

Система работы над сочинением в формате ЕГЭ

Подготовку к сочинению по русскому языку в формате ЕГЭ целесообразно разделить **на два этапа: первый этап – 10-й класс** – работа над сочинением по публицистическому тексту, **второй – 11-й класс** – работа над сочинением по художественному тексту – и определить для каждого этапа свои цели.

Разведение во времени позволяет сформировать четкие представления о специфике работы с текстами разных стилей. Ведь очевидно, что многие ученики переносят умения определять и формулировать проблему и авторскую позицию в публицистическом тексте (поиск готовых формулировок или формулировок, нуждающихся в незначительной переработке, в самом тексте) на работу с художественным текстом. Отсюда смешение автора и героя (особенно, если повествование ведется от первого лица), приписывание автору слов героя и т.д.

Подготовка к написанию сочинения в 10-м классе

На первом этапе уместно начинать работу с публицистических текстов, раскрывающих хорошо знакомую проблему, явно недвусмысленно выраженную в тексте, например, проблему *экологии*, при понятной и привычной позиции – *человек губит природу, это плохо*. На простейшем для понимания тексте рассматриваем основные требования (критерии) к части С, понятия о проблеме и авторской позиции, аргументах. Одновременно повторяем стили речи и останавливаемся на особенностях текстов публицистического стиля (социально значимая проблематика, оценочность и установка на адекватное понимание читателем, характерные средства выразительности). А также обобщаем знания о типах речи – повествовании, описании, рассуждении; рассматриваем сочинение-рассуждение: тезис (формулировка проблемы) – комментарий – авторская позиция – собственная позиция – аргументы.

Мы выбираем простой для понимания текст, так как важно, чтобы при первом знакомстве с этим видом работы у ребят не возникало ощущения невыполнимости задания и на сложный процесс освоения критериев не наслаивалось еще и непонимание того, о чем идет речь в тексте.

На первом этапе имеет смысл посвятить часть времени только отработке умений определять проблему и авторскую позицию. В сочинениях нередко логические ошибки, когда выделенная проблема не соотносится с авторской позицией. Затем рассмотреть комментарии к проблемам в разных текстах и только потом переходить к отработке умения аргументировать свою позицию. Такая последовательность шагов позволяет ученику осознать: первое, что от него требуется, – это определение и оформление смысла *чужого* высказывания, а только затем – своего мнения, т.е. согласия или несогласия с авторской позицией.

На первых занятиях необходимо показать четкое различие понятий *тема – проблема – тезис*, закрепить способы формулировки проблемы. Например, со словом *проблема*: (*В данном тексте поднимается проблема (чего?) + существительное в родительном падеже*); со словом *вопрос*: (*В тексте автор поднимает вопрос..., задумывается над вопросом..., ставит вопрос... и т.д.*); с помощью *вопросительного предложения* и перехода (логической связки): (*Именно над этим вопросом размышляет автор в данном тексте, или такой вопрос ставит автор в тексте, или об этом размышляет автор данного текста*). Можно привлечь тексты, построенные по схеме – вопрос и ответы на него. Например: «В чем смысл нашего общения с искусством?». Ответы: «Во-первых, в том, что мы начинаем наслаждаться богатством собственной личности, которая нам вдруг открывается... Но это не все: смысл общения с литературой, искусством и в том, что мы делаемся богаче еще на одну жизнь, на жизнь художника, который это создал. Я написал сейчас: “еще на одну жизнь”. Но нет! Не на одну, а на миллион жизней, потому что художник выразил, высказал то, что волновало миллионы его современников...» Задача пишущего сочинение по текстам такого типа, как у Е.Богата, – выбрать цитаты, оформить их с помощью разных способов передачи чужой речи, ввести слова *автор считает, называет, пишет, перечисляет* и др.

Специального обсуждения заслуживает понятие *авторская позиция*: как автор видит суть проблемы, как относится к поднимаемой проблеме (оценивает описываемую ситуацию), как решает поставленный вопрос. В первую очередь необходимо познакомить учеников со способами формулировки авторской позиции:

включать глаголы со значением речи, мысли, чувства: (*автор*) *утверждает, считает* и др., кратких причастий: *убежден, уверен* и т.д.;

использовать вводные слова и предложения со значением источника сообщения: *по мнению автора, как считает автор* и т.д.;

формулировать авторскую и собственную позиции в одном предложении, используя клише: *нельзя не согласиться с автором в том, что..., трудно не согласиться с автором, что..., я согласен с автором, что..., как и автор текста, я считаю, что* и т.д.

