

Итоговый экзамен по литературе: этапы разработки и логика развития

**Зинин Сергей
Александрович**

доктор педагогических наук,
ведущий научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ»,
руководитель Федеральной комиссии по разработке
КИМ для ГИА по литературе, zinin@fipi.ru

**Новикова Лариса
Васильевна**

кандидат педагогических наук,
член Федеральной комиссии по разработке
КИМ для ГИА по литературе ФГБНУ «ФИПИ»,
kim@fipi.ru

Ключевые слова: ЕГЭ по литературе, школьное литературное образование, государственная итоговая аттестация, базовые предметные умения, анализ художественного текста, обобщённые критерии оценивания, перспективная экзаменационная модель.

Единый государственный экзамен по литературе наряду с другими предметами прошёл долгий путь совершенствования — от пилотного проекта до перспективной модели, базирующейся на достижениях последних лет. В сборнике статей, вышедшем в 2007 году и посвящённом 5-летию Федерального института педагогических измерений, читаем: «Поначалу поиск стандартизированной формы заданий по литературе привёл к соблазну всеохватывающей тестовой проверки “все и вся” литературного курса (на каждый раздел курса предлагалось не менее одного задания с выбором ответа или с кратким ответом). Сочинение в первой модели экзамена присутствовало в форме анализа прилагаемого фрагмента художественного текста или анализа стихотворения, текст которого был также представлен в контрольных материалах (по какому из текстов писать сочинение, решал сам экзаменуемый)»¹.

Очевидно, что представленное выше описание структуры экзамена весьма отдалённо напоминает ЕГЭ по литературе в его сегодняшнем виде. Первые шаги в разработке экспериментальной модели экзамена не могли не вызвать массу вопросов, связанных с поиском наиболее адекватной предмету формы проверки литературных знаний и читательских умений выпускников. Прежде всего необходимо было сформулировать начальные целевые установки, без которых система экзаменационных заданий являла бы собой набор разрозненных вопросов к художественным текстам. Такие установки были сформулированы специалистами ФИПИ ещё на начальном этапе эксперимента по введению ЕГЭ: «...Главным объектом проверки уровня подготовки выпускников средней школы по литературе должна быть признана глубина освоения идейно-художественного содержания изученных литературных произведений. Общими критериями достиже-

¹ Зинин С.А. Развернутый ответ по литературе: история вопроса и взгляд в будущее // Федеральный институт педагогических измерений: Сборник статей к пятилетию института. — М.: ЭКСМО, 2007. — С. 127–128.

ния такого результата можно считать широту охвата различных сторон содержания и формы произведения, понимание идейно-художественного замысла писателя, личностный характер восприятия прочитанного, обоснованность и самостоятельность оценки изображённого. Другими объектами проверки необходимо признать умение учащихся применять знания по теории и истории литературы к анализу литературных произведений и качество овладения необходимыми для постижения литературы различными видами речевых высказываний². Методологические позиции, обозначенные возглавлявшим в то время комиссию по литературе Э.А. Красновским, в дальнейшем не утратили своей актуальности и остались неизменными применительно ко всем последующим модификациям экзамена.

Экспериментальный период разработки и последующего совершенствования КИМ по литературе явственно обозначил движение от литературной фактологии (одно произведение — один вопрос) к углублённому анализу конкретного текста (художественный текст — система заданий). Изначальное стремление к максимальной содержательной валидности экзамена нередко приводило к его «мозаичности» в ущерб целостному постижению художественной ткани литературного произведения. Яркой иллюстрацией к сказанному являлись задания т.н. «части А», предполагавшие выбор правильного ответа из четырёх предложенных (примеры взяты из демонстрационного варианта 2003 года).

Пример 1

А1. Какой из русских князей в произведении древнерусской литературы «Слово о полку Игореве» изображён так: «Бьёшься ты впереди, прыщешь на воинов стрелами, гремишь о шлемы мечами булатными. Куда, Тур, поскачешь, своим золотым шлемом посвечивая, — там лежат поганые головы половецкие».

- 1) князь Игорь
- 2) князь Всеволод
- 3) князь Владимир
- 4) князь Святослав

А2. Ниже приведены слова одного из героев комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума». Кому из героев принадлежит эта реплика?

