Sample thesis statement	Простой тезис	People should listen to the music they enjoy	<i>Люди должны слушать музыку, которую они любят</i>
Thesis with Concession	Тезис с уступкой	Even though the classical music has been tested by time, people should listen to the music they enjoy	<i>Хотя классическая музыка проверена временем, люди должны слушать музыку, которую они любят</i>
Thesis with reasons	Тезис с объяснением	People should listen to the music they enjoy because tastes differ, all genres are good and you can't make anybody listen to what they don't like	<i>Люди должны слушать музыку, которую они любят, потому что вкусы у всех разные, все жанры хороши, и вы не можете заставить кого-нибудь слушать то, что им не нравится</i>

1	2	3	4
Thesis with Concession and Reasons	Тезис с уступкой и объяснением	While the classical music has been tasted by time, people should listen to the music they enjoy because tastes differ, all genres are good and you can't make anybody listen to what they don't like	<i>Классическая музыка была опробована временем, люди должны слушать музыку, которую они любят, потому что вкусы у всех разные, все жанры хороши, и вы не можете заставить кого-нибудь слушать то, что ему не нравится</i>

По существу это задание реализует подход к обучению написанию текста в рамках фрейма «Суждение и его аргументация», которая описана в виде следующих шагов:

– тема текста дается в задании (например, в формулировке темы сочинения);

– ученик-автор формулирует свое суждение (точку зрения, гипотезу, тезис) в начале абзаца, который открывает основную часть текста;

– в доказательство своего суждения ученик-автор приводит факты и/или цифры, излагает мнение экспертов по этому вопросу и приводит примеры;

– в заключение он еще раз «подтверждает» свое суждение, переформулирует его, используя другие языковые средства.

Все учителя отмечают, что самым сложным для ученика является аргументация. Именно поэтому в практику работы можно ввести систему упражнений «на аргументацию». Так, например, учащимся предлагаются небольшие тексты с заданием найти тезис и определить, как и чем он поддерживается (задания в несколько модифицированном виде взяты из книги [77] (табл. 10)):

Таблица 10

Упражнение «на аргументацию»

Исходный текст	Тезисы
1	2
Сахара – область, которая заслуживает серьезного исследования. Без сомнения, пески Сахары скрывают образцы древней архитектуры. Где-то в восточной части Сахары может находиться постоянный оазис Зейзура. На западе лежит мифический город Тимбукту. Многие путешественники пытались найти следы культур, которые занимали огромную территорию, теперь покрытую песками пустыни	Тезис: <i>Сахара – бесценная область исследований для тех, кто...</i> Информация (факт), подтверждающая это: следы древних культур, скрытые под песками

1	2
<p>Когда-то считали, что маленькие дети не могут понять чужую точку зрения и не способны выполнять задания, связанные со счетом и измерением, пока не достигнут возраста семи лет. Однако представляется, что проблема связана не со способностью или неспособностью детей делать что-то, а с их пониманием того, о чем их просят и зачем. Если цель неочевидна или задание непонятно сформулировано, то детям трудно его выполнить. Даже маленькие дети могут выполнять задания, которые раньше считались слишком сложными для них, если понятно объяснить, что требуется сделать. Например, задания, которые связаны с игрушками или напитками, могут быть понятными даже для очень маленьких детей, в отличие от заданий, связанных с цифрами или посудой</p>	<p>Тезис: <i>Даже маленькие дети могут выполнять задания...</i> В тексте приведены доводы в подтверждение того, что дети выполняют задания лучше, если условия им понятны</p>
<p>Квантовые физики обнаружили гораздо больше измерений, чем высота, широта, длина и время, хорошо знакомые большинству людей. Подобные исследования занимают много времени. Также был сделан ряд открытий, которые прояснили другие аспекты пространственно-временного континуума</p>	<p>Тезис: <i>Квантовые физики обнаружили гораздо больше измерений, чем...</i> В тексте нет аргументов, хотя утверждения верны. Нет заключения, основанного на доводах. Оно не «появляется» даже при перестановке предложений</p>
<p>Для роста растений нужен азот. Хотя этот элемент содержится в воздухе, растения не могут получать его напрямую. Вместо этого они зависят от почвенных бактерий, которые поглощают азот. Этот процесс называется «фиксацией азота». Бактерии превращают азот в нитраты, которые легко впитываются корнями растений</p>	<p>На первый взгляд, первое предложение – это тезис. Но автор не приводит в его доказательство аргументы, а просто описывает процесс</p>

К этим текстам прилагается карточка-инструкция:

«Чтобы выявить аргумент, нужно спросить себя:

– О чем этот текст?

– Какую главную мысль я должен извлечь из этого текста?

Сформулирована ли она?

– Во что я должен поверить/с чем согласиться/что сделать... по мнению автора?

- *Какие доводы поддерживают точку зрения автора?*
- *Если вы не уверены в том, что правильно определили, что именно есть в тексте, переставьте предложения в отрывке так, чтобы можно было выявить заключение и подтверждающие доводы» [77].*

Приведенные нами приемы работы при обучении текстовой деятельности не только составлены нами, но и взяты из реальной практики обучения. Именно поэтому нам представляется, что координация усилий учителей гуманитарных предметов в процессе подготовки к итоговому сочинению начинается с изучения и осмысления опыта друг друга в области обучения текстовой (чтению и письму) деятельности.

В заключение добавим, что ключевыми навыками человека XXI в. становятся навыки, которые обозначаются аббревиатурой «4К»:

- критическое мышление;
- коммуникация;
- кооперация (сотрудничество);
- креативность.

Обучение этим навыкам не может идти вне конкретного предмета, оно «вмонтировано» в его изучение, но не ограничивается только деятельностью ученика с предметным материалом конкретной дисциплины. Предлагаемые нами приемы и технологии деятельности тем и хороши, что их использование эффективно при формировании этих навыков на этапе подготовки к итоговому сочинению, а их использование в учебном процессе позволяет осуществить координацию деятельности учителей-предметников на деле.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты представленной работы могут использоваться в педагогической и управленческой деятельности в условиях региона:

– на уровне учащихся средней общеобразовательной школы – для создания благоприятных условий совершенствования речевого развития и читательской культуры старшеклассников и повышения качества педагогической деятельности, направленной на формирование коммуникативно-речевых умений учеников;

– на уровне образовательных организаций – для повышения эффективности педагогической деятельности учителя и развития читательской и речевой культуры учащихся за счет сопряжения в аспекте речевого развития их урочной и внеурочной деятельности; для разработки программ факультативных и элективных курсов по обучению написанию творческих работ разных видов и жанров и разработке дидактических материалов нового типа для этих учебных занятий; для создания групп сопровождения, деятельность которых может быть направлена на решение той или иной проблемы, связанной с обучением, развитием и воспитанием учащихся;

– на региональном уровне образования – для комплексного решения проблем педагогической деятельности по созданию условий для дальнейшей подготовки старшеклассников к написанию итоговых работ; для анализа и обобщения практического опыта учителей-словесников в аспекте речевого развития учащихся; для выбора наиболее эффективных педагогических технологий формирования коммуникативно-речевых умений учеников;

– на уровне региональной системы повышения квалификации педагогических и руководящих кадров образования – для организации курсов повышения квалификации, обучающих модулей, методических семинаров, обучающих вебинаров, индивидуальных консультаций и других форм совершенствования профессиональной подготовки учителей по проблеме развития речи учащихся;

– на уровне Педагогического института имени В. Г. Белинского, входящего в состав Пензенского государственного университета – для введения спецкурсов и специализаций обучения студентов по проблеме коммуникативно-речевого развития учащихся.

