

Департамент образования и науки Кемеровской области
Государственное учреждение
«Областной центр мониторинга качества образования»

**ЕДИНЫЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКЗАМЕН
2014**

ЛИТЕРАТУРА

СБОРНИК АНАЛИТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ

Кемерово 2014

Автор-составитель:

В.В. Палачева, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы и фольклора факультета филологии и журналистики ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», председатель предметной комиссии по литературе государственной экзаменационной комиссии Кемеровской области.

Сборник аналитических материалов составлен по итогам единого государственного экзамена по литературе в Кемеровской области в 2014 году. В данном сборнике представлен анализ результатов ЕГЭ по литературе на этапе государственной итоговой аттестации выпускников XI (XII) классов, анализ решаемости экзаменационных заданий по содержательным линиям. Приводятся методические рекомендации для педагогов по подготовке обучающихся к ЕГЭ.

Данный материал предназначен для руководителей и специалистов муниципальных органов управления образованием, муниципальных методических служб, руководителей и педагогических работников образовательных организаций.

Единый государственный экзамен: Литература: сборник аналитических материалов. – Кемерово: ГУ ОЦМКО, 2014. – 53 с.

СОДЕРЖАНИЕ

1. Характеристика контрольных измерительных материалов по литературе 2014 года	4
2. Характеристика участников ЕГЭ по литературе 2014 года	13
3. Основные результаты экзамена по литературе 2014 года	17
4. Анализ результатов выполнения отдельных частей экзаменационной работы по литературе	40

1. Характеристика контрольных измерительных материалов по литературе 2014 года

В 2014 году экзаменационная модель по литературе была ориентирована на экзаменационную модель 2013 года. Структура заданий, формулировки вопросов тестовой части В и вопросов-заданий с развернутыми ответами части С, как и критерии оценивания системы заданий, остались прежними.

В целом можно говорить о том, что за время проведения предметного экзамена сложилась устойчивая модель экзаменационной работы, что позволяет обучающимся, выбравшим этот предмет, начать подготовку к сдаче экзамена заблаговременно. В отношении литературы подготовку имеет смысл начинать уже в 9, 10 классах, поскольку в обязательный минимум включены материалы всего курса обучения, что, в свою очередь, предполагает освоение большого объема произведений. С другой стороны, модели ЕГЭ и ГИА-9 в форме ОГЭ все больше координируются, что позволяет осуществлять единообразный способ подготовки с последующим усложнением программного материала. Учитывая, что, как правило, обучающиеся, выбирающие для сдачи ГИА-9 в форме ОГЭ по литературе в 9 классе, являются потенциальными участниками ЕГЭ по литературе в 11 классе, такая единая методика подготовки является более плодотворной.

Оценивая экзаменационную работу по литературе в целом, можно отметить, что в структурном отношении экзаменационная модель 2014 года так же, как и в предыдущие годы, имеет ступенчатую структуру: от вопросов к конкретному тексту и далее – к заданиям обобщающего характера (задания В1 – В12, С1 – С4, С5.1 – С5.3). При такой комбинации заданий проверяются различные знания обучающихся в области литературы. Эффективность работы определялась путем проверки применения общих теоретических знаний (отдельные факты историко-литературного характера, элементы художественной формы) при анализе конкретного фрагмента художественного текста.

Наиболее важной, определяющей, частью экзаменационной модели, как и в прежние годы, стали задания, требующие написания развернутого ответа (развернутое суждение по существу сформулированного вопроса). Именно эта часть позволяет сделать вывод о сформированности у обучающихся умений составлять целостные письменные высказывания на заданную тему, выражать и подкреплять аргументами собственную позицию, включать анализируемый материал в литературный контекст.

Экзаменационный вариант состоял из трех частей, на выполнение которых отводилось 235 минут. Время, необходимое для выполнения отдельного вида заданий, экзаменуемые распределяют самостоятельно. В общих рекомендациях, предлагаемых участникам ЕГЭ для ознакомления при подготовке к экзамену, отмечается, что работа над третьей частью потребует значительно большего времени ввиду ее сложности. Практически на выполнение 1 и 2 частей экзаменационной работы тратится половина отведенного времени, а оставшееся время уходит на выполнение задания третьей части.