² Красновский Э.А. О едином государственном экзамене по литературе // Развитие национальной системы экзаменов: Опыт России, СНГ и США — М., 2003, С.76.

*А всё Кузнецкий мост и вечные французы.
Оттуда моды к нам, и авторы, и музы:
Губители карманов и сердец!*

- 1) Чацкий
- 2) Репетилов
- 3) Фамусов
- 4) Хлестова

А3. В начале поэмы «Медный всадник» её герой Евгений мечтает о

- 1) счастливой семейной жизни
- 2) высоком общественном поприще
- 3) славе поэта
- 4) богатстве и власти

А4. Ниже перечислены включённые в роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» повести:

- А) «Тамань»,
- Б) «Княжна Мери»,
- В) «Бэла»,
- Г) «Фаталист»,
- Д) «Максим Максимыч».

Укажите порядок следования повестей в романе.

- 1) Б, В, А, Г, Д
- 2) В, Д, А, Б, Г
- 3) В, Б, Д, Г, А
- 4) Д, А, Б, В, Г

и т.п.

И хотя наряду с заданиями данного типа в структуру экзамена входили вопросы, требующие краткого ответа (они и в настоящее время присутствуют в ЕГЭ по литературе), а также мини-сочинение и анализ предложенного текста, именно задания с выбором ответа рассматривались специалистами и широкой общественностью в качестве «визитной карточки» экзамена по предмету («тесты по литературе»). Необходимо отметить, что вопросы «части А» достаточно быстро исчерпали себя как в технологическом, так и в методическом отношении и впоследствии были выведены из структуры экзамена (тем не менее мифы о «кроссвордности», карикатурности заданий ЕГЭ долго ещё бытовали в массовом сознании благодаря усилиям СМИ и ярых критиков экзамена из числа специалистов по предмету).

Своего рода «перепутьем» в судьбе экзаменационной модели стал 2007 год, ознаменовавший собой начальную фазу перевода ЕГЭ в штатный режим. Данный этап характеризовался активными поисками решения вопроса об оптимальной модели экзамена по лите-

ратуре. Осмысление различных граней проблемы привело разработчиков КИМ к сопоставлению различных сценариев дальнейшего развития экзамена. На тот момент свод вариантов возможных решений выглядел следующим образом:

Вариант первый: модель экзамена сохраняется в прежнем виде (трёхчастная структура с заданиями А, В и С) и дорабатывается на уровне «доводки» отдельных заданий.

Вариант второй: в экзаменационной работе сохраняются три части (анализ фрагмента эпического произведения, разбор стихотворения и ответ на проблемный вопрос), но изымаются задания с выбором одного ответа из четырёх предложенных; к художественным текстам адресуются задания с кратким и развёрнутым ответом, требующие целостного анализа проблематики произведения и авторских средств её воплощения.

Вариант третий: устный экзамен с фиксацией качества ответа на аудионосителе (по аналогии с аудированием в системе экзамена по иностранному языку). Такой путь более уязвим с точки зрения объективности оценки результата: устная речь экспромтна, подчас сбивчива; нельзя не учитывать и фактор волнения, особенности психологического состояния экзаменуемого, знающего о том, что его ответ записывается на аудионоситель. Для единого (выпускного и одновременно вступительного) экзамена риск «срыва» слишком велик.

Вариант четвёртый: возврат к традиционному сочинению как испытанной форме проверки литературных знаний. Разработка этой формы анализа художественного текста в рамках ЕГЭ дала очень важный результат – разноразноуровневую систему критериев оценки заданий с развёрнутым ответом. Совершенствование и применение этих критериев дали возможность избежать прежних перекосов и «вкусовщины» в оценке сочинений, позволили выработать единые требования к их написанию. При этом особое внимание должно быть уделено типологии самих формулировок экзаменационных работ: нужны разнообразные темы в определённой их компоновке, позволяющей экзаменуемому выбрать наиболее органичную для него форму высказывания с привлечением конкретного литературного материала (проблемный вопрос, «цитатная» тема, литературное сопоставление и т.п.).