Несмотря на то, что предложена стратегия сопровождения подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа, по-прежнему еще остаются существенные проблемы

в указанном направлении, особенно в плане реализации той педагогической технологии, что предлагается. Выделим некоторые из них:

- невозможность полностью удовлетворить запросы учащихся на качество подготовки к сочинению-рассуждению;

- трудоемкость реализации в полном объеме идеи педагогического сопровождения;

- нежелание и неготовность многих учителей-предметников входить в группу сопровождения и уделять внимание на своих уроках работе, ориентированной в определенной степени на подготовку к выпускному метапредметному (!) сочинению;

- недостаточное стимулирование учителей-словесников, на которых в основном и ложится подготовка учащихся к сочинению нового типа.

Исходя из этого, на завершающем этапе исследования определились задачи, составляющие перспективу работы над темой: организация более широкого сетевого взаимодействия ученых Педагогического института (и в определенной степени студентов: бакалавров и в первую очередь – магистрантов) со старшеклассниками (создание тематического сайта, содержащего рекомендации по чтению с представлением книг из разных предметных областей) и по постижению особенностей содержания и композиции сочинения-рассуждения; дидактические материалы для конструирования сочинений по блок-схемам и речевым моделям с разной «наполняемостью»; проверка «пробных сочинений» и т.п.); разработка вариантов программ курсов для учителей и студентов по проблемам обучения написанию сочинений разных жанров и интерпретации литературных произведений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абелюк, Е. С. Зачет или незачет? Проверяем сочинение вместе. Сочинение: из обсуждения в социальных сетях / Е. С. Абелюк // Литература. – 2015. – № 2. – С. 22–30.
2. Александрова, Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования / Е. А. Александрова // Институт системных исследований и координации социальных процессов. – URL: http://isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html
3. Алферов, А. Д. Родной язык в средней школе (опыт методики) / А. Д. Алферов. – 3-е изд. – М. : Тип. Г. Лисснера, 1916. – 556 с.
4. Антонова, Е. С. Тайна текста : рабочая тетрадь для развития речи и мышления школьников 7–8 классов / Е. С. Антонова. – 2-е изд. – М. : Кейс, 2012. – 88 с.
5. Антонова, И. Б. Методическая эффективность использования письма как средства обучения аргументированию в неязыковом вузе (англ. яз.) : дис. ... канд. пед. наук / Антонова И. Б. – М., 1994. – 180 с.
6. Архипова, Е. В. Основы методики развития речи : учеб. пособие для пед. вузов / Е. В. Архипова. – М. : Вербум-М, 2004. – 192 с.
7. Бабайцева, В. В. Русский язык. 10–11 классы : учеб. для общеобразоват. учреждений филологического профиля / В. В. Бабайцева. – М. : Дрофа, 2004. – 447 с.
8. Бабушис, Е. Е. Обучение письменной речи как творческой деятельности в форме описания, повествования и аргументации на старшем этапе в школах с углубленным изучением английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бабушис Е. Е. – Тамбов, 2000. – 202 с.
9. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Русский язык и литература» / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов ; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Просвещение, 1990. – 368 с.
10. Баранова, Е. А. Методика обучения аргументированному письменному высказыванию (на материале французского языка, языковой факультет) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Баранова Е. А. – Орел, 2003. – 280 с.

11. Бардиер, Г. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. – СПб. : ДОРВАЛЬ, 1993. – 96 с.
12. Барлас, Л. Г. Русский язык. Стилистика : пособие для учителей / Л. Г. Барлас. – М. : Просвещение, 1978. – 256 с.
13. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин. – М. : Русские словари, 1996. – Т. 5. Работы 1940–1960 гг. – URL: http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm
14. Беднарская, Л. Д. Обучение сочинению-рассуждению при подготовке к ЕГЭ по русскому языку / Л. Д. Беднарская // Русский язык в школе. – 2009. – № 9. – С. 3–8.
15. Белявский, Е. В. Метод ведения сочинений в старших классах гимназии с приложением тем и сочинений / Е. В. Белявский. – М., 1881. – 72 с.
16. Беляева, Н. В. Итоговое сочинение. Допуск к ЕГЭ. От выбора темы к оценке по критериям / Н. В. Беляева, Л. В. Новикова, С. А. Зинин. – М. : Национальное образование, 2016. – 160 с.
17. Беляева, Н. В. Итоговое сочинение: подготовка и контроль: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Н. В. Беляева. – М. : Просвещение, 2016. – 112 с.
18. Беляева, Н. В. Итоговое сочинение: профилактика ошибок : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Н. В. Беляева. – М. : Просвещение, 2017. – 128 с.
19. Беляева, Н. В. Школьное сочинение на новом витке модернизации образования / Н. В. Беляева // Литература в школе. – 2014. – № 10. – С. 20–22.
20. Беляева, Н. В. Школьное сочинение в новом формате / Н. В. Беляева // Русский язык в школе. – 2014. – № 5. – С. 8–13.
21. Бирюков, Б. В. Моделирование как метод познания. Виды моделей и их познавательная роль / Б. В. Бирюков, Ю. А. Гастев, Е. С. Геллер. – URL: <http://sireo.narod.ru/Philo/Ques58.htm>
22. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.
23. Богданова, О. Ю. Методика преподавания литературы : учеб. для студентов пед. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов ; под ред. О. Ю. Богдановой. – М. : Академия, 1999. – 400 с.
24. Богданова, О. Ю. Экзамен по литературе: От выпускного к вступительному / О. Ю. Богданова, Л. В. Овчинникова, Е. С. Романичева. – М., 1997. – 158 с.

25. Бондаревская, Е. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д : Учитель, 1999. – 560 с. – URL: http://ucheberachenyh.narod.ru/books/uchebник/2_8.htm
26. Буслаев, Ф. И. Преподавание отечественного языка : учеб. пособие / Ф. И. Буслаев. – М. : Просвещение, 1992. – 512 с.
27. Быков, Д. Л. Еще раз о сочинении / Д. Л. Быков // Литература. – № 11. – 2014. – С. 32.
28. Вайрах, Ю. В. Итоговое сочинение по литературе: подготовка и технология написания : учеб.-метод. пособие / Ю. В. Вайрах, А. В. Казорина. – М. : ИНФРА-М, 2017. – 169 с.
29. Валгина, Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 279 с.
30. Васильев, Л. Г. Коммуникативный метод в исследовании аргументации / Л. Г. Васильев // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : сб. науч. работ. – 2001. – URL: <http://dialog-21.ru/digest/archive/2001/?year=2001&vol=22724&feid=6648>
31. Введенская, Л. А. Русский язык: культура речи, текст, функциональные стили редактирование : учеб. пособие для учащихся общеобразовательных школ, студентов и преподавателей колледжей и училищ / Л. А. Введенская, А. М. Пономарева. – 3-е изд. – М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2003. – 352 с.
32. Венедиктова, Т. Д. Письмо – глобальная проблема и работа / Т. Д. Венедиктова // Высшее образование в России. – 2014. – № 5. – С. 156–159.
33. Воителева, Т. М. Формирование коммуникативных умений и навыков учащихся 5–9 классов на уроках русского языка : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Воителева Т. М. – М., 2000. – 339 с.
34. Волков, С. В. Сочинение: новое вино или старые меха? / С. В. Волков // Литература. – 2014. – № 11. – С. 32.
35. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
36. Галактионова, Т. Г. Приобщение школьников к чтению: феномен открытого образования : науч.-метод. материалы / Т. Г. Галактионова. – СПб. : Книжный Дом, 2008. – 200 с.
37. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М., 1995. – Вып. 3. – С. 58–64.

38. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – 5-е изд., стереотип. – М. : КомКнига, 2007. – 144 с.
39. Гац, И. Ю. Методика русского языка в задачах и упражнениях : учеб. пособие для студ. пед. вузов / И. Ю. Гац. – М. : Дрофа, 2007. – 287 с.
40. Герасимова, И. А. Введение в теорию и практику аргументации : учеб. пособие / И. А. Герасимова. – М. : Университетская книга : Логос, 2007. – 312 с.
41. Гетманская, Е. В. Сочинение в русской школе: прошлое и настоящее / Е. В. Гетманская // Сочинение на современном этапе развития системы образования в Российской Федерации : сб. материалов науч.-практ. конф. – М. : РОПРЯЛ, 2015. – С. 77–83.
42. Глазунова, А. А. Письменные работы по литературе / А. А. Глазунова. – Л. : Учпедгиз, 1961. – 131 с.
43. Голубков, В. В. Новый путь изучения художественных произведений и составление письменных работ : пособие для самообразования родителей и преподавателей / В. В. Голубков. – М. : Труд, 1909. – 164 с.
44. Голубков, В. В. Пособие для ведения устных и письменных сочинений. Новый путь изучения художественных произведений и составления письменных работ / В. В. Голубков. – 2-е изд. – М., 1914. – 311 с.
45. Гринина-Земскова, А. М. Сочинения в газетных жанрах (IV–VIII классы) : пособие для учителей / А. М. Гринина-Земскова. – М. : Просвещение, 1977. – 160 с.
46. Грунский, Н. К. Ведение письменных работ в средней школе / Н. К. Грунский, М. А. Тюкалов. – Рига, 1915. – 82 с.
47. Гущина, Т. Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования : дис. ... д-ра пед. наук / Гущина Т. Н. – М., 2013. – 545 с.
48. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование : монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
49. Дмитриевская, И. В. Обучение сочинениям в средней школе: структурная сложность текстов / И. В. Дмитриевская // Ученые записки Ивановского гос. пед. ин-та. – 1967. – Т. 49.
50. Добротина, И. Н. О сочинениях как форме итоговой аттестации / И. Н. Добротина // Русский язык в школе. – 2014. – № 5. – С. 14–17.

51. Дощинский, Р. А. Итоговое сочинение: начало большого пути / Р. А. Дощинский // Сочинение на современном этапе развития системы образования в Российской Федерации : сб. материалов науч.-практ. конф. – М. : РОПРЯЛ, 2015. – С. 98–104.

52. Драбкина, С. В. От допуска к экзамену до поступления в вуз. Сочинение по литературе – ЕГЭ по русскому языку / С. В. Драбкина, Д. И. Субботин. – М. : Интеллект-Центр, 2014. – 96 с.

53. Ерохина, Е. Л. Коммуникативная культура субъектов исследовательского обучения / Е. Л. Ерохина. – М. : Экзамен, 2015. – 175 с.

54. Ерохина, Е. Л. Возвращение итогового сочинения в школы России и актуальные идеи методической системы Т. А. Ладыженской / Е. Л. Ерохина, О. Ю. Князева // Научная школа профессора Т. А. Ладыженской : коллект. моногр. – М. : Экзамен, 2015. – Вып. 3. – 239 с.

55. Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка : в 3 т. / Т. Ф. Ефремова. – М. : АСТ : Астрель : Харвест, 2006. – Т. 1. – 1168 с.

56. Жинкин, Н. И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов / Н. И. Жинкин // Язык – речь – творчество. – М. : Лабиринт, 1998. – 319 с.

57. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 160 с.

58. Жукова, Ю. А. Сочинение как форма государственной итоговой аттестации в школе: жанровый аспект / Ю. А. Жукова, Т. Н. Дорожкина // Сочинение на современном этапе развития системы образования в Российской Федерации : сб. материалов науч.-практ. конф. – М. : РОПРЯЛ, 2015. – С. 105–112.

59. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.

60. Зинченко, В. П. Человек развивающийся: Очерки российской психологии / В. П. Зинченко. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.

61. Иваненко, М. А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития дошкольника : учеб. пособие / М. А. Иваненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2012. – 187 с.

62. Ивин, А. А. Основы теории аргументации : учебник / А. А. Ивин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 352 с.

63. Ивин, А. А. Риторика: искусство убеждать : учеб. пособие / А. А. Ивин. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 304 с.

64. Ипполитова, Н. А. Методический аспект учения о речевых жанрах / Н. А. Ипполитова // Начальная школа + До и После. – 2012. – № 8. – С. 1–4.

65. Исакова, Е. К. К определению понятия «педагогическое сопровождение» / Е. К. Исакова, Д. В. Лазаренко. – URL: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105510.doc.htm

66. Капинос, В. И. Методические рекомендации по оцениванию заданий с развернутым ответом: Русский язык / В. И. Капинос, Л. И. Пучкова, И. П. Цыбулько, Ю. Н. Гостева. – М. : Уникум-Центр, 2003. – 71 с.

67. Капинос, В. И. Развитие речи: теория и практика обучения / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик. – М. : Линка-пресс : Просвещение, 1991. – 191 с.

68. Казакова, Е. И. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка / Е. И. Казакова ; под ред. Е. И. Казаковой, Л. М. Шипицыной. – СПб. : Питер, 1998. – 245 с.

69. Карнаух, Н. Л. Сочинение-эссе в системе литературного образования старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Карнаух Н. Л. – М., 2001. – 192 с.

70. Кашникова, И. В. Предтекстовый этап работы над сочинением в старших классах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кашникова И. В. – Екатеринбург, 2007. – 272 с.

71. Княжицкий, А. И. Пиррова победа словесников всея Руси / А. И. Княжицкий // Русская словесность. – 2014. – № 2. – С. 3–6.

72. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка : учебник / М. Н. Кожина. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 464 с.

73. Колесова, Д. В. Аргументативный текст: особенности композиции в современном дискурсе / Д. В. Колесова // Филологический класс. – № 4 (38). – 2014. – С. 45–49.

74. Колокольцев, Н. В. Обучение сочинениям в 8 классе / Н. В. Колокольцев // Преподавание литературы в 8 классе. – М. : Учпедгиз, 1958. – 272 с.

75. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. – СПб. : Ин-т спец. педагогики и психологии, 2000. – 108 с.

76. Корнилова, Е. Н. Риторика – наука убеждать. Своеобразие публицистики античного мира / Е. Н. Корнилова. – М., 2010. – 240 с.

77. Короткина, И. Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика : учеб. пособие для вузов / И. Б. Короткина. – М. : Юрайт, 2016. – 295 с.

78. Коттрелл, С. Успешная учеба в вузе. Самые важные навыки студента / С. Коттрелл ; пер. Е. И. Фатеевой. – М. : Эксмо, 2015. – 368 с.

79. Кохтев, Н. Н. Риторика : учеб. пособие для учащихся 8–11 кл. учеб. заведений с углубл. изуч. гуманит. предметов, а также для лицеев и гимназий / Н. Н. Кохтев. – М. : Просвещение, 1994. – 207 с.

80. Критерии оценки итогового сочинения. – URL: <http://минобрнауки.рф/новости/4486>

81. Кузина, Е. Б. Лекции по теории аргументации : учеб. пособие / Е. Б. Кузина. – М. : Изд-во МГУ, 2007. – 136 с.

82. Кучерова, О. Е. Становление Человека и основные каноны педагогической поддержки личности / О. Е. Кучерова // Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2008. – № 2. – С. 174–178.

83. Крылова, Н. Б. Организация индивидуального образования в школе (теория и практика) / Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова. – М. : Сентябрь, 2004. – 208 с.