В это же время можно организовать повторение пунктуационных правил оформления способов передачи чужой речи: цитирования, прямой речи, предложений с вводными словами, обозначающими источник сообщения, косвенной речи – и отработку умения составлять предложения с чужой речью разными способами.

Очень важно проконтролировать, умеют ли ваши ученики формулировать проблему и авторскую позицию. Советуем провести небольшую письменную работу. Для первой проверки выбираем текст, не вызывающий особых затруднений при понимании (аналогичный по структуре и содержанию обсуждаемому на предыдущем уроке). Цель работы – увидеть, может ли ученик обнаружить в тексте явно сформулированные проблему и авторскую позицию и построить предложения, используя слова *проблема, вопрос, авторская позиция*, а также логические связки (переходы), указанные выше (*именно об этом* и т.д.).

Следующий шаг – работа с публицистическими текстами, в которых есть вопросительные предложения. Старшеклассники нередко затрудняются в определении типа вопроса, считая встречающиеся в тексте вопросы риторическими. Терминологическая путаница (а значит, фактические ошибки) приводит к недопониманию роли тех или иных вопросительных предложений в тексте и, как следствие, к затруднениям при построении собственного высказывания. Поэтому мы рассматриваем типы вопросов в авторском тексте: *проблемные* – задающие проблему всего текста, *диалогизирующие* – служащие для разворачивания мысли, имитирующие диалог с читателем, *риторические*, а потом обсуждаем, когда можно и когда нельзя использовать вопрос из текста для формулировки проблемы в сочинении.

Следующий блок текстов, нуждающихся в проработке, – это тексты, где авторская позиция носит явно оценочный характер. В ходе этой работы рассматривается оценочная лексика как средство выражения авторской позиции, вводится понятие о коммуникативной задаче, и в частности такой коммуникативной задаче, как призыв к действию.

Обратимся к фрагменту из текста В.Астафьева, в котором рассматривается проблема, хорошо известная ребятам по собственному жизненному опыту, – проблема «пакости и пакостников» в нашей жизни.

(1) Рассказать о тех, кто снимает шапки с чужих голов? (2) Кто портит телефоны-автоматы? (3) Кто разрушает автобусные остановки просто так, с тоски и от буйства сил? (4) Кто стонет и визжит во время сеанса в кинотеатре, выражая свое эстетическое чувство? (5) Кто врубает на всю ночь проигрыватели, чтобы повеселить соседей? ...

(7) Но пакостников по сравнению с порядочными людьми все же не так много. (8) Откуда же такое чувство, что мы порой опутаны ими? (9) Не оттого ли, что мы примирились с ними, опустили руки? (10) Владимир Даль, опять же он, батюшка, давно и во все времена дающий нам точные ответы, называет пакость скверной, мерзостью, гадостью, злоумышлением, да еще дьявольским, и советует: «Всякую пакость к себе примени... На пакость всякого станет...»...

(11) Ох, сколько мы слов извели, сколько негодования высказали, сердце изорвали, нервы извели, вывесок больше всех грамотных народов написали, и все с приставкой «не»: «не курить!», «не бросать», «не переходить», «не шуметь», «не распивать». (12) И что же, пакостник унялся? (13) Притормозил? (14) Засовестился? (15) Да он как пакостил, так и пакостит, причем, по наблюдениям моим, особенно охотно пакостит под запретными вывесками, потому что написаны они для проформы и покуражиться под ними пакостнику одно удовольствие, ему пакостная жизнь – цель жизни, пакостные дела – благо, пакостный спектакль – наслаждение, и тут никакие уговоры, никакая мораль, даже самая передовая, не помогут. (16) Но годится тут лишь одно средство, возможно, оно, это верное средство, мудрым батюшкой Крыловым подсказано более ста лет назад: «Власть употребить!»

(17) И силу, добавляю я, всеобщую, народную!

Автор, используя оценочную лексику (со ссылкой на В.Даля: скверна, мерзость и т.д., на которую следует обратить внимание учеников при разборе текста), очень ярко характеризует всем знакомые ситуации (первый абзац текста). Авторская позиция выражена также явно: в предложении 9 в форме риторического вопроса В.Астафьев называет причину процветания пакости (Не оттого ли, что мы примирились с ними, опустили руки?), а в предложениях 16–17 дает прямой ответ, что с этим делать (Власть употребить и силу всенародную). В арсенал ученика предлагаем ввести новые средства для формулировки авторской позиции – глаголы, выражающие отношение автора к поднимаемой проблеме: негодует, резко осуждает, категоричен в своей оценке происходящего и т.д. + призывает (к чему? например, принять самые строгие меры + цитата из текста).