Вариант пятый: объединение русского языка и литературы в современном формате единого государственного экзамена.

В обоих экзаменах есть близкая третья часть: в ЕГЭ по литературе – проблемные вопросы, в ЕГЭ по русскому языку – открытое задание с развёрнутым ответом, которое выявляет уровень сформированности ряда речевых умений и навыков, составляющих основу коммуникативной компетенции учащихся (выпускники должны написать сочинение-рассуждение на базе предложенного текста). Одним из вариантов решения представлялась замена сочинения по русскому языку на сочинение на литературную тему (в шкалу оценки развёрнутого ответа мог быть введён критерий грамотности оформления работы).

Из всех перечисленных сценариев впоследствии был реализован второй вариант, по сей день не утративший своей актуальности³. Нетрудно заметить, что комментарий к развёрнутому ответу в жанре сочинения (вариант четвёртый) также остаётся актуальным применительно к сегодняшней модели экзамена (о проблеме критериев оценки развёрнутых ответов будет сказано ниже). Система пошаговой отработки навыков анализа литературного материала (от выявления и характеристики конкретных элементов содержания и формы художественных произведений до рассмотрения их проблематики в литературном контексте и написания самостоятельного сочинения-рассуждения на предложенную тему) даёт возможность оценить знание выпускниками истории и теории литературы, а также их способность к индивидуальной, творческой интерпретации прочитанного.

Преимущество действующей модели экзамена заключается и в её компактности: двенадцать заданий базового уровня сложности, требующих краткого ответа, выявляют уровень знания истории литературы (например, отнесённость произведения к конкретному литературному направлению), фактическое знакомство с текстом (место действия романа, пьесы и т.п.), умение пользоваться литературоведческой терминологией. Задания повышенного уровня сложности (краткие связанные ответы ограниченного текстового объёма) проверяют:

³ Единый государственный экзамен по литературе. Демонстрационный вариант. 2009 г. <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii>

а) способность экзаменуемого письменно отзываться на конкретную проблему в рамках предложенного текста;

б) умение сопоставлять исходный текст с произведениями других авторов на основе сходства тем, образов, мотивов и т.п. Ниже приведены примеры таких заданий.

Пример 2

— Как в данном эпизоде «Отцов и детей» намечается основной конфликт произведения?

— В каких произведениях русской классики отобразён конфликт между представителями разных поколений и в чём эти произведения можно сопоставить с тургеневскими «Отцами и детьми»?

— Каким чувством проникнуто обращение поэта к России?

— В каких произведениях русских поэтов звучит тема Родины и в чём эти произведения можно сопоставить со стихотворением А.А. Блока «Россия»?

Наконец, высокий уровень сложности представлен полноформатным сочинением (в сегодняшней версии экзамена, во второй его части, предлагается четыре темы сочинений на выбор). Внутренняя логика компоновки блока сочинений состоит в следующем. Темы сочинений охватывают важнейшие этапы отечественного историко-литературного процесса и формулируются по произведениям древнерусской литературы, классики XVIII в., литературы XIX–XXI вв. (включая новейшую литературу 1990–2000-х гг.). При этом используются разные формы предъявления формулировок в виде вопроса или тезиса (утверждения). Темы различаются также особенностями содержательного наполнения. Одна из них может носить литературоведческий характер (на первый план выдвигается теоретико-литературное понятие). Другая нацеливает на размышление над тематикой и проблематикой произведения (-ий) конкретного автора. Третья тема может ориентировать участника экзамена на создание сочинения, близкого к читательскому дневнику. При этом она не должна рассматриваться как «свободная», поскольку она строго ориентирована на конкретный литературный материал. Ещё один вариант — тема, содержащая элементы литературного обзора и проверяющая степень широты читательских интересов выпускника. Пример

тематической компоновки блока сочинений (задания 17.1–17.4) представлен ниже.

Пример 3

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

— Кто из персонажей романа Л.Н. Толстого «Война и мир» вам наиболее интересен и почему? (С опорой на анализ произведения.)

— Тема родной природы в лирике С.А. Есенина.

— Страницы русской истории в новейшей отечественной литературе. (На примере одного-двух произведений 1990–2000-х годов.)