Первая и вторая части работы представляли собой анализ текста художественного произведения. Первая часть в качестве материала для анализа предлагала фрагмент эпического, драматического или лироэпического произведения, художественным материалом второй части являлись самостоятельные лирические стихотворения или лирические фрагменты поэм, как возможный вариант – баллад (например, отрывок из ранней поэмы В.В. Маяковского «Облако в штанах» или начальные строфы баллады В.А. Жуковского «Светлана», на что содержится указание в варианте экзаменационной работы), а также фрагменты крупных лирических произведений (например, начало стихотворения А.С. Пушкина «19 октября» («Роняет лес багряный свой убор...»), на что также содержится указание в варианте экзаменационной работы). Сложностью при выполнении таких вариантов, включающих во второй части фрагменты стихотворных произведений, для ряда экзаменуемых заключалась в том, что в вариантах

отсутствовало указание на положение выбранного для анализа фрагмента в композиции полного текста художественного произведения. Наличие такого рода информации помогло бы существенно скорректировать некоторые выводы, базирующиеся на ошибочном убеждении, что приведенные фрагменты во всех случаях являются началом произведений. Так, например, фрагмент из поэмы Маяковского относится к той композиционной части, в которой автор размышляет о предназначении поэта и сущности поэзии, но это не первый «бунт» против классического наследия прошлого, с которым выступает герой.

Таким образом, в подобных вариантах экзаменационной работы при ответе на поставленные вопросы необходимо было руководствоваться и общими читательскими представлениями о произведении в целом с привлечением более широкого контекста фактического материала.

Так, например, размышляя о состоянии внутреннего мира лирического героя стихотворения А.С. Пушкина при ответе на вопрос «Каким предстает внутренний мир лирического героя стихотворения А.С. Пушкина «19 октября» («Роняет лес багряный свой убор...»)?», необходимо было вспомнить, что поводом к написанию такого типа стихотворений являются лицейские годовщины, создающие особую атмосферу написания, – лирическим героем, как и автором, владеют элегические переживания. Это чувство осознания утраты и собственного одиночества вдали от друзей выражено в последнем стихе фрагмента: «Кто не пришел? Кого меж вами нет?». Однако этим вопросом само стихотворение не завершается. Типичная ошибка, связанная с анализом фрагментов произведений такого рода, как раз и заключалась в анализе выбранных фрагментов как самостоятельных текстов, что приводило к фактическим ошибкам и существенно обедняло анализ произведения.

Или, например, в процессе анализа фрагмента баллады В.А. Жуковского «Светлана» при ответе на вопрос «Что дает основание отнести «Светлану» к романтическим произведениям?» экзаменуемые предположили,

что главным основанием является подробное описание крещенского гадания о суженом, с которого и начинается баллада, учитывая, что именно этот фрагмент был у них перед глазами. Действительно, описанные святочные гадания играют в балладе определяющую роль, но они важны не сами по себе, а как демонстрация увлечения поэтами-романтиками национальной культурой, формирующей образ балладного героя.

Главным отличием между возможными вариантами анализируемого материала второй части является то, что в одном случае речь идет о самостоятельном произведении, каким является лирическое стихотворение, в другом – о части определенного произведения, которая обладает ценностным смыслом на уровне целостной смыслоносящей единицы, какой является художественное произведение.

Третья часть экзаменационной работы предполагала написание сочинения на одну из предложенных в варианте тем. Необходимо отметить достаточно высокий уровень проблемных вопросов, ставших основой тематики развернутых ответов, требующих от экзаменуемых не только хорошего знания текста художественного произведения и историко-литературных сведений, но также способности делать логические умозаключения и проводить аналитические параллели. Например, «Почему Мцыри так и не осуществил свое заветное желание – увидеть родину?», «Кто выиграл в поединке Чацкого с Молчалиным?» или «Что сближает купца Лопахина и разночинца Трофимова и в чем они различны?» и др.

Новыми в структуре контрольных измерительных материалов по литературе в 2014 году были два момента, на которые необходимо обратить внимание. Причем, сами элементы до модели 2014 года существовали как потенциально возможные, но не используемые в моделях прежних лет.

Во-первых, в предыдущие годы экзаменуемые получали две разновидности моделей контрольных измерительных материалов. Первая модель проектировалась по следующему принципу: если первая часть содержала отрывок произведения из литературы XIX века, то вторая часть в

обязательном порядке включала произведение из литературы XX века. Вторая модель повторяла этот временной диапазон, но по принципу обратной перспективы: если первая часть содержала отрывок произведения из литературы XX века, то вторая часть в обязательном порядке включала произведение из литературы XIX века. При таком положении теоретически оба варианта рассматривались как равноценные.

В этом году экзаменуемые получили варианты, сформированные по одной модели: первая часть содержала отрывок произведения из литературы XIX века, вторая часть включала произведение из литературы XX века (основной период сдачи экзамена). На дополнительном этапе сдачи экзамена модель была другая: первая часть содержала отрывок произведения из литературы XX века, вторая часть включала произведение из литературы XIX века (причем, во всех случаях это были фрагменты произведений).