Можно посоветовать ученикам употреблять следующие конструкции: автор огорчен, озабочен, встревожен (чем?) и т.д., + так как (потому что, ведь), по его мнению (как он считает, как он отмечает и т.д.) + цитата из текста.

Так, например, один из вариантов формулировки позиции автора по известному тексту Д.Лихачева о разрушении памятников культуры может выглядеть так: Д.Лихачев встревожен разрушением памятников культуры, так как, по его мнению, «памятники старины воспитывают» и «нам необходимо ощущать себя в истории».

Проанализировав подобные тексты, ученики начинают понимать, что в тексте авторская позиция – это выражение определенного чувства (негодования, осуждения или, наоборот, восхищения, одобрения) и призыв к каким-либо действиям.

Из публицистических текстов сложными для понимания являются тексты, построенные по следующей схеме: проблемный вопрос – две или несколько точек зрения (часто противоречащих друг другу), иллюстрация или пример, через которые раскрывается авторская позиция, – вывод. Старшеклассники не видят внутреннего диалога в тексте, не различают разные точки зрения, не понимают роли иллюстративного фрагмента. И, как правило, начинают искать проблему и авторскую позицию именно в нем. Очевидно, что есть необходимость обратить внимание на такие тексты, используя новые формулировки проблемы: в тексте приводятся две точки зрения на...; другие формулировки авторской позиции: приведенный(ые) автором пример(ы) доказывает, что...; приведя пример (чего?), автор доказал, что...; пример, приведенный автором, убедительно доказывает (убеждает), что... и т.д.

В 10-м классе целесообразно проводить обсуждение не только отдельных текстов, но и целых

тематических блоков: например, нескольких текстов по проблемам сохранения языка, культуры, проблемам отношений людей и др. В этом случае ученик сможет познакомиться с особенностями постановки и решения той или иной проблемы разными авторами, а также накопить материал для аргументов, опираясь на примеры из работ известных ученых-филологов.

Подготовка к написанию части С в 10-м классе заканчивается сочинением по публицистическому тексту.

Подготовка к написанию сочинения в 11-м классе

Второй этап работы – это подготовка к написанию сочинения по текстам художественного стиля. В начале 11-го класса имеет смысл обобщить знания о стилях и типах речи, остановиться на повествовательных текстах и текстах с несколькими типами речи. Важно обратить внимание одиннадцатиклассников на различие художественной и публицистической проблематики (внутренний мир человека как предмет изображения в художественном тексте и социально-нравственные проблемы в публицистическом), на создание образа как главного признака художественного стиля, на умение различать автора и героя. Необходимость такой работы подтверждает анализ сочинений по художественным текстам.

Например, непонимание приведенного ниже текста было обусловлено именно недостаточно четким различением стилей.

(1) Когда пью чай, ко мне входит моя Лиза, <...> уже совсем готовая, чтобы идти в консерваторию. (2) Ей 22 года. (3) На вид она моложе, хороша собой... (4) Она нежно целует меня в висок и в руку и говорит: – (5) Здравствуй, папочка. Ты здоров?

(6) В детстве она очень любила мороженое... (7) Мороженое для нее было мерилom всего прекрасного. (8) Если ей хотелось похвалить меня, то она говорила: «Ты, папа, сливочный». (9) Один пальчик назывался у нее фисташковым, другой сливочным и т.д. (10) Обыкновенно, когда по утрам она приходила ко мне здороваться, я сажал ее к себе на колени и, целуя ей пальчики, приговаривал:

– Сливочный... фисташковый... лимонный...

(11) И теперь, по старой памяти, я целую пальцы Лизы и бормочу: «Фисташковый... сливочный...», но выходит у меня совсем не то. (12) Я холоден, как мороженое, и мне стыдно. (13) Когда входит ко мне дочь и касается губами моего виска, я вздрагиваю, точно в висок жалит меня пчела. (14) С тех пор я страдаю бессонницей, в моем мозгу гвоздем сидит вопрос: дочь моя часто видит, как я, старик, знаменитый человек, мучительно краснею оттого, что должен лакею; она видит, как часто забота о мелких долгах заставляет меня бросать работу и по целым часам ходить из угла в угол и думать, но отчего же она ни разу тайком от матери не пришла ко мне и не шепнула: «Отец, вот мои часы, браслеты, сережки, платья... (15) Заложь все это, тебе нужны деньги...»? (16) Отчего она, видя, как я и мать стараемся скрыть от людей свою бедность, отчего она не откажется от дорогого удовольствия заниматься музыкой? (17) Я бы не принял ни часов, ни браслетов, ни жертв, храни меня бог, – мне не это нужно.

