

Итоговый экзамен по литературе и методика преподавания предмета: стратегия «обратной связи»

Зинин Сергей Александрович

доктор педагогических наук, ФГБНУ ФИПИ, руководитель федеральной комиссии по разработке КИМ для ГИА по литературе, kim@fipi.ru

Ключевые слова: теоретико-литературные знания, альтернативные задания, школьный литературный анализ, межтекстовые сопоставления, литературный контекст, внутрипредметные связи, историко-литературный процесс, жанр сочинения.

Итоговый экзамен по литературе формировался с учётом ряда факторов, определяющих степень его эффективности. Первый из них связан с «инструментальной» составляющей экзаменационной модели, её соответствием современным достижениям в области технологий оценки качества образования. Вторым фактором — адекватность контрольных измерительных материалов специфике учебной дисциплины, её содержанию, структуре и целеполаганию. И, наконец, третий: система подготовки к итоговому экзамену должна опираться на реальную практику преподавания предмета.

С самого начала функционирования единого государственного экзамена разработчики КИМ сформулировали важный методологический посыл: форма итоговой проверки предметных знаний и умений не диктует способы их усвоения в процессе обучения (последний ни в коем случае не должен сводиться к «натаскиванию на тесты»), а следует алгоритму, диктуемому целями и задачами самого предмета. Таким образом, формат экзамена должен быть адаптирован к специфике процесса обучения предмету, в то время как методика преподавания дисциплины ни в коем случае не должна «загоняться» в технологические рамки ЕГЭ.

Сказанное вовсе не означает, что текущая учебная работа и система итоговой аттестации — две не пересекающиеся друг с другом области. Пренебрегать фактическими результатами экзамена, обнажающими «болевы точки» в практике преподавания предмета, — значит загонять болезнь внутрь, нарушая ту «обратную связь», которая обозначена в названии статьи. Анализ результатов экзамена — лишь первый шаг в осмыслении общего положения дел в конкретной предметной области. Следующий шаг — обращение к учительской аудитории с рекомендациями по совершенствованию преподавания данной учебной дисциплины. Речь идёт о жанре методических рекомендаций, с которыми учитель может познакомиться как на официальном сайте Федерального института педагогических измерений, так и в различных профессиональных изданиях¹.

¹ Зинин С.А., Гороховская Л.Н., Новикова Л.В. На завершающем этапе литературного образования: от итогов к перспективе // Литература в школе. — 2016. — № 4. — С. 19–23.

Основой для методических советов служат типичные ошибки и затруднения экзаменуемых, которые условно можно разделить на три основные категории, отражающие структуру учебной дисциплины. Как известно, предмет «Литература» включает в себя три основных структурных компонента: *историю литературы* (понятие о литературном процессе, значимые писательские имена и произведения, рассматриваемые в историко-литературном контексте), *теорию литературы* (основные литературоведческие понятия и категории, терминологический «минимум» дисциплины) и *речевой компонент* (речевые умения и навыки, формируемые средствами предмета).

Каждая из названных составляющих является объектом проверки в рамках итогового экзамена:

- знание истории литературы предполагает знакомство с художественными произведениями, составляющими содержательное ядро предмета, а также владение сведениями об историко-литературном процессе, литературных направлениях и творчестве конкретных писателей;

- теория литературы — это «язык» предмета, на котором происходит общение ученика с искусством слова и владение которым он должен продемонстрировать на экзамене;

- речевое развитие определяет уровень владения устной и письменной речью как «средства доставки» предметных знаний и умений.

Различные недочёты, «сбои» на любом из перечисленных уровней владения предметом объективно фиксируются в экзаменационной работе: незнание текста произведения (начиная с имён персонажей и заканчивая ошибочным цитированием), отсутствие терминологической грамотности («Не мог он ямба от хорея...»), низкий уровень речевого оформления текста. Всё это может быть результатом слабой подготовки конкретного выпускника, но может оказаться и недоработкой учителя (например, недостаточное внимание к уровню литературоведческой грамотности учащихся, нерегулярное проведение письменных работ и занятий по обучению написанию сочинения). Методические рекомендации разработчиков экзамена указывают на те недочёты, которые носят массовый, масштабный характер (например, слабая ориентация в жанрово-родовой специфике литературы, неумение формулиро-

вать тему произведения, рассматривать его в литературном контексте и т.п.).