Возможно, такое положение дел связано с продолжением эксперимента по нахождению оптимальной модели контрольных измерительных материалов по литературе, позволяющей говорить действительно о создании для участников экзамена равных условий. Предложение однотипной модели – один из возможных вариантов снятия субъективности при отборе для анализа материалов художественных произведений.

Во-вторых, в качестве материалов для анализа во второй части были выбраны стихотворения поэтов из блока «Литература второй половины XX века». В отличие от других блоков, в которых присутствуют названия конкретных лирических произведений, современный блок представлен только поименно с правом выбора не только произведений, но и самих персоналий. Для анализа экзаменуемым были предложены стихотворения Д. Самойлова «Вдохновение», В. Высоцкого «Баллада о любви» и В.Н. Соколова «...родина, это ты...». Учитывая, что на уроках литературы блок современной поэзии изучается обзорно, можно предположить, что выбранные из перечня поэты не обязательно совпадут с теми, чьи стихотворения будут включены в контрольные измерительные материалы.

При выполнении этого типа задания многие экзаменуемые писали о том, что для них имена поэтов Самойлова и Соколова не известны. При таком положении вещей экзаменуемые оказывались в т.н. ситуации «я-открытие» (пользуясь определением М.М. Бахтина). Однако в реальности никакого открытия так и не произошло. Практически половина экзаменуемых не стала выполнять эти задания (С3 и С4 соответственно). Исключением в этом ряду оказался Высоцкий, хотя ответы на эти вопросы также были далеки от точности.

Действительно, для части экзаменуемых «новизна» авторских имен явилась существенным препятствием, чтобы начать анализировать сами стихотворения. Но выбранные для анализа лирические произведения на общем фоне лирического материала не являлись сверхсложными, как могло показаться на первый взгляд. Начнем с того, что выбранные стихотворения были представлены в полном объеме, что давало возможность целостно проанализировать текст. Во-вторых, эти стихотворения принадлежат к традиционным тематическим группам поэзии (стихотворение Самойлова – образец размышлений о поэте и поэзии, стихотворение Высоцкого принадлежит к группе любовной лирики и, наконец, стихотворение Соколова – к патристической). Вопросы типа С3 были ориентированы на специфику раскрытия традиционных тем современными поэтами, вопросы типа С4 – на установление связей с традициями классической поэзии XIX – первой половины XX веков.

В целом ответы, данные на вопросы типа С3 («Как в стихотворении Самойлова изображен процесс рождения стиха?», «Каким предстает лирический герой песенной баллады Высоцкого?» и «Каким предстает образ родины в стихотворении Соколова?»), были обобщенными, далекими от реалий анализируемого текста, и в силу этого, примитивными, лишенными индивидуальности, некоторые ответы вместо анализа демонстрировали подробный пересказ стихотворений по принципу: «Автор пишет о...» (а далее следует более-менее подробный фактический ряд).

На этом фоне лишь единичные работы демонстрировали понимание творческой задачи авторов. Так, например, опорными для анализа должны были послужить следующие образы: сравнение труда поэта с шахтерским трудом (процесс рождения стиха уподоблен добыванию руды) у Самойлова; «люблю» и «живу» – слова-синонимы у Высоцкого; а стихотворение Соколова изобилует приметами «малой» родины и намеренно бытовыми («прозаическими») деталями, отчетливо зафиксированными памятью, возвращающей героя в мир детства (например, «белые буквы «ХЛЕБ» на голубом фургоне»).

Отсутствие аналитической точности сказалось в слабой или неубедительной аргументации при сопоставлении текстов в типе заданий С 4, в рамках которого необходимо было вспомнить произведения о поэтическом творчестве, о любви, о родине и соотнести с приведенными текстами соответственно. Предлагаемые для сопоставления контекстуальные ряды ограничивались именами А.С. Пушкина, С.А. Есенина даже несмотря на то, что «прекрасный и яростный мир», требующий «разлук и расстояний», в котором любовь надо утверждать всем своим бытием и в котором живет лирический герой Высоцкого, далек от того гармоничного мира, в котором существует пушкинский герой.

Вернемся к типовому варианту контрольных измерительных материалов.

Анализ текста фрагмента эпического/драматического/лироэпического произведения имел следующую структуру: 6 заданий с кратким ответом группы В, требующих написания слова/сочетания слов и 1 задание группы В на установление соответствия, 2 задания с развернутым ответом (С1 – С2), требующие написания ответа в объеме 5 – 10 предложений.

Анализ стихотворения включал в себя 4 задания с кратким ответом группы В, аналогичным предшествующему фрагменту, требующим написания слова/сочетания слов, и 1 задание группы В на установление последовательности в выборе изобразительно-выразительных средств,

используемых поэтом, из ряда предложенных, и 2 задания с развернутым ответом (СЗ – С4), требующие написания ответа в объеме 5 – 10 предложений.