(18) Кстати, вспоминаю и про своего сына, кадрового офицера. (19) Это умный, честный и трезвый человек. (20) Но мало этого. (21) Я думаю, если бы у меня был отец-старик и если бы я знал, что у него бывают минуты, когда он стыдится своей бедности, то офицерское место я отдал бы кому-нибудь другому, а сам нанялся бы в работники. (22) Подобные мысли о детях отравляют меня... (24) Таить в себе злое чувство против обыкновенных людей и ждать, что они станут героями, может только узкий и озлобленный человек.

(По А.П. Чехову)

Значительная часть экзаменуемых решила, что в данном тексте поднимается проблема бедности. Соответственно, размышления разворачивались исключительно в социально-экономическом аспекте, говорилось о бедных (и даже нищих) в современном мире, особое внимание уделялось пенсионерам. Все слова героя приписывались автору.

Мучительные переживания героя, его боль утраты прежних чувств к детям, желание, чтобы они поняли его, поняли его унижение и стыд, с одной стороны, и осознание, что «*таить в себе злое чувство против обыкновенных людей и ждать, что они станут героями, может только узкий или озлобленный человек*», – с другой, – все это осталось за пределами восприятия ребят. Чеховский текст в их интерпретации обеднел и сузился.

Так мы пришли к решению, что с одиннадцатиклассниками необходимо обсудить, как выражаются

проблема и авторская позиция в художественном тексте, провести практикум по определению стиля нескольких текстов.

Чтобы понять проблему и авторскую позицию в художественном тексте, надо проанализировать ситуацию, описанную автором: кто (герой) – где – когда – что делает? или когда – где – что происходит? и обязательно – какие чувства героя/героев раскрываются? То есть в случае с художественным текстом целесообразно начинать осмысление текста не с определения проблемы, а со сжатого пересказа. При этом можно отметить: когда повествование ведется от первого лица, уместно употреблять при пересказе глаголы речи, мысли, чувства: *описывает, размышляет, задумывается, переживает* и т.д.

Рассмотрим возможный ход рассуждений на чеховском тексте. Кто? – пожилой человек (*старик*, как он говорит о себе), что делает? *размышляет* о детях, о своем отношении к ним. При этом он очень точно и емко *характеризует/описывает* свои чувства и переживания, в том числе и с помощью художественных средств: *мне стыдно, я холоден, от поцелуя дочери я вздрагиваю, точно в висок жалит меня пчела* (сравнение), *подобные мысли о детях отравляют меня* (метафора) и т.д.

Поняв, что происходит, мы начинаем размышлять, зачем автор описал эту ситуацию, какую проблему тем самым поставил. Понимаем, что проблему в данном случае следует искать в области отношений детей и родителей, а бедность провоцирует отчуждение героя, возникновение его внутреннего разлада. Трагичность состояния героя обусловлена не самой бедностью, а отсутствием участия со стороны детей.

Авторская позиция в художественном тексте проявляется в характеристиках героев и их поведении, которые автор дает с помощью различных художественных средств – от прямых оценок (оценочной лексики) до метафор и сравнений. В результате читатель испытывает по отношению к герою и изображенным событиям те или иные чувства. Следовательно, рассказать о позиции автора можно не только с помощью слов *автор считает, по мнению автора*, но и с помощью слов, словосочетаний и предложений, содержащих эмоциональные и оценочные компоненты: *автор передает горечь отца...*, *читатель не может не почувствовать боль героя*. Авторская позиция может характеризоваться самыми разными чувствами: *автор восхищается поступком героя* или, наоборот, *мы чувствуем авторское осуждение* и др.

При анализе сочинений по художественным текстам мы обнаруживаем явную зависимость «понимаемости» текста от темы. Практически не вызывают затруднений тексты, в которых поднимаются проблемы, близкие подросткам: предательство, взаимоотношения между сверстниками, отношения между детьми и родителями. Поэтому работу над сочинением по художественному тексту в 11-м классе лучше начинать именно с текстов на эти темы.