84. Лаврова, И. В. Сочинение-рассуждение как разновидность вторичного текста: базовые характеристики: на материале письменных работ учащихся средней школы : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Лаврова И. В. – Краснодар, 2011. – 207 с.

85. Ладыженская, Т. А. Риторика. 9 класс : учеб. пособие для общеобразовательной школы / Т. А. Ладыженская и др. ; под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Баласс : Ювента, 2012. – 272 с.

86. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1974. – 256 с.

87. Ладыженская, Т. А. Сочинение на литературную тему как речевое произведение / Т. А. Ладыженская // Развитие речи учащихся 4–10 классов в процессе изучения литературы в школе. – М. : Просвещение, 1985. – С. 101–111.

88. Лебедева, Н. 9 практичных советов, которые помогут получить «зачет» за итоговое сочинение. Интервью с Е. Полтавец / Н. Лебедева. – URL: <https://godliteratury.ru/events-post/sochinenie-2017-obratnyu-otschet>

89. Леонов, С. А. Речевая деятельность на уроках литературы: Методические приемы творческого изучения литературы : учеб. пособие / С. А. Леонов. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 224 с.
90. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
91. Малиночка, Э. Г. Образовательное пространство как условие функционирования образования / Э. Г. Малиночка, И. В. Маричев. – Краснодар : КубГУ, 2008. – 104 с.
92. Мандрикова, Г. М. Экзаменационное испытание в форме сочинения: отличия и значения / Г. М. Мандрикова // Народное образование. – 2014. – № 6. – С. 113–118.
93. Метапредметные результаты. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации 5 класс : пособие для учителя / под ред. Г. С. Ковалевой, Е. Л. Рутковской. – М. ; СПб. : Просвещение, 2013. – 160 с.
94. Методика преподавания литературы : учеб. для пед. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана : в 2 ч. – М. : Владос, 1994. – Ч. 2.
95. Мещеряков, В. Н. Жанры школьных сочинений. Теория и практика написания : учеб.-метод. пособие для студентов и учителей-словесников / В. Н. Мещеряков. – 2-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2000. – 256 с.
96. Методические рекомендации ФГБНУ «ФИПИ» по подготовке к итоговому сочинению (изложению). – М. : ФИПИ, 2016. – 111 с.
97. Миронова, Н. А. Итоговое сочинение перед единым государственным экзаменом / Н. А. Миронова. – М. : АСТ, 2016. – 224 с.
98. Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М. : МИРОС, 2001. – 208 с.
99. Морозова, Н. П. Учимся писать сочинения : кн. для учащихся 10 кл. сред. шк. / Н. П. Морозова. – М. : Просвещение, 1987. – 128 с.
100. Нарушевич, А. Г. Итоговое выпускное сочинение в 11 классе : учеб.-метод. пособие / А. Г. Нарушевич, И. С. Нарушевич ; под ред. Н. А. Сениной. – Ростов н/Д : Легион, 2014. – 96 с.
101. Нечаева, О. А. Функционально-семантические типы речи (описание, повествование, рассуждение) / О. А. Нечаева. – Улан-Удэ : Бурятское книжное изд-во, 1974. – 261 с.
102. Никольский, В. А. Методика преподавания литературы в средней школе / В. А. Никольский. – М. : Просвещение, 1971.

103. Никольский, В. А. Сочинения в средней школе / В. А. Никольский. – М. : Просвещение, 1954. – 224 с.
104. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.
105. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. – М. : Российский фонд фундаментальных исследований, Институт педагогических инноваций, РАО, 1995. – 113 с.
106. Павловец, М. Итоговое сочинение: тематические направления, критерии, условия / М. Павловец // Русский язык. – 2014. – № 11. – С. 59–61.
107. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 312 с.
108. Пленкин, Н. А. Уроки развития речи : кн. для учителя: Из опыта работы / Н. А. Пленкин. – М. : Просвещение, 1995. – 224 с.
109. Полтавец, Е. Ю. О современной концепции экзаменационного сочинения / Е. Ю. Полтавец // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2016. – № 2 (22). – С. 87–92.
110. Попова, Л. Сочинение как луч света в темном царстве / Л. Попова // Открытая школа. – 2014. – № 6. – С. 9–10.
111. Пранцова, Г. В. Элективные курсы по литературе: 10–11 классы: Программы. Тематические планы : метод. рекомендации. Хрестоматия / Г. В. Пранцова. – М. : Вербум-М, 2006. – 189 с.
112. Пранцова, Г. В. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом : учеб. пособие. – 3 изд., испр. и доп. / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева. – М. : Форум, 2016. – 368 с.
113. Профессиональный стандарт учителя русского языка // Профессиональный стандарт педагога. – URL: <https://www.menobr.ru/professionalnyu-standart-pedagoga>
114. Пузанкова, Е. Н. Формирование языковой способности учащихся при обучении русскому языку : монография / Е. Н. Пузанкова. – Орел, 2004. – 347 с.
115. Раскалинос, В. Н. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса / В. Н. Раскалинос // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2016. – № 4 (27). – С. 11–15.

116. Реморенко, И. М. «Настоящая метапредметность начинается с диалога в учительском коллективе, а не с красиво написанной образовательной программы». Интервью у классной доски / И. М. Реморенко // Литература. – 2014. – № 11. – С. 4–9.
117. Риторика : учеб. / под ред. Н. А. Ипполитовой. – М. : ТК Велби : Проспект, 2011. – 448 с.
118. Романичева, Е. С. «Встречное движение» как новая технология приобщения школьников к чтению / Е. С. Романичева // Литература в школе. – 2013. – № 3. – С. 19–22.
119. Романичева, Е. С. Круг чтения современного школьника. Критерии отбора текстов / Е. С. Романичева // Сочинение на современном этапе развития системы образования в Российской Федерации : сб. материалов науч.-практ. конф. – М. : РОПРЯЛ, 2015. – 264 с.
120. Романичева, Е. С. От традиционного сочинения по литературе к сочинению нового типа / Е. С. Романичева // Сочинение в школе XXI века: содержание, функции, место в образовательном процессе : сб. ст. / под ред. Е. С. Романичевой. – М. : Совпадение, 2016. – С. 5–9.
121. Романичева, Е. С. Фреймовый подход к методике обучения школьников написанию академического эссе / Е. С. Романичева // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2017. – № 4 (42). – С. 55–65.
122. Романичева, Е. С. «Возвращенное» сочинение: итоги проверки и «перспективы» оценивания / Е. С. Романичева, А. В. Горелкина // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2016. – № 2 (22). – С. 78–86.
123. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. – М. : Айрис-Пресс, 2004. – 230 с.
124. Русова, Н. Ю. Как писать сочинение, изложение и диктант : учеб. пособие для учащихся общеобразоват. средних школ, абитуриентов и их родителей / Н. Ю. Русова. – Н. Новгород : ДЕКОМ, 1996. – 192 с.
125. Рыбникова, М. А. Письменные работы по литературе в старших классах / М. А. Рыбникова // Избранные труды. – М. : Просвещение, 1985. – 248 с.
126. Савич, А. Л. Система письменных работ по литературе // О преподавании литературы в 8–10 классах / А. Л. Савич. – М., 1939. – С. 71–76.

127. Семаго, М. М. Сопровождение – это... / М. М. Семаго // Школьный психолог. – 2003. – № 35. – URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200303514>

128. Система обучения сочинениям на уроках русского языка (4–8 кл.) / под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1978. – 367 с.

129. Ситаров, В. А. Дидактика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Ситаров ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2008. – 416 с.

130. Скиргайло, Т. О. Методика обучения работе над сочинениями нетрадиционных жанров : пособие для учителей / Т. О. Скиргайло. – М. : Русское слово – РС, 2004. – 352 с.