Изменения количественной формулировки вопроса коснулись в 2014 году задания части В (вопрос В11). Этот вопрос ориентирован на выбор художественных средств и приемов, использованных поэтом. В прошлом году экзаменуемые должны были осуществлять свой выбор на материале какой-то одной (обозначенной в самом вопросе) строфы или специально оговоренных отдельных стихов.

В контрольных измерительных материалах 2014 года это задание имело следующую формулировку: «Из приведенного ниже перечня выберите три названия художественных средств и приемов, использованных поэтом в стихотворении». Как видим, материал для поиска значительно расширился (от четырех стихов до объема целого стихотворения). С одной стороны, это существенно облегчило задачу поиска, так как давало возможность увидеть в тексте стихотворения хотя бы один из ряда эпитетов, сравнений и т.п. художественных средств и приемов, которые в рамках даже одного текста могут употребляться несколько раз. С другой стороны, если раньше поиск был локализован, то увеличение объема поиска увеличило и время на разбор стихотворения. Следствием этого являлись либо превышение нормы выбора (вместо трех обязательных называлось еще и четвертое средство из перечисленных пяти, хотя по условиям задания это невозможно), либо помимо цифрового эквивалента вписывались словесные ответы тех художественных средств и приемов, которые обнаруживались в стихотворении помимо пяти, обозначенных в задании.

Темы сочинений, предложенные в третьей части работы, представляют собой проблемные вопросы, как правило, не имеющие однозначного решения. Именно третья часть работы является наиболее важной, поскольку предполагает создание полноформатного (в объеме не менее 150 слов) связного высказывания на литературную тему.

Задания типа В с кратким ответом признаются заданиями базового уровня сложности. Задания С1 – С4 с развернутым ответом ограниченного объема являются заданиями повышенного, а задания С5.1 – С5.3 – высокого уровня сложности.

Отбор литературного материала осуществлялся с учетом распределения заданий по определенным содержательным блокам. Группировка текстов производилась на основе принципа периодизации курса литературы. Объем содержания предмета представлен в виде 8 разделов. С учетом первого раздела «Сведения по теории и истории литературы» в варианты экзаменационных работ были включены различные термины и понятия (проверялись знания по определению литературного рода, художественного метода, литературного направления, литературного течения, содержания и структуры литературного произведения, изобразительно-выразительных средств и художественных приемов создания образа, стихотворного размера). Остальные 7 разделов распределяют произведения художественной литературы в соответствии с различными литературными эпохами: «Древнерусская литература», «Литература XVIII века», «Литература первой половины XIX века», «Литература второй половины XIX века», «Литература конца XIX – начала XX века», «Литература первой половины XX века», «Литература второй половины XX века».

В каждом варианте экзаменационной работы задания третьей части соответствуют трем содержательным блокам:

1. Древнерусская литература, литература XVIII века и первой половины XIX века.
2. Литература второй половины XIX.
3. Литература XX века.

2. Характеристика участников ЕГЭ по литературе 2014 года

В 2014 году в Кемеровской области ЕГЭ по литературе сдавали 556 человек. Для сравнения: в 2013 году – 598 человек,

в 2012 году – 718 человек,

в 2011 году – 613 человек,

в 2010 году – 922 человек,

а в 2009 году – 1067 человек.

По сравнению с прошлым годом количество участников уменьшилось. На первый взгляд, это незначительное уменьшение (на 42 человека) в сопоставлении с предшествующими показателями говорит об устойчивом регрессе.

Подобное уменьшение числа участников на общем статистическом фоне является существенным. Объясняется эта картина уже ставшими традиционными причинами, свидетельствующими в первую очередь о том, что положение дел не только не улучшается, но, наоборот, ухудшается:

- во-первых, качественные изменения при подготовке к экзамену приводят к тому, что все большее число экзаменуемых при выполнении заданий части С ориентируются на типовые решения;

- во-вторых, снижение общей востребованности гуманитарных специальностей в области, что находит отражение в сокращении бюджетных мест на гуманитарные факультеты в вузах области;

- в-третьих, как это ни печально, но большинство потенциальных абитуриентов как вариант рассматривают возможности своего обучения в вузах за пределами области.

Наметившаяся в прошлом году отрицательная тенденция, выражающаяся в отсутствии самостоятельности выражения мысли, отличала практически треть представленных для оценивания работ. Особенно часто это касалось выполнения заданий типа С5, темы которых были ориентированы на эссеистическое изложение собственных суждений.