Не менее важную роль, нежели задания разных типов, в системе ЕГЭ играют критерии оценивания ответов экзаменуемых.

Правила оценивания заданий с кратким ответом (и ответом по выбору — на начальном этапе существования ЕГЭ) предельно просты: они проверяются с помощью компьютера, каждый правильный ответ на протяжении многих лет традиционно оценивается 1 баллом. Поэтому, говоря о системе оценивания, мы имеем в виду критерии, в соответствии с которыми эксперты проверяют развёрнутые ответы. Для этого сегмента экзаменационной модели характерны многофункциональность, изменчивость, высокая «мыслеёмкость», существенное влияние на результат.

Очевидно, что картина итогов экзамена напрямую зависит не только от того, что и в какой форме спрашивается, но и от того, как выстроена система приоритетов при оценивании ответа, насколько высока планка требований, как именно они дифференцированы по критериям и балльным уровням, и т.д. Таким образом проявляется непосредственное влияние системы критериев на итоги ЕГЭ. Однако существует и опосредованное воздействие. Требования критериев задают школьнику определённые векторы при подготовке к экзамену и понуждают его заранее концентрироваться на тех умениях и навыках, без освоения которых даже хорошее знание предметного содержания не может гарантировать высокого результата на экзамене. Такого, например, требование использовать в сочинении (задание 17.1–17.4 действующей модели) теоретико-литературные понятия для анализа текста художественного произведения. Оно су-

существует в критериях ЕГЭ ещё с того времени, когда в модели присутствовали задания с выбором ответа, и сохранилось (с некоторыми флуктуациями формулировки) до сегодняшнего дня, поскольку прямо ориентировано на профильный уровень освоения предмета и обладает высокой дифференцирующей способностью.

И учителя, и школьники знают, что даже если формулировка темы сочинения нацеливает экзаменуемого на размышления нравственно-психологического характера и, на первый взгляд, не требует обращения к теоретико-литературным понятиям, использовать эти понятия необходимо: применение их как инструмента анализа художественного текста будет свидетельствовать о высоком уровне подготовки выпускника по литературе и позволит ему получить максимальный балл по данному критерию.

За время существования ЕГЭ в системе оценивания ответов определились и некоторые другие константы, обеспечивающие её стабильность и преемственность на разных этапах развития модели. К ним, например, относится учёт количества фактических ошибок при оценивании заданий всех уровней сложности — базового, повышенного и высокого (сочинение). Требование знания литературного материала, безусловно, является одним из базовых для ЕГЭ по литературе и соответствует принципу текстоцентричности экзамена. И хотя в разные годы это требование включалось то в критерий «Точность и полнота ответа», то в критерий «Глубина и самостоятельность понимания проблемы, предложенной в вопросе», «Глубина приводимых суждений и убедительность аргументов», его высокая значимость для формирования оценки всегда была очевидна и не вызывала сомнений.

Постепенно от требования соблюдать фактологическую точность при обращении к литературному материалу отделилось и несколько обособилось требование не искажать авторскую позицию. Если вначале эта дифференциация относилась только к оцениванию сочинения, то постепенно она была распространена и на другие задания с развёрнутым ответом, что обусловило большую стройность и сбалансированность системы оценивания. Экспериментальная попытка в 2017 г. отказаться от этой дифференциации встретила обоснованные возражения профессионального сообщества, поскольку могла привести

к снижению объективности оценивания ответов среднего и высокого уровня.

Попутно отметим, что этот пример свидетельствует ещё об одном постоянном свойстве системы оценивания: она обладает некоторыми возможностями саморегуляции, чувствительна к перекосам и искажениям и реагирует на них затруднениями, возникающими при проверке ответов. Грубые нарушения баланса между требованиями критериев легко выявляются в практике оценивания работ, высвечивающей «узкие места» критериальной базы, а также продуктивность тех или иных изменений в ней.