131. Словарь иностранных слов и выражений / авт.-сост. Е. С. Зенович. – М. : АСТ : Олимп, 2000. – 784 с.

132. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению / Н. Н. Сметанникова. – М. : Школьная библиотека, 2005. – 512 с.

133. Сочинения в общеобразовательной политехнической школе. Из опыта работы учителей-словесников : сб. ст. / сост. Н. В. Колокольцев. – М. : Учпедгиз, 1961. – 160 с.

134. «Сочинение?.. Легко!» : пособие для учащихся общеобразоват. организаций / С. И. Красовская, М. И. Шутан, Е. А. Певак, В. Г. Моисеева, Т. А. Неретина. – М. : Просвещение, 2015. – 80 с.

135. Спасская, Е. Б. Психологический компонент методологической культуры современного учителя / Е. Б. Спасская // Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка : материалы межрегион. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Тарасова. – СПб. : ЛОИРО, 2012. – 122 с.

136. Субботина, Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Субботина Л. Г. – Кемерово, 2002. – 22 с.

137. Тарасов, С. В. Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка в образовательной среде / С. В. Тарасов // Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка : материалы межрегион. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Тарасова. – СПб. : ЛОИРО, 2012. – 122 с. – С. 5–8.

138. Теория и практика сочинений различных жанров. Пособие для факультативных занятий. 7–8 классы / под ред. Т. А. Ладыженской, Т. С. Зепаловой. – М. : Просвещение, 1970. – 271 с.

139. Тумина, Л. Е. Рассуждение // Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. – 2-е изд., испр. и доп. / Л. Е. Тумина ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – М. : Флинта : Наука, 1998. – С. 179–181.
140. Учителя об итоговом декабрьском сочинении: первые впечатления // Русский язык. – 2015. – № 2. – С. 4–8.
141. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 2. – 365 с.
142. ФГОС среднего (полного) общего образования. – М. : Министерство образования и науки РФ, 2012.
143. Хабутдинова, Е. Н. Традиционные и инновационные педагогические стратегии совершенствования профессиональной деятельности учителя в средней школе США : дис. ... канд. пед. наук / Хабутдинова Е. Н. – Казань, 1999. – URL: <http://www.dissercat.com/content/traditsionnye-i-innovatsionnye-pedagogicheskie-strategii-sovershenstvovaniya-professionalnoi>
144. Холод, В. Л. Социально-педагогическая защита детей и молодежи в процессе психолого-педагогического сопровождения в условиях единого воспитательного пространства сельского района / В. Л. Холод, А. В. Холод // Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2008. – № 2. – С. 196–202.
145. Чернышев, В. И. В защиту живого слова / В. И. Чернышев // Статьи о назначении и преподавании живого языка. – СПб., 1912. – 82 с.
146. Щербакова, О. И. Виды сочинений по литературе. 10–11 классы : метод. пособие / О. И. Щербакова. – М. : Просвещение, 2015. – 143 с.
147. Шантарович, С. А. Обучение школьников X–XI классов написанию сочинений-рассуждений в жанре литературных раздумий : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шантарович С. А. – Минск, 1999. – 20 с.
148. Шевцова, М. А. Формирование познавательного интереса младших школьников в процессе обучения иностранным языкам : монография / М. А. Шевцова. – Воронеж : ВГПУ, 2007. – 186 с.
149. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, М. А. Жданова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
150. Щербакова, О. И. Виды сочинений по литературе. 10–11 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / О. И. Щербакова. – М. : Просвещение, 2015. – 143 с.

151. Ядрихинский, А. М. Психологическое сопровождение личностного развития учащихся в образовательном процессе / А. М. Ядрихинский // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 6. – С. 224–229.

152. Ядровская, Е. Р. От истории школьных письменных работ по литературе – к проблеме возвращения сочинения / Е. Р. Ядровская. – URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2016_11-1_62.pdf

153. Ядровская, Е. Р. От чтения к творчеству. О возвращении сочинения и судьбе школьного литературного образования / Е. Р. Ядровская. – URL: <http://www.ug.ru/archive/56068>

154. Яничева, Т. Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Опыт. Подходы. Находка / Т. Г. Яничева // Журнал практического психолога. – 1999. – № 3. – С. 101–119.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Программа методической подготовки учителей-словесников к обучению учащихся сочинению нового типа

(24 часа)

Автор-составитель:
Г. В. Пранцова,
канд. пед. наук, профессор

Пенза 2017

Пояснительная записка

Государственная (итоговая) аттестация в формате написания итогового сочинения в 11 классе требует от педагогов специальной научно-методической подготовки: знаний нормативных и организационных оснований проведения итогового сочинения, понимания критериев его проверки, владения методами подготовки школьников к написанию сочинения-рассуждения.

Обучение учителей по дополнительной профессиональной программе способствует:

1) разрешению общепедагогических проблем, оказывающих негативное влияние на подготовку к написанию сочинения нового типа (недостаточный уровень речевой компетенции; неумение выстроить работу в соответствии с типологическими особенностями сочинения; несоблюдение принципов преемственности и межпредметных связей при подготовке к сочинению и др.);

2) практическому освоению содержательных и организационных аспектов подготовки учащихся к написанию итогового сочинения.

Объем курса – **24 часа**. Курс может быть прочитан как самостоятельный, а может стать одним из модулей другого/других курсов повышения квалификации учителей русского языка и литературы.

Цель обучения по программе

Повышение уровня профессиональной компетентности учителей-словесников в вопросах подготовки учащихся к написанию итогового сочинения.

Задачи обучения:

– повысить уровень профессиональной компетентности учителей русского языка и литературы в вопросах проектирования, организации и рефлексии деятельности по реализации требований к обучению написанию сочинения-рассуждения;

– познакомить с основными этапами становления (возвращения) выпускного и содержательного наполнения этого формата;

– способствовать пониманию типологических особенностей текста сочинения заданного типа, пониманию содержательных и методических причин ошибок учащихся;

– познакомить с формами, приемами, видами заданий и выражений, способствующими эффективной организации процесса обучения учащихся написанию итогового сочинения нового типа.

В результате освоения содержания программы учителя-словесники **получат представление:**

- о месте обучения письменной речи в программе развития универсальных учебных действий на этапе среднего (общего) образования;

- о критериях оценивания итогового сочинения;

- о логических основах создания текста-рассуждения и приемах, помогающих учащимся освоить речевые модели и использовать их при написании итогового сочинения;

- о приемах и методах подготовки учащихся к выполнению заданий, направленных на формирование умений создавать текст творческой работы, отвечающий требованиям, предъявляемым к сочинению заданного типа;

- о формах организации взаимодействия участников группы сопровождения при подготовке к выпускному сочинению в школе;

смогут выполнить:

- анализ документов, регламентирующих проведение и проверку итогового сочинения;

- анализ разных подходов к содержательному наполнению выпускного сочинения, проблемы, влияющие на подготовку учащихся к выполнению итоговой письменной работы;

- поиск и устранение речевых, логических ошибок в выпускном сочинении, а также организацию процесса совершенствования учащимися написанного текста;

расширят опыт:

- анализа нормативных документов (документов, регламентирующих проведение итогового документа);

- проектирования образовательного процесса (включение в него элективного курса, ориентированного на подготовку учащихся к написанию сочинения нового типа);

- взаимодействия с другими участниками школьной группы сопровождения подготовки к выпускному сочинению;

- применения эффективной методики для речевого развития учащихся.