Например, особо выделяются на этом фоне две темы, формулировки которых имеют одинаковую природу: «В чем заключается справедливость оценки И.С. Тургеневым произведений М.Е. Салтыкова-Щедрина:

«... неудержимо смеясь, публика чувствовала, что бич хлестал её самоё»?» и «Почему о герое рассказа М.А. Шолохова «Судьба человека» Андрея Соколова можно сказать «Русский чудо-человек» (А.Т. Твардовский)?».

Как видим, обе темы содержат оценочное высказывание, над которым, собственно, и предлагалось поразмышлять экзаменуемым. Крайности в ответах сводились к следующим типичным ошибкам.

Во-первых, все сочинение представляло набор общих фраз дифирамбического свойства (например, о сатире, обличающей общественные пороки, или о чести и достоинстве, проявляющихся у человека на войне). Причем, эти рассуждения оказывались настолько общими, что убери из этих ответов фамилии Салтыкова-Щедрина и Шолохова, идентифицировать эти высказывания с исходным материалом не представлялось возможным. Так, все сказанное о Салтыкове-Щедрине, могло с таким же правом быть отнесено и к Гоголю, и к Зощенко, а на месте Андрея Соколова легко представляется любой другой герой «военной» прозы.

Во-вторых, общие рассуждения без опоры на тексты художественных произведений были лишены тезисной аргументации. Отсутствие понимания смысла высказывания приводило к противоречивым выводам в финале размышлений. Так, например, по поводу характеристики, данной Твардовским, довольно большая группа экзаменуемых засомневалась в том, что определение «чудо-человек» имеет национальный параметр. В своих рассуждениях экзаменуемые в качестве опорного формулировали собственный вопрос: «Только ли русский человек способен на такие подвиги?». Важно, что ответ на этот вопрос практически у всех был отрицательным и сводился к утверждению, что человек любой национальности потенциально может быть способен на такие же поступки, если окажется в сходных обстоятельствах. Такой поворот в суждениях,

однако, не был предусмотрен темой. Характеристика Твардовского как раз и подчеркивала национальную специфику: выбор человека в тяжелые для Отечества времена, когда проявляются скрытые силы, что и порождает феномен «чуда» (достаточно вспомнить ключевой для понимания эпизод в немецком плену, когда герой отказывается пить за победу немцев, но соглашается выпить за собственную гибель).

В-третьих, абсолютно не задействованы при ответах оказались образы авторов высказываний, предложенных для анализа, как и проникновение в смысл самих высказываний. Так, например, тургеневская оценка главной стороны Салтыковской сатиры сближается по мировидению с ранними «Записками охотника». «Бич», упомянутый Тургеневым, также приводит к аналогичному образу гоголевской унтер-офицерской вдовы из «Ревизора», которая сама себя высекла.

Все выше отмеченное позволяет говорить о том, что на сегодняшний день уровень подготовки выпускников по литературе очень разный. Учитывая, что при оценке выполнения экзаменационных заданий именно содержательная сторона является определяющей, порой эксперты в силу названных причин затруднялись оценить экзаменационную работу. Работы, написанные как будто «под копирку», высокого балла не получали. Именно это обстоятельство послужило предметом разногласий мнений экспертов и экзаменуемых на процедуре проведения апелляции. Однако при сложившейся ситуации сомнений экспертов в самостоятельности выполненной работы было явно недостаточно для проведения экспертизы-расследования на предмет списывания. Использованные для ответов фразы подходили под определения «клишированные», «обобщенные» и т.п.

Слабое место в общепредметной подготовке по-прежнему связано с отсутствием четких теоретических знаний, которые экзаменуемый мог бы применить практически при анализе текста. Подмена этого положения своими личными рассуждениями не проверяет знания как таковые.

Другой явной проблемой при сдаче экзамена по литературе становится на сегодняшний день низкий уровень как читательской, так и общей культуры, особенно это проявилось в демонстрации слабых знаний исторической эпохи, отраженной в литературном произведении. Особенно ярко это проблема обозначилась в неумении подбирать адекватные контексты в заданиях типа С2 и С4.

Например, на вопрос «В каких произведениях русских писателей представлены образы правителей и в чем их можно сопоставить с образом Екатерины II в «Капитанской дочке»?» в качестве примеров довольно часто назывались роман-эпопея Л.Н. Толстого «Война и мир» и «петербургская повесть» А.С. Пушкина – поэма «Медный всадник». Однако в качестве правителей в первом случае фигурировал Кутузов (главнокомандующий русской армией, но НЕ правитель!) и различные «Александры» и «Николаи» во втором (поразительно, что никто из назвавших поэму Пушкина не вспомнил о Петре Первом).