Однако в подавляющем большинстве случаев критерии оценивания развёрнутых ответов не могут и не должны быть неизменными во времени. Формулировки критериев, их сочетание и взаимодействие, удельный вес соответствующих им баллов в общей оценке за задание и экзамен в целом представляют собой сложную гибкую систему, призванную чутко реагировать на любое движение экзаменационной модели. Следовательно, эволюция критериальной базы — процесс естественный и закономерный. Важно лишь, чтобы любая её трансформация была созвучна специфике предмета и стремлению к объективности результата.

Например, введение в КИМ в 2008 г. упомянутого выше задания на контекстное сопоставление (повышенный уровень сложности) закономерно отозвалось в критериях выделением нескольких балльных уровней для оценки выполнения этого задания. Однако системный подход к совершенствованию критериальной базы экзамена потребовал и следующего шага: в критериях, помимо количества примеров для сопоставления (один или два), стало также учитываться качество обоснования, данного для сопоставления. В последующие годы постоянный мониторинг результатов экзамена показал, что нужно повысить в сознании школьника значимость умения полноценно сопоставлять выбранные примеры с исходным текстом в указанном направлении анализа. Поэтому в 2013–2014 гг. в комплексном критерии сопоставление было выделено в отдельный аспект оценивания, последовательно дифференцированный для всех балльных уровней.

Дальнейшее развитие модели привело к необходимости изменить соотношение акцентов в оценивании заданий повышенного уров-

ния сложности. И в 2017 г. было снято требование обосновывать выбор примеров при выполнении заданий 9 и 16, главным требованием критерия стало именно их сопоставление с исходным текстом. Во-первых, это изменение облегчило задачу экзаменуемого. Во-вторых, оно позволило добиться более строгого соответствия содержания и критериев оценивания, с одной стороны, и специфики задания, проверяющего умение школьника ориентироваться в широком литературном контексте, аспектно сопоставлять художественные произведения, — с другой.

В этой связи показательна также история введения «речевого критерия» — требования соблюдения в ответах речевых норм. Первоначально оно предъявлялось только к сочинению («развёрнутому ответу на проблемный вопрос»). По разным причинам, в том числе из-за малого объёма других развёрнутых ответов, на них это требование не распространялось.

В 2012 г. был сделан следующий шаг в развитии системы оценивания по данному направлению: требование соблюдать нормы культуры речи в качестве самостоятельного критерия было включено в оценивание заданий С1 и С3 (вопросы к фрагменту литературного произведения и лирическому стихотворению). По нему экзаменуемый мог получить 1 балл или 0 баллов.

Статистическая обработка результатов экзамена 2012 г. показала, что средний процент выполнения заданий С1 и С3 по данному критерию учениками всех уровней подготовки оказался неоправданно высок, что явно не отражало объективной картины. Причина искажения была выявлена в ходе анализа конкретных работ экзаменуемых. Даже в тех случаях, когда участник экзамена мог дать лишь посредственный, неполный, односторонний ответ на вопрос и создавал для этого письменное высказывание крайне небольшого объёма, он, в соответствии с требованиями критериев, тем не менее получал балл за качество речи. Чем короче оказывался ответ, тем меньше была вероятность сделать в нём речевые ошибки, тем больше возникало шансов получить 1 балл по критерию «Следование нормам речи».

Чтобы скорректировать возникший дисбаланс, в систему оценивания было внесено изменение, благодаря которому она стабилизировалась и стала более объективной, а именно — было добавлено «отсекающее» требование:

«Если при проверке заданий указанной группы эксперт по первому критерию («Глубина приводимых суждений и убедительность аргументов», максимум — 3 балла) ставит 0 баллов или 1 балл, то по второму критерию («Следование нормам речи») задание не оценивается». Иными словами, 1 балл за соблюдение речевых норм теперь могли получить только те выпускники, которые дали прямой аргументированный ответ на вопрос задания, не сбились при этом на пересказ текста и допустили не более 1 фактической ошибки.

Негативная тенденция к снижению качества речи школьников, с одной стороны, и реализация системного подхода к оцениванию ответов всех типов — с другой, диктовали необходимость включения речевого параметра и в оценивание сопоставительных заданий. Такая возможность возникла и была реализована в 2017 г. в рамках существенной переработки критериев. В результате на сегодняшний день все задания с развёрнутым ответом оцениваются с точки зрения соблюдения в них речевых норм, при оценивании сочинения используется более глубокая, чем в других заданиях, шкала балльных уровней.