Рекомендации, разумеется, не сводятся к призывам «обратить на что-то внимание». Речь идёт о конкретных предложениях, рекомендациях, основанных на различных статистических показателях и способствующих позитивным изменениям в планировании и преподавании учебного материала в школе. Это и различные виды контроля за знанием литературных текстов, и терминологические диктанты, и сообщения по истории термина, и взаимопроверка письменных работ и многое другое. В этом смысле влияние экзамена на процесс преподавания предмета имеет, безусловно, позитивный смысл. Такая «обратная связь» не приглашает к «натаскиванию» на экзамен, а нацеливает на совершенствование методики преподавания предмета, обеспечивающей хорошее его знание и как следствие — успешную сдачу ЕГЭ.

Ещё одно средство сведения на нет методики «натаскивания» на экзамен — совершенствование самих КИМ, последовательное избавление от заданий, носящих формализованный характер. И это тоже средство обеспечения «обратной связи» между практикой подготовки к ЕГЭ и форматом экзамена (в данном случае обозначенные выше субъект и объект воздействия как бы меняются местами, обнаруживая «движение в обе стороны» и подчёркивая гибкость и диалектичность процесса). К примеру, в настоящее время специалистами ФИПИ осуществляется разработка нового формата ЕГЭ по литературе, предполагающего укрепление позиций заданий со связным развёрнутым ответом. Владение техникой их написания исключает зубрёжку и связано, прежде всего, с умением свободно рассуждать на литературную тему. И в этом отношении «обратная связь» между творческим потенциалом уроков литературы и требованиями итогового экзамена может и должна стать в полной мере органичной.

Остановимся подробнее на преимуществах перспективной модели экзамена применительно к заявленной в статье проблеме.

Изменения, внесённые в модель ЕГЭ по литературе, призваны прежде всего улучшить её содержательные и структурные параметры, усовершенствовать критерии оценивания развёрнутых ответов, укрепить связи между двумя ступенями литературного образования. Новая версия экзамена сохраняет пре-

емственность по отношению к действующим моделям ЕГЭ и ОГЭ по литературе.

Наиболее заметным отличием новой экзаменационной работы от предыдущей является отсутствие в ней заданий, требующих краткого ответа. О целесообразности их изыятия из КИМ ЕГЭ по литературе мы уже писали в одной из предыдущих статей²². Следует отметить, что задания с кратким ответом в ныне действующем формате экзамена нацелены главным образом на проверку знания терминологического аппарата предмета и локальных элементов содержания текста (именование персонажей и глав произведения, уточнение места действия и т.п.). Как показывает статистика, они не представляют сложности для экзаменуемых и не играют решающей роли в разделении экзаменуемых по уровню образовательной подготовки. Таким образом, в перспективные КИМ включены только задания с развёрнутым ответом, которые в целом берут на себя функции КИМ с кратким ответом. При этом простейшие тестовые задания могут успешно использоваться учителем в качестве средства текущего контроля в процессе обучения (проверка знания текста произведения, терминологический диктант и т.п.). В данном случае даже удалённые из структуры экзамена задания могут успешно использоваться в повседневной учительской практике, по-своему работая на общий итоговый результат.

Следует отметить, что суммарное число заданий с развёрнутым ответом в новой модели экзамена не увеличено: экзаменуемый пишет 4 развёрнутых ответа ограниченного объёма и 1 сочинение.

В части 1 первые два задания к фрагменту эпического (лироэпического, драматического) произведения и первые два задания к лирическому произведению даны как альтернативные. Применительно к обозначенной нами проблеме «обратной связи» данная позиция имеет принципиальное значение. В практике школьного анализа крайне важна его вариативность, диктуемая как спецификой конкретного художественного текста, так и возможностями различных интерпретационных методик. В одном случае «вхождение в текст» может быть осуществ-

лено через одну из его содержательно «сильных» позиций (заглавие, начальная строка, общий пафос художественного высказывания и т.п.), в другом — через наблюдение за тем или иным элементом формы (центральная метафора, рефрен, трансформация метра и т.п.). К примеру, исходной точкой анализа стихотворения Б.Ш. Окуджавы «Часовые любви на Смоленской стоят...» может стать обращение к его центральному образу («Как относится лирический герой стихотворения к „великой вечной армии“ влюблённых?») или наблюдение над его стилистическими особенностями («Какую роль в стихотворении Б.Ш. Окуджавы играет анафора?»).