Или другой пример: на вопрос «В каких произведениях русской литературы изображены «униженные и оскорбленные» и в чем этих героев можно сопоставить с Мармеладовым?» контекстуальные примеры были самые фантастические. Экзаменуемые не обратили внимания, что ключевые характеристики взяты в кавычки и ориентированы на название раннего романа Ф.М. Достоевского, в котором тип «маленького человека» получил дополнительные характеристики. Только в одной работе экзаменуемый вспомнил название романа Достоевского «Униженные и оскорбленные», но сопоставить с романом «Преступление и наказание» не смог. В других работах экзаменуемыми на роль «униженных и оскорбленных» часто предлагались герои пьесы М. Горького «На дне», а далее контекст имен расширялся вплоть до Чацкого и Ленского, которые, безусловно, оскорблены и унижены в своем достоинстве (первый, прежде всего, Софьей и другими многочисленными представителями «фамусовского общества», второй – Онегиным), но с Мармеладовым они, как говорится, и рядом не стояли.

Поэтому обоснования при попытках сопоставления этой группы были неубедительными, поскольку «униженные» и «оскорбленные» и Чацкий, и Ленский в отличие от Мармеладова – «высокие» герои.

Большая часть участников ЕГЭ сдали экзамен в июне, в июльской волне принимали участие выпускники, окончившие средние специализированные учебные заведения, или абитуриенты, закончившие школы несколько лет назад. Часть абитуриентов, окончившая учебные заведения несколько лет назад и поступающая преимущественно на отделения заочного обучения, воспользовалась правом сдачи экзамена по литературе через вузовскую систему вступительных экзаменов, что было предусмотрено в рамках вступительной кампании, проводимой вузами области.

Безусловно, уровень подготовки, продемонстрированный выпускниками средних общеобразовательных и специализированных школ/лицеев/гимназий и выпускников средних специальных заведений, разный. Прежде всего, это касается общетеоретической подготовки. Выпускники ссузов в большей части при выполнении заданий продемонстрировали отсутствие сформированного представления о тексте художественного произведения как об особой реальности, в связи с чем многие рассуждения носили бытовой характер. Именно в работах этой группы экзаменуемых отмечались отказы от выполнения ряда заданий части С, что еще раз свидетельствует о более слабом уровне подготовки.

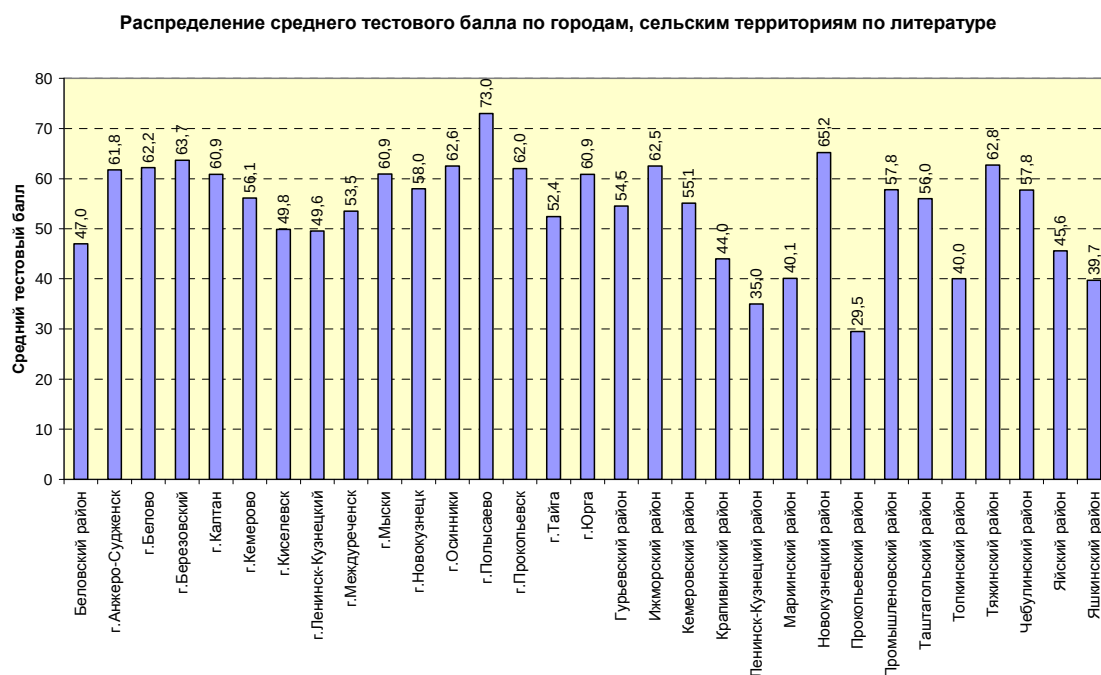
3. Основные результаты экзамена по литературе 2014 года

В 2014 году ЕГЭ по литературе в Кемеровской области проводился в шестой раз. Принимая во внимание это обстоятельство, можно подвести некоторые итоги и сделать предварительные выводы, опираясь на сравнительные данные.