Наиболее сложной для осмысления является тематическая группа текстов о войне. Очевидно, что необходимо сделать подборку текстов, объединенных общей темой войны, и рассмотреть разные проблемы, которые могут быть представлены в них. Желательно, чтобы выпускники были в целом подготовлены к восприятию таких текстов предварительным обсуждением произведений о войне на уроках литературы. Это важно, поскольку в сочинениях мы видим: какая бы проблема ни была ключевой – патриотизма, человеческих отношений на войне, осмысления жизни на грани жизни и смерти, – если события/переживания героя разворачиваются во время войны (любой – Первой мировой или Великой Отечественной), выпускники пишут сочинения о войне (все, что знают, а знают чаще всего поверхностно). Пример.

(1) *На хуторе сон и тишина.* (2) *Мы идем вдоль низкого, белого под луной заборика...* (3) *Такое чувство, словно и родился я здесь, и прожил здесь жизнь, и теперь возвращаюсь домой.*

(4) *Кулаком бью в раму окна.* (5) ... (6) *И сейчас же распахивается дощатая дверь.* (7) *Панченко, ординарец мой, сонный, зевающий, босиком стоит на пороге.*

(8) – *Заходите, товарищ лейтенант.*

(9) *Хорошо вот так но чью вернуться с плацдарма домой.* (10) *Об этом не думаешь там.* (11) *Это здесь со всей силой чувствуешь.* (12) *Мне никогда до войны не приходилось возвращаться домой после долгой разлуки.* (13–14) ... (15) *Но и тот, кто до войны возвращался домой после долгой разлуки, не испытывал тогда того, что испытываем мы сейчас.* (16) *Они возвращались соскучившиеся, мы возвращаемся живые.*

(17) *Сидя на подоконниках, разведчики смотрят, как мы двое едим, и глаза у них добрые.* (18) *А в углу стоит широкая деревенская кровать.* (19) *Белая наволочка, набитая сеном, белая простыня.* (20) *Многого не понимали до войны люди.* (21) *Разве в мирное время понимает человек, что такое чистые простыни?* (22) *За всю войну только в госпитале я спал на простынях, но тогда они не радовали.*

(23) Я ложусь на свою царскую кровать, пахнущую сеном и свежим бельем, и проваливаюсь, как в пух. (24) Но отчего-то никак не могу заснуть. (25) И едва задремываю, как, вздрогнув, просыпаюсь опять. (26) Я просыпаюсь от тишины. (27) Даже во сне я привык прислушиваться к разрыву снарядов. (28) И мысли лезут в голову о ребятах, оставшихся на плацдарме. (29) Зажмурюсь – и опять все это перед глазами: землянка связистов, в которую попала бомба, дорога в лесу и черные высоты, занятые немцами... (30) Нет, кажется, не усну. (31) Осторожно, чтоб не разбудить ребят, выхожу во двор. (32) Как тихо! (33) Словно и нет войны на земле. (34) Впереди луна садится за глиняную трубу... (35) И что-то такое древнее, бесконечное в этом, которое было до нас и после нас будет... (36–38)...

(39) Я воюю уже третий год. (40) Неужели и прежде годы были такие длинные? (41) Проздрогнув, я встаю с камня. (42) Вместе со мной до половины поднимается из-за крыши луна, превратившаяся в оранжевый шар. (43) В доме, в тепле, я укрываюсь с головой и, подложив под шинель, засыпаю.

(По Г.Бакланову)

Попытаемся сжато пересказать описанную ситуацию: в тексте от первого лица раскрываются чувства героя – лейтенанта, вернувшегося с плацдарма и остро воспринимающего самые обычные явления и предметы, которые часто в мирной жизни не замечаются, а именно, чистые простыни, кровать, пахнущую сеном, тишину, опускающуюся за трубу луну. Такая острота восприятия объясняется тем, что все это – жизнь, в противовес смерти, которая там – на плацдарме. После пересказа мы поймем, что речь в тексте идет не просто о войне, а об осознании на войне ценности человеческой жизни в самых простых ее проявлениях.

Таким образом, на этапе восприятия и понимания исходного текста художественного стиля необходимо изменить последовательность действий: не пытаться сформулировать проблему сразу, а сжато реконструировать ситуацию. Это позволяет выпускникам избежать упрощенного понимания текста, слишком общих формулировок.