При освоении программы рассматриваются логические законы создания текста-рассуждения, при этом особое внимание уделяется аргументационной части сочинения, использованию граф-схем структуры сочинения-рассуждения, а также речевых моделей в выстраивании композиции сочинения, эффективных заданий и упражнений для проверки и совершенствования читательских, литературоведческих и коммуникативно-речевых умений учащихся.

Учителя-словесники проектируют занятия элективного курса (ЭК) по обучению написанию итогового сочинения нового типа, осуществляют методическую рефлекссию.

Категория слушателей: учителя русского языка и литературы.

Форма реализации программы: очная.

Формы обучения: традиционные, активные, интерактивные.

Учебный план

дополнительной профессиональной программы методической подготовки учителей-словесников к обучению учащихся итоговому сочинению нового типа

Тема занятия	Всего часов	Лекции	Практические занятия	Формы контроля
1. Возвращение сочинения в современную школу	2	2		
2. Обучение построению аргументационной части сочинения-рассуждения	6	2	4	
3. Обучение построению композиции сочинения-рассуждения	2		2	
4. Методы и приемы подготовки учащихся к выполнению заданий, связанных с анализом и интерпретацией текстов литературных произведений	4		4	
5. Виды обучающих работ для профилактики типичных ошибок в итоговых сочинениях	2		2	
6. Проектирование занятий элективного курса	4		4	
7. Критериальная модель оценивания итогового сочинения	2		2	
8. Итоговая аттестация	2		2	Презентация конструкта занятия ЭК
Итого	24	4	20	

Содержание программы

1. Возвращение сочинения в современную школу

Причины и последствия отказа от выпускного сочинения. Цели возвращения сочинения в школу. Особенности выпускного сочинения (жанр, литературоцентричность, метапредметность). Споры вокруг сочинения нового типа.

Тема 1. Сочинение нового типа – сочинение-рассуждение. Обучение построению аргументационной части сочинения-рассуждения.

Риторические каноны рассуждения. Использование смысловых моделей в рассуждении. Граф-схемы, демонстрирующие особенности композиции рассуждения. Соотношение понятий «тезис», «аргумент» («довод»), «иллюстрация» («пример»). Методы и приемы обучения построению доказательных рассуждений. Развитие умения аргументировать собственную позицию. Использование граф-схем и речевых моделей. Работа с текстом-образцом. Обучение совершенствованию собственного и «чужого» текстов. Создание речевых моделей, дидактического материала.

Тема 2. Обучение построению композиции сочинения-рассуждения.

Специфика композиции сочинения нового типа. Развитие умений синхронизации вступления и заключения. Совершенствование введений и заключений к «чужим» текстам. Обучение созданию вступления и заключения к сочинению на заданную тему. Работа с дидактическим материалом в парах или группах (сопоставление и совершенствование). Обучение составлению предложений-связок. Создание речевых моделей, дидактического материала.

Тема 3. Методы и приемы подготовки учащихся к выполнению заданий, связанных с анализом и интерпретацией текстов литературных произведений.

Литературный материал (художественные, научно-популярные, мемуарные произведения) как иллюстрация к аргументам. Обоснованное включение в сочинение литературного материала. Развитие умения учащихся иллюстрировать собственную позицию. Способы подбора материалов для иллюстрации аргументов. Специфика направленного анализа литературного произведения (фрагмента произведения). Виды заданий и упражнений для формирования умений подбора и включения в рассуждение литератур-

ного материала. Использование современных стратегий чтения. Работа с речевыми моделями. Составление списка литературных произведений по направлениям. Формулировка возможных тем сочинений.

Тема 4. Виды обучающих работ для профилактики типичных ошибок в итоговых сочинениях.

Методы и приемы обучения совершенствованию «плана выражения» текста. Редактирование и совершенствование «чужих» текстов сочинений-рассуждений. Подготовка дидактического материала.

Тема 5. Проектирование занятий/занятия элективного курса.

Разработка конструктора занятия «Принцип триады – основной принцип композиции сочинения-рассуждения». Подготовка приложения к занятию (речевые модели, дидактический материал).

Тема 6. Критериальная модель оценивания итогового сочинения.

ЕГЭ по предметам и выпускное сочинение. Критерии оценивания «сочинительной» части в ЕГЭ по разным предметам и итогового сочинения (сравнение). Критерии оценивания выпускного сочинения организациями, реализующими образовательные программы высшего образования.

Создание собственного сочинения рассуждения. Взаимопроверка по критериям оценивания итогового сочинения.

Вопросы для методической рефлексии:

- Какую новую методическую информацию приобрели?
- Какие «белые пятна» в понимании проблемы, связанной с сочинением-рассуждением, устранили?
- Что было сложным в содержании курса?
- Что осталось непонятым?

Тема задания для итоговой аттестации: разработать конструктор занятия элективного курса на тему «Обучение построению аргументационной части сочинения-рассуждения». Подготовить к нему необходимый дидактический материал. Создать презентацию (7–8 слайдов), сопроводив ее необходимыми комментариями.

Литература к курсу

А. Основная

1. *Беляева, Н. В.* Итоговое сочинение: подготовка и контроль : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / *Н. В. Беляева.* – М. : Просвещение, 2016. – 112 с.

2. *Беляева, Н. В.* Итоговое сочинение: профилактика ошибок : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / *Н. В. Беляева*. – М. : Просвещение, 2017. – 128 с.

3. Критерии оценки итогового сочинения. – URL: <http://мин-обрнауки.рф/новости/4486>

4. *Мещеряков, В. Н.* Жанры школьных сочинений. Теория и практика написания : учеб.-метод. пособие для студентов и учителей-словесников / *В. Н. Мещеряков*. – 2-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2000. – 256 с.

5. *Реморенко, И. М.* «Настоящая метапредметность начинается с диалога в учительском коллективе, а не с красиво написанной образовательной программы». Интервью у классной доски / *И. М. Реморенко* // Литература. – 2014. – № 11. – С. 4–9.

6. *Романичева, Е. С.* От традиционного сочинения по литературе к сочинению нового типа / *Е. С. Романичева* // Сочинение в школе XXI века: содержание, функции, место в образовательном процессе : сб. ст. / под ред. *Е. С. Романичевой*. – М. : Совпадение, 2016. – С. 5–9.

Б. Дополнительная

1. *Беляева, Н. В.* Школьное сочинение в новом формате / *Н. В. Беляева* // Русский язык в школе. – 2014. – № 5. – С. 8–13.

2. *Гринина-Земскова, А. М.* Сочинения в газетных жанрах (IV–VIII классы) : пособие для учителей / *А. М. Гринина-Земскова*. – М. : Просвещение, 1977. – 160 с.

3. *Добротина, И. Н.* О сочинениях как форме итоговой аттестации / *И. Н. Добротина* // Русский язык в школе. – № 5. – 2014. – С. 14–17.

4. *Жукова, Ю. А.* Сочинение как форма государственной итоговой аттестации в школе: жанровый аспект / *Ю. А. Жукова, Т. Н. Дорожкина* // Сочинение в школе XXI века: содержание, функции, место в образовательном процессе : сб. ст. / под ред. *Е. С. Романичевой*. – М. : Совпадение, 2016. – С. 105–112.

5. *Мандрикова, Г. М.* Экзаменационное испытание в форме сочинения: отличия и значения / *Г. М. Мандрикова* // Народное образование. – 2014. – № 6. – С. 113–118.

6. *Нарушевич, А. Г.* Итоговое выпускное сочинение в 11 классе : учеб.-метод. пособие / *А. Г. Нарушевич, И. С. Нарушевич* ; под ред. *Н. А. Сениной*. – Ростов н/Д : Легион, 2014. – 96 с.

7. *Павловец, М.* Итоговое сочинение: тематические направления, критерии, условия / *М. Павловец* // Русский язык. – 2014. – № 11. – С. 59–61.