Как известно, в школьной методике изучения литературы не существует единой, универсальной схемы анализа стихотворения, а есть определённый набор «инструментов», последовательность применения которых определяется, как уже было отмечено, задачами, поставленными учителем, и структурно-содержательными особенностями текста. И в данном случае наличие «обратной связи» между практикой разбора произведения в школе и работы с ним на экзамене не вызывает сомнений.

Данный подход реализуется и в той части экзаменационной работы, которая связана с фрагментом эпического (лиро-эпического) или драматического произведения. Анализ фрагмента (эпизода, сцены) также может быть разноуровневым (образный, сюжетный, проблемно-тематический, стилистический уровни). Выполняя задание к тексту, экзаменуемый сможет выбрать наиболее удобный путь его рассмотрения, сосредоточив внимание на конкретном персонаже либо строя свои рассуждения с опорой на сюжетно-событийную канву эпизода. Например, обращаясь к сцене из гоголевского «Ревизора» (городничий даёт последние поручения подчинённым в ожидании «инкогнито» из Петербурга), выпускник может выбрать один из двух предложенных ему вопросов (см. Пример 1).

Пример 1

– Что в приведённом фрагменте пьесы указывает на реальное положение дел в городе N?

или

– Как внутреннее состояние городничего, показанное в данном фрагменте, повлияет на дальнейший ход событий в пьесе?

²² Зинин С.А. Динамика развития экзаменационной модели ЕГЭ по литературе // Педагогические измерения. — 2016. — № 1. — С. 46–52.

Такое многоаспектное «вхождение» в текст органично работе на уроках анализа литературного произведения, глубинные смыслы которого выявляются в ходе беседы по подготовленным учителем вопросам. Представляется принципиально важным, что подготовка к экзамену (в частности — к выполнению названных выше заданий) не требует какого-либо специфического тестового тренинга, а основана на воспроизведении учебной деятельности, хорошо знакомой и освоенной выпускниками на протяжении всего периода обучения. Сказанное даёт основание отнести подобные вопросы к заданиям базового уровня сложности.

Часть 1 экзаменационной работы нового формата содержит также задания повышенного уровня сложности, которые принято называть «контекстными». Речь идёт о заданиях, проверяющих навыки межтекстовых литературных сопоставлений на уровне тематики, проблематики, системы образов и т.д.

Пример 2

– Назовите произведение отечественной литературы (с указанием автора), в котором показаны нравы чиновничества. В чём схоже (или чем различается) изображение нравов чиновничества в этом произведении и в «Ревизоре» Н.В. Гоголя?

– Назовите произведение отечественной поэзии (с указанием автора), которое посвящено теме любви. В чём сходно (или различно) звучание темы любви в этом произведении и в приведённом стихотворении Б.Ш. Окуджавы?

Предлагаемые экзаменуемым позиции сопоставления несут на себе двоякую функцию. Во-первых, как уже было отмечено, оценивается уровень владения сопоставительно-аналитическими навыками (вопросам методики сопоставительного анализа в изучении литературы посвящён ряд работ автора данной статьи)³³. Во-вторых, сдающий экзамен должен продемонстрировать способность рассматривать конкретное художественное произведение в литературном контексте, что, в свою очередь, раздвигает рамки проверяемого ма-

териала. Подбирая для сопоставления ту или иную содержательную позицию, выпускник выстраивает для себя некие ассоциативные цепочки, которые возможны только при условии хорошего знания предмета в целом. Ценность заданий данного типа безусловна: они позволяют заглянуть в своего рода «предметное портфолио» экзаменуемого и оценить его содержательное наполнение.

В новой версии экзамена задания сопоставительного типа несколько облегчены по сравнению с аналогичными контрольными измерительными материалами в предыдущей модели: ранее требовалось найти два литературных аналога, тогда как в перспективе выпускник будет привлекать лишь одно произведение для межтекстового анализа (это позволит ему развернуть конкретное сопоставление более объёмно и содержательно).

Вновь следует заметить, что различные виды сопоставлений (внутритекстовые, межтекстовые, интерпретационные) лежат в основе школьного литературного анализа. Принцип внутрипредметных связей реализуется во всех действующих программах и учебниках по литературе. Эти связи реализуются как на синхроническом уровне (творческие взаимодействия художников одной литературной эпохи), так и на уровне диахроническом (переключки авторов, отдалённых во времени). К такого рода сравнениям учащиеся обращаются постоянно, что способствует осмыслению художественных явлений и фактов в русле историко-литературного процесса (это особенно важно при освоении программы старших классов). Из этого следует, что принцип взаимосвязи со школьной практикой реализуется в «контекстных» заданиях в полном объёме.