Средний тестовый балл по Кемеровской области составил в 2014 году 55,6, что выше прошлогоднего уровня на 1,7 балла (53,9), но ниже уровня

результатов 2012 года на 2,9 балла (58,5). Из общего количества участников экзамена максимальный балл, как и в прошлом году, набрал 1 человек, что ниже показателей предыдущих лет (в 2012 году таких было 3 человека, в 2011 – 4). Для сравнения, средний тестовый балл в 2009 году равнялся 51,7, в 2010 – 52,1, в 2011 – 56,3. Как видно из показателей, наблюдающаяся на протяжении четырех лет положительная динамика, дающая возможность говорить об улучшении общего уровня подготовки экзаменуемых, в 2013 году не определилась. По показателю 2014 года результаты участников сравнимы с показателями уровня подготовки более ранних лет.

Результаты по территориям представляют достаточно сложную картину.



Ниже среднего тестового балла отмечены результаты в городах Киселевске (49,8), Ленинске-Кузнецком (49,6), Междуреченске (53,5), Тайге (52,4). Ниже среднего тестового балла отмечены результаты в Беловском (47,0), Ленинск-Кузнецком (35,0), Гурьевском (54,5), Кемеровском (55,1), Крапивинском (44,0), Мариинском (40,1), Топкинском (40,0), Яйском (45,6) и Яшкинском (39,7) районах, самый низкий результат зафиксирован в Прокопьевском районе (29,5).

Для сравнения, в 2013 году ниже среднего тестового балла отмечены результаты в городах Киселевске (53,3), Прокопьевске (52,4), Юрге (51,8), Белово (47,8). Самый низкий результат зафиксирован в населенном пункте Краснобродский – 46,0. Ниже среднего тестового балла отмечены результаты в Тисульском (51,3), Кемеровском (49,4), Крапивинском (48,8), Топкинском (47,5), Таштагольском (47,4), Беловском (47,0), Чебулинском (43,5), Юргинском (43,0), Яйском (42,0) районах, самый низкий результат зафиксирован в Новокузнецком районе (36,0).

В 2012 году наименьший средний тестовый балл по городам и сельским районам Кемеровской области набрали участники из Прокопьевского (46,2), Яшкинского (46,4), Промышленновского (48,5), Гурьевского (50,0) районов. На остальных территориях средний тестовый балл колебался в диапазоне от 54,8/61,8 (Топкинский, Яйский, Юргинский, Тяжинский, Тисульский, Таштагольский, Мариинский, Кемеровский, Ижморский, Беловский районы) до 63/64,3 (Новокузнецкий, Крапивинский районы). Самый высокий средний тестовый балл продемонстрирован в Чебулинском районе – 74,5.

В 2014 году самый высокий тестовый балл зарегистрирован в г. Полысаево (73,0). Выше среднего балла отмечены результаты в гг. Анжеро-Судженск (61,8), Белово (62,2), Березовский (63,7), Калтан (60,9), Мыски (60,9), Новокузнецк (58,0), Осинники (62,6), Прокопьевск (62,0), Юрга (60,9). Среди районов лидирующее положение занимает Новокузнецкий район (65,2).

В 2013 году картина выглядела следующим образом. Самый высокий тестовый балл зарегистрирован в г. Мыски (61,0). Выше среднего тестового балла по Кемеровской области отмечены результаты в гг. Калтан (60,5), Осинники (58,6), Полысаево (58,6), Березовский (58,4), Междуреченск (58,0), Новокузнецк (55,9), Анжеро-Судженск (55,1), Тайга (55,0), Ленинск-Кузнецкий (54,2). Среди районов лидирующее положение занимали Ижморский (70,5) и Мариинский (66,3). Выше среднего тестового балла по

Кемеровской области набрали экзаменуемые в Гурьевском (62,0), Яшкинском (59,6), Тяжинском (58,2), Промышленновском (58,0), Ленинск-Кузнецком (54,3) и Прокопьевском (54,0) районах.

Средний балл по г. Кемерово в 2014 году составил 56,1. Для сравнения, в прошлом году он составил 52,6 (в 2012 году этот показатель был равен 56,7). И хотя в этом году этот балл выше среднего тестового балла на 0,5, можно говорить о наметившейся положительной динамике по сравнению с показателем прошлого года.