Из приведённых примеров видно, что процесс постепенного изменения системы оценивания заданий ЕГЭ отражает развитие экзаменационной модели в целом, а также откликается на общие тенденции и проблемы гуманитарного образования современных школьников.

Одной из важнейших особенностей системы оценивания развёрнутых ответов является наличие у неё так называемого «эффекта бабочки»: минимальные изменения могут привести к значительным последствиям. Малейшие сдвиги в формулировке критерия, в количестве определённых для него баллов, в сочетании и иерархии требований ведут к существенным расхождениям в оценивании как отдельных заданий, так и экзамена в целом.

Понимание этой закономерности определило главные цели существенной переработки критериев в 2017–2018 гг.: упрощение алгоритма действий эксперта при оценивании развёрнутых ответов разных типов; обеспечение большей прозрачности (для эксперта и экзаменуемого) формирования оценки за конкретные задания и работу в целом. Перестройка системы оценивания проводилась с опорой на ряд апробаций разного уровня с последую-

шей доработкой. Проект изменений был представлен на широкое общественно-профессиональное обсуждение, в котором приняли заинтересованное участие многие специалисты из разных регионов страны. По итогам обсуждения в систему критериев также были внесены конструктивные изменения.

Комплексный характер переработки требований к оцениванию ЕГЭ позволил осуществить унификацию с критериями ОГЭ, а также выстроить устойчивое соответствие с системой оценивания итогового сочинения и задания №26 (сочинение) ЕГЭ по русскому языку – в тех случаях, где требования пересекаются. В то же время в критериях нашла отражение чёткая дифференциация между разными формами итогового контроля, обусловленная особенностями формата и специфическими параметрами оценивания каждой из них.

Осмысливая процесс многолетнего развития системы оценивания заданий с развёрнутым ответом и отдавая должное значимости достигнутых результатов, нельзя не сказать об огромной роли эксперта, в руках которого находится этот сложный инструмент контроля. Живая работа экзаменуемого всегда чревата такими тонкостями и нюансами, оригинальными поворотами и неожиданными идеями, которые не могут быть предусмотрены ни в каких критериях в силу их обобщённого характера. В этом случае особое значение обретает умение эксперта-профессионала «увидеть» работу экзаменуемого, воспринять её как индивидуально значимое речевое высказывание и лишь затем расположить в системе критериальных «координат», чтобы выразить своё понимание в баллах.

Всё сказанное в отношении критериальной базы экзамена объясняет, почему в разработке его перспективной версии именно

система критериев подверглась наиболее глубокой модернизации. Применительно к КИМ дальнейшее совершенствование мыслится разработчиками ЕГЭ в ряде ключевых направлений. Приведём наиболее важные из них:

- в КИМ могут быть включены только задания с развёрнутым ответом, которые возьмут на себя функции заданий с кратким ответом;

- задания 8 и 15 к фрагменту эпического (лироэпического, драматического) произведения и к лирическому произведению могут получить альтернативный вариант (с правом выбора экзаменуемым);

- исходный текст в заданиях 9 и 16 может быть сопоставлен не с двумя произведениями, а с одним (при этом не потребуются обоснование выбора примера для сопоставления);

- объём кратких связных ответов может быть указан в словах (ранее – в предложениях): экзаменуемым будет рекомендован объём не менее 50 слов (ранее 5–10 предложений); если в ответе менее 40 слов, то такая работа будет считаться невыполненной и оцениваться 0 баллов;

- требуемый объём сочинения может быть повышен до 250 слов (в настоящее время – 200 слов).

В 2017 г. перспективная модель ЕГЭ по литературе была широко апробирована и поддержана подавляющим большинством учителей-словесников и учёных-методистов. В настоящий момент различные её компоненты продолжают активно обсуждаться (в особенности это касается судьбы заданий с кратким ответом). Всё это свидетельствует о принципиальной «открытости» экзамена, имеющего более чем 15-летнюю историю и продолжающего совершенствоваться с учётом достижений современной педагогической науки и практики обучения предмету.