Наконец, изменения затронут и заключительную часть экзамена, включающую в себя темы сочинений, из которых выпускник выбирает одну и раскрывает её в полноформатном текстовом объёме (не менее 250 слов). Сочинение по литературе — традиционная форма учебной работы школьника-читателя. Методике написания сочинения посвящены многие научные труды дореволюционных, советских и современных ученых-методистов (А.Д. Галахова, В.И. Водовозова, В.П. Ост-

³³ Зинин С.А. Использование сопоставительного анализа в работе над поэтикой художественного произведения в старших классах // Поэтика художественного текста на уроках литературы: Сб. статей / под ред. О.Ю. Богдановой. — М.: МПГУ, 1997. — С. 28–38. Зинин С.А. Роль историко-литературного контекста в школьном изучении литературы: методология и практика // Учитель-словесник и современный образовательный процесс. XVIII Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 17–18 марта 2010 г. — М.: МПГУ, 2011. — С. 14–24.

рогорского, В.Я. Стоюнина, А.Д. Алфёрова, М.А. Рыбниковой, В.В. Голубкова, О.Ю. Богдановой, В.Н. Мещерякова и др.). В настоящее время сочинению как важнейшему компоненту системы гуманитарного образования уделяется всё больше внимания (значительным шагом в этом направлении стало введение выпускного сочинения-эссе с литературной составляющей в 11 классе).

В структуре ЕГЭ по литературе сочинение всегда занимало ключевое место и проверялось как по содержательным, так и по формальным критериям (глубина раскрытия темы, уровень владения теоретико-литературными понятиями, обоснованность привлечения литературного текста, композиционная цельность и логика, речевое оформление работы). Создавая самостоятельный текст-рассуждение, выпускник наглядно демонстрирует и уровень своих литературных знаний, и степень владения предметными и общекоммуникативными умениями (компетенциями).

В новой экзаменационной модели количество тем сочинений, предлагаемых экзаменуемому, увеличено с 3 до 4, что расширяет возможность выбора. Главным же нововведением является дифференциация тем в соответствии с их жанровой составляющей:

1. *Какую роль в раскрытии образа Чацкого играют монологи героя? (По пьесе А.С. Грибоедова «Горе от ума»).*

2. *Кто из персонажей романа Л.Н. Толстого «Война и мир» Вам наиболее интересен и почему? (С опорой на эпизоды романа).*

3. *Любовь как «вечная» тема в лирике А.А. Ахматовой.*

4. *Страницы истории в русской литературе. (На примере одного произведения.)*

Как это явствует из приведённого перечня тем, речь идёт о сочинениях разных жанров. В первом случае это в большей степени литературоведческое исследование, во втором — аналог читательского дневника. Третья тема несёт в себе традиционную литератур-

но-публицистическую составляющую, тогда как четвёртая требует взглянуть на литературу в целом и выбрать в ней то, что соответствует заданному составителями аспекту. Таким образом, экзаменуемый сможет самостоятельно определиться не только с предметом рассуждения, но и с самим жанром высказывания. Данный подход, безусловно, окажет стимулирующее воздействие на методику написания сочинений в рамках текущего школьного контроля и будет способствовать развитию тех навыков учащихся, о которых говорилось выше.

Работа по усовершенствованию контрольных измерительных материалов коснулась и критериев оценивания развёрнутых ответов:

— упрощён алгоритм действий эксперта при оценивании развёрнутых ответов разных типов;

— обеспечена большая прозрачность формирования оценки за отдельные задания и работу в целом (для эксперта и экзаменуемого);

— усилен контроль за качеством речи экзаменуемого (речь оценивается в ответах на все задания, тогда как в действующей модели не оценивается речь в ответах на сопоставительные задания).

Следует заметить, что обновлённая критериальная база экзамена также с успехом может быть использована учителем в рамках текущего контроля по предмету (работая над сочинением, учащиеся должны иметь ясное представление о том, по каким содержательным и формальным параметрам будет оцениваться их работа).

Подведём итоги. Выделенные нами основные направления совершенствования экзаменационной модели по литературе, как уже было отмечено, имеют целью не только качественное улучшение самого экзамена, но и достижение его безусловной органичности по отношению к системе обучения предмету. Только в этом случае методология «обратной связи» применительно к ЕГЭ по литературе будет реализована в полной мере.