8. *Пранцова, Г. В.* Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом : учеб. пособие / *Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева.* – 3 изд., испр. и доп. – М. : Форум, 2016. – 368 с.

9. *Романичева, Е. С.* «Возвращенное» сочинение: итоги проверки и «перспективы» оценивания / *Е. С. Романичева, А. В. Горелкина* // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2016. – № 2 (22). – С. 78–86.

10. *Ядровская, Е. Р.* От истории школьных письменных работ по литературе – к проблеме возвращения сочинения / *Е. Р. Ядровская.* – URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2016_11-1_62.pdf

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

**Программа
элективного курса для старшеклассников
«Сочинение-рассуждение: секреты создания
аргументированного текста»**

(20 часов)

Автор-составитель:
Г. В. Пранцова,
канд. пед. наук, профессор

Пенза 2017

Пояснительная записка

Обучение итоговому сочинению в новом формате – формате письменного публицистического высказывания с опорой на литературные примеры – важная методическая проблема современной школы, так как сочинение становится допуском к ЕГЭ.

Целями возвращения сочинения в школу стали:

- проверка широты кругозора, умения мыслить и доказывать свою позицию с опорой на самостоятельно выбранные произведения отечественной и мировой литературы, владения речью;
- формирование самосознания, развитие речевой и читательской культуры ученика (Н. В. Беляева).

Вместе с тем «возвращенное» сочинение способствовало возникновению целого ряда проблем школьного образования. Такими проблемами стали жанр сочинения (сочинение-рассуждение), литературоцентричность (обращение к литературным произведениям при раскрытии темы), метапредметность. Все это требует от учителя/учителей активизировать работу по речевому развитию учащихся (особенно старшеклассников).

Объем элективного (или специального) курса – **20 часов**. Курс в 11 классе изучается как самостоятельный, а в 10 классе может стать модулем элективного курса по литературе.

В целом занятия элективного курса направлены на практическое освоение учащимися приемов, способов создания итогового сочинения.

Цель программы: совершенствовать коммуникативно-речевые умения учащихся, необходимые для создания сочинения нового типа; совершенствовать навыки анализа и интерпретации литературных текстов.

Задачи программы:

- сформировать у учеников целостное представление об итоговом сочинении (сочинении-рассуждении);
- раскрыть типологические особенности текста сочинения нового формата;
- познакомить с критериями оценивания итогового сочинения;
- предупредить типичные ошибки учащихся в сочинении такого типа.

В результате краткосрочного освоения программы элективного курса старшеклассники *получат представление:*

- о сочинении нового типа, о логических основах создания текста сочинения-рассуждения;
- о содержательном и структурном наполнении текста выпускного сочинения;

- о роли литературного текста в такого типа сочинениях;
смогут выполнять:
- письменную работу в формате сочинения-рассуждения, следуя его композиции, правильно выстраивая аргументационную часть;
- направленный анализ литературных произведений, выбранных для иллюстрации аргументов;
- совершенствование написанного текста рассуждения (собственного или «чужого»);
расширят опыт:
- аргументации собственной позиции в сочинении заданного формата;
- выстраивания тезисно-доказательной части сочинения-рассуждения;
- взаимодействия с другими участниками процесса обучения (учителем, одноклассниками).

Содержание курса

Сочинение как вид письменной итоговой работы

Создание высказываний – важнейший вид речевой деятельности (упражнение в речевом совершенствовании, средство самовыражения личности пишущего и т.д.).

Сочинение – творческий процесс. Этапы работы над сочинением: этап подготовки к творческой деятельности – этап речетворчества – этап рефлексии созданного высказывания.

Классификация школьных сочинений:

- 1) сочинения на основе литературного материала;
- 2) сочинения на основе теоретико-литературного материала;
- 3) сочинения на основе жизненного опыта или других видов искусства.

Особенности итогового сочинения нового типа (рассуждение, литературоцентричность, метапредметность). Требования к сочинению-рассуждению. Критерии его оценивания.

Тема сочинения. Главная мысль сочинения. Анализ темы – начало работы над сочинением. Анализ темы:

- 1) осмысление каждого слова в формулировке темы, выделение ключевого слова (словосочетания), содержащего в себе смысл темы;
- 2) определение объема и границ темы;
- 3) определение проблемы, которая требует суждения. Главная мысль как основа сочинения, определяющая его содержание и структуру.

Структура сочинения

Структурные элементы (части) сочинения. Связь между ними. Зависимость структуры сочинения от замысла пишущего, коммуникативной целесообразности, жанра. Этапы внутренней структуры: вступление – переход от вступления к основной части – основная часть – переход от основной части к заключению – заключение. Смысловые части сочинения и их содержание. Принцип триады как основной принцип построения сочинения. Синхронность вступления и заключения в сочинении-рассуждении.

Вступление – начало сочинения. Зависимость вступления от темы, замысла пишущего, жанра сочинения. Требования к вступлению – ввод в тему, точное определение ключевых понятий, лаконичность. Виды вступлений: аналитическое; историческое; личностное; цитатное и др.

Вступление – это место, где формулируется тезис сочинения, то, о чем следует рассуждать в тексте. Тезис – ответ на вопрос, заключенный в теме сочинения. Один текст – один (!) тезис.

Заключение – часть сочинения, в которой подводятся итоги, обобщаются мысли, высказанные в основной части. Требования к заключению – краткость, лаконичность, подготовленность всем предыдущим содержанием сочинения.

Виды заключений: выводы, сделанные на основе рассуждения; обобщение с использованием цитат; обобщение с постановкой риторического вопроса; обобщение и риторический вопрос к читателю и др.

Практикум сочинения-рассуждения. Конструирование вступления и заключения к сочинению по заданной теме

Работа с текстом-образцом, граф-схемой, речевыми моделями. Речевая практика (совершенствование написанного).

Аргументационная часть сочинения-рассуждения (основная часть сочинения)

Работа над основной частью – важнейший текстовый этап создания сочинения. Требования к основной части: ответ на вопрос, заключенный в формулировке темы, логичность, доказательность, образность.

Конструирование основной части: определение и формулирование аргументов (доводов), необходимых для поддержки, доказательства тезиса – иллюстрирование (подтверждение) аргументов (аргумента) примерами из литературных произведений.

Приемы работы с текстами из литературных (художественных, мемуарных, научно-популярных) произведений: отбор необходимого для иллюстраций текстового материала, его направленный анализ, комментарии, цитирование (полное, частичное). Составление фраз-связок для соединения содержательных компонентов.

Практикум сочинения-рассуждения. Конструирование аргументационной части сочинения

Работа с текстом-образцом, граф-схемой, речевыми моделями. Речевая практика (совершенствование написанного: исправление речевых, логических, грамматических ошибок...).

Практикум сочинения-рассуждения. Написание сочинения-рассуждения по заданной модели

Взаимопроверка результатов письменной работы. Рефлексия. Индивидуальные консультации.

Практикум сочинения-рассуждения. Написание «пробного» сочинения-рассуждения Итоговое занятие

Анализ результатов написания «пробного» сочинения. Рефлексия.

Тематическое планирование элективного курса «Сочинение-рассуждение: секреты создания аргументированного текста»

Название темы. Количество часов	Коммуникативно-речевая деятельность учащихся
1	2
1. Сочинение как вид письменной итоговой работы (3 часа)	<i>Вводная мини-лекция</i> учителя – выделение и запись учащимися вопросов, рассмотрение которых составит основное содержание занятий элективного курса (кластер). <i>Работа в парах</i> – определение темы и идеи в текстах-образцах. <i>Работа в малых группах</i> – анализ сочинений с точки зрения соответствия их формулировке темы. <i>Коллективная (и индивидуальная) работа</i> – выделение ключевых слов в формулировках тем (по направлениям, предложенным ФИПИ)

1	2
<p>2. Структура сочинения (4 часа)</p>	<p><i>Коллективная работа</i> – репродукция знаний о структуре сочинения.</p> <p><i>Коллективная работа</i> – анализ вступлений к сочинениям.</p> <p><i>Работа в парах</i> – совершенствование «чужих» сочинений (вступления и заключения).</p> <p><i>Обсуждение результатов</i> работы.</p> <p><i>Самостоятельная работа</i> – знакомство с учебным материалом, посвященным разным вариантам вступления/заключения (составление таблицы).</p> <p><i>Работа в малых группах</i> – моделирование вступлений/заключений к сочинению на заданную тему.</p> <p><i>Обсуждение результатов</i> работы в группах.</p> <p><i>Индивидуальная работа</i> – работа с речевой моделью</p>
<p>3. Практикум сочинения-рассуждения. Конструирование вступления и заключения к сочинению по заданной теме (2 часа)</p>	<p><i>Индивидуальная работа</i> – конструирование вступления и заключения к сочинению-рассуждению на основе речевой модели.</p> <p><i>Работа в парах</i> – взаимопроверка результатов работы.</p> <p><i>Коллективная работа</i> – презентация разных вариантов вступлений/заключений к одной и той же теме</p>
<p>4. Аргументационная часть сочинения-рассуждения (основная часть сочинения) (4 часа)</p>	<p><i>Самостоятельная работа</i> – работа с граф-схемой «Схема аргументационной части сочинения-рассуждения».</p> <p><i>Работа в парах</i> – формулирование тезиса сочинения.</p> <p><i>Коллективная работа</i> – формулирование аргументов.</p> <p><i>Работа в малых группах</i> – подбор из литературных произведений материала для иллюстрации аргументов.</p> <p><i>Индивидуальная работа</i> – направленный анализ литературного материала (в соответствии с аргументами); упражнения, связанные со способами использования в сочинении текста (введение в текстовые заготовки цитат, пересказа и т.д., отбор языковых средств).</p> <p><i>Презентация результатов работы</i></p>

1	2
<p>5. Практикум сочинения-рассуждения. Конструирование аргументационной части сочинения (2 часа)</p>	<p><i>Работа в парах</i> – формулирование тезиса и аргументов (два направления – по выбору класса). Презентация результатов работы в парах. <i>Работа в малых группах</i> – накопление материала к сочинению и его систематизация, составление фраз-связок для соединения содержательных компонентов. <i>Обсуждение результатов</i> работы групп (представление каждой из групп 2–3 текстовых заготовок в соответствии с пунктами плана, фраз-связок к ним). <i>Индивидуальная работа</i> – упражнения, связанные со способами использования в сочинении текста литературного произведения (введение в текстовые заготовки цитат, пересказа и т.д., отбор языковых средств). <i>Обсуждение результатов</i> индивидуальной работы. Рефлексия</p>
<p>6. Практикум сочинения-рассуждения. Написание сочинения-рассуждения по заданной модели (2 часа)</p>	<p><i>Индивидуальная работа</i> над сочинением-рассуждением по заданной модели. <i>Работа в парах</i> – взаимопроверка. <i>Индивидуальная работа</i> – совершенствование написанного. <i>Взаимодействие с учителем</i> – индивидуальные консультации</p>
<p>7. Практикум сочинения-рассуждения. Написание «пробного» сочинения-рассуждения (2 часа)</p>	<p><i>Индивидуальная работа</i> – написание «пробного» сочинения по направлениям ФИПИ (темы формулируются учителем). Время на сочинение – за счет специально отведенных школьной администрацией часов на данную работу</p>
<p>8. Итоговое занятие (1 час)</p>	<p><i>Анализ</i> учителем результатов речевой деятельности учащихся. Разбор типичных ошибок. <i>Индивидуальные консультации</i></p>
<p>Итого: 20 часов</p>	

Литература к курсу

А. Основная

1. *Беляева, Н. В.* Итоговое сочинение: подготовка и контроль : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / *Н. В. Беляева.* – М. : Просвещение, 2016. – 112 с.

2. *Беляева, Н. В.* Итоговое сочинение: профилактика ошибок : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / *Н. В. Беляева.* – М. : Просвещение, 2017. – 128 с.

3. Критерии оценки итогового сочинения. – URL: <http://мин-обрнауки.рф/новости/4486>

4. *Карнаух, Н. Л.* Письменные работы по литературе. 9–11 классы / *Н. Л. Карнаух, И. В. Щербина.* – 2-е изд., стереотип. – М., 2003. – 320 с.

5. *Мещеряков, В. Н.* Жанры школьных сочинений. Теория и практика написания : учеб.-метод. пособие для студентов и учителей-словесников / *В. Н. Мещеряков.* – 2-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2000. – 256 с.

6. *Русова, Н. Ю.* Как писать сочинение, изложение и диктант : учеб. пособие / *Н. Ю. Русова.* – Н. Новгород, 1995. – 192 с.

Б. Дополнительная

1. *Беляева, Н. В.* Школьное сочинение в новом формате / *Н. В. Беляева* // Русский язык в школе. – 2014. – № 5. – С. 8–13.

2. *Григина-Земскова, А. М.* Сочинения в газетных жанрах (IV–VIII классы) : пособие для учителей / *А. М. Григина-Земскова.* – М. : Просвещение, 1977. – 160 с.

3. *Жукова, Ю. А.* Сочинение как форма государственной итоговой аттестации в школе: жанровый аспект / *Ю. А. Жукова, Т. Н. Дорожкина* // Сочинение в школе XXI века: содержание, функции, место в образовательном процессе : сб. ст. / под ред. *Е. С. Романичевой.* – М. : Совпадение, 2016. – С. 105–112.

4. *Мандрикова, Г. М.* Экзаменационное испытание в форме сочинения: отличия и значения / *Г. М. Мандрикова* // Народное образование. – 2014. – № 6. – С. 113–118.

5. *Нарушевич, А. Г.* Итоговое выпускное сочинение в 11 классе : учеб.-метод. пособие / *А. Г. Нарушевич, И. С. Нарушевич* ; под ред. *Н. А. Сениной.* – Ростов н/Д : Легион, 2014. – 96 с.

6. *Павловец, М.* Итоговое сочинение: тематические направления, критерии, условия / *М. Павловец* // Русский язык. – 2014. – № 11. – С. 59–61.

7. *Пранцова, Г. В.* Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом : учеб. пособие / *Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева.* – 3 изд., испр. и доп. – М. : Форум, 2016. – 368 с.

8. *Романичева, Е. С.* «Возвращенное» сочинение: итоги проверки и «перспективы» оценивания / *Е. С. Романичева, А. В. Горелкина* // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2016. – № 2 (22). – С. 78–86.

Научное издание

Пранцова Галина Васильевна

СТРАТЕГИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ИТоговОМУ
СОЧИНЕНИЮ НОВОГО ТИПА В УСЛОВИЯХ
РЕГИОНА

Редактор *А. П. Федосова*
Технический редактор *Р. Б. Бердникова*
Компьютерная верстка *Р. Б. Бердниковой*
Дизайн обложки *А. А. Стаценко*

Подписано в печать 28.12.2017. Формат 60×84¹/16.
Усл. печ. л. 11,74. Тираж 500.
Заказ № 861.

Издательство ПГУ.
440026, Пенза, Красная, 40.
Тел./факс: (8412) 56-47-33; e-mail: iic@pnzgu.ru