В целом в 2014 году 11 из 15 городов (в 2013 году – 10 из 16 городов) Кемеровской области и 6 из 16 районов (в 2013 году – 8 из 18 районов) показали результаты выше среднего тестового балла по Кемеровской области. И хотя большая часть территорий либо максимально приблизилась к 50%, либо перешла эту планку, что свидетельствует о стабильности показателей и качественном объеме проводимой в течение года методической работе с учителями литературы (в основном в рамках организованных циклов практических семинаров) по подготовке выпускников к написанию ЕГЭ, на общем фоне эти показатели оказываются менее убедительными. В данной ситуации настораживают территориальные показатели, когда балл по району оказывается ниже среднего на 10 и более единиц.

Необходимо также отметить, что в этом году улучшился качественный показатель выполненных работ. Так, если в 2009 году показатель пустых бланков части С был достаточно высок (например, многократно были случаи, когда экзаменуемый не приступал к написанию сочинения части С или вообще не приступал к выполнению заданий части С), то к 2014 году таких отказов от выполнения работы не было.

В этом году стоит обратить внимание на тот факт, что вырос общий качественный уровень работ. Принимая во внимание это обстоятельство, можно сделать вывод о более тщательной подготовке выпускников к экзамену. Еще одной существенной особенностью является то, что

количественно объемы работ также увеличились, причем значительно. Так, например, ответы на задания С1 – С4 превосходили по своему объему отведенный им минимум и превращались в мини-сочинения. Отрицательным моментом в этой ситуации было то, что, увлекшись этими первыми заданиями, многие экзаменуемые не смогли грамотно рассчитать время на выполнение всей работы, вследствие чего они либо вообще не приступали к написанию сочинения, либо этот вид задания получился слабее по выполнению, что сказалось в конечном итоге на основном балле.

Распределение общего балльного количества также улучшилось.



Нулевой балл в 2014 году получили 3 человека, не перешли границу зачетного балла 34 человека.

Для сравнения, полностью нулевую оценку в 2011 году за работу получили 4 человека (в 2010 году их было 13), в 2012 году нулевой балл получил один человек, в 2013 году – два человека. Не перешли границу зачетного балла в 2013 году 29 человек, что составило 4,8% от общего числа экзаменуемых; в 2012 году – 34 человека; в 2011 году – 40 человек; в 2010 году – 61. Из не прошедших минимум в 2013 году 1 человек набрал 4 балла, 4 человека получили 8 баллов, восемь – 12 баллов, трое – 16 баллов, один – 20,

4 – 24, 6 – 28. По сравнению с результатами 2012 года (1 человек набрал 4 балла, 4 человека получили 8 баллов, трое – 12 баллов, 5 – 16, 7 – 20, 10 человек – 24 балла, 3 человека – 28 баллов).

В этом году пороговый проходной балл, как и в прошлом, был также равен 32 при первичном в 8 баллов.

В большинстве случаев в представленных работах, не перешедших качественный порог оценивания, либо по большей части отсутствовали задания части С, либо задания этой части не соответствовали уровню предъявляемых требований, в частности, задания типа С2 – С4 ограничивались набором текстов без аргументации и сопоставлений с исходным фрагментом, как и задания части С1 – С3, эти ответы не носили характер развернутого суждения. Ограниченный объем (2, а чаще 1 предложение) свидетельствовал о неготовности экзаменуемых рассуждать на поставленный вопрос и неумении письменно выражать свои мысли. Применяемая к заданиям части С тестовая структура не принесла в конечном итоге желаемых результатов.

Большая часть экзаменуемых набрала достаточно высокие баллы, продемонстрировав хорошие знания предмета.

Достаточно привести следующие данные: в 2014 году с 32 до 49 баллов набрали 134 человека, с 50 до 59 – 142 человека, с 60 до 69 – 166 человек, с 70 до 79 – 48 человек, с 80 до 89 – 21 человек, с 90 до 96 – 9 человек.

Сравнительные показатели 2013 года: с 32 до 49 баллов набрали 179 человек (29,9% от общего числа экзаменуемых), с 50 до 59 – 160 человек (26,8%), с 60 до 69 – 164 человека (27,4%), с 70 до 79 – 44 человека (7,4%), с 80 до 89 – 10 человек (1,7), с 90 до 99 – 11 человек (1,8%).

Сравнительные показатели 2012 года: с 32 по 49 баллов набрали 149 человек, с 50 до 59 – 177 человек, с 60 по 69 – 208 человек, с 70 по 79 – 84 человека, с 90 по 99 – 30 человек (в этой группе 96 баллов набрали 6 человек).

Сравнительные показатели 2011 года: 59 баллов набрали 34 человека, 67 баллов – 31 человек. Начиная с 70 баллов, картина выглядела следующим образом: 70 баллов – 25 человек, 72 – 16 человек, 73, 78 баллов – по 17 человек, 82 – 12, 87 – 14, 91 – 7, 96 – 5, 100 – 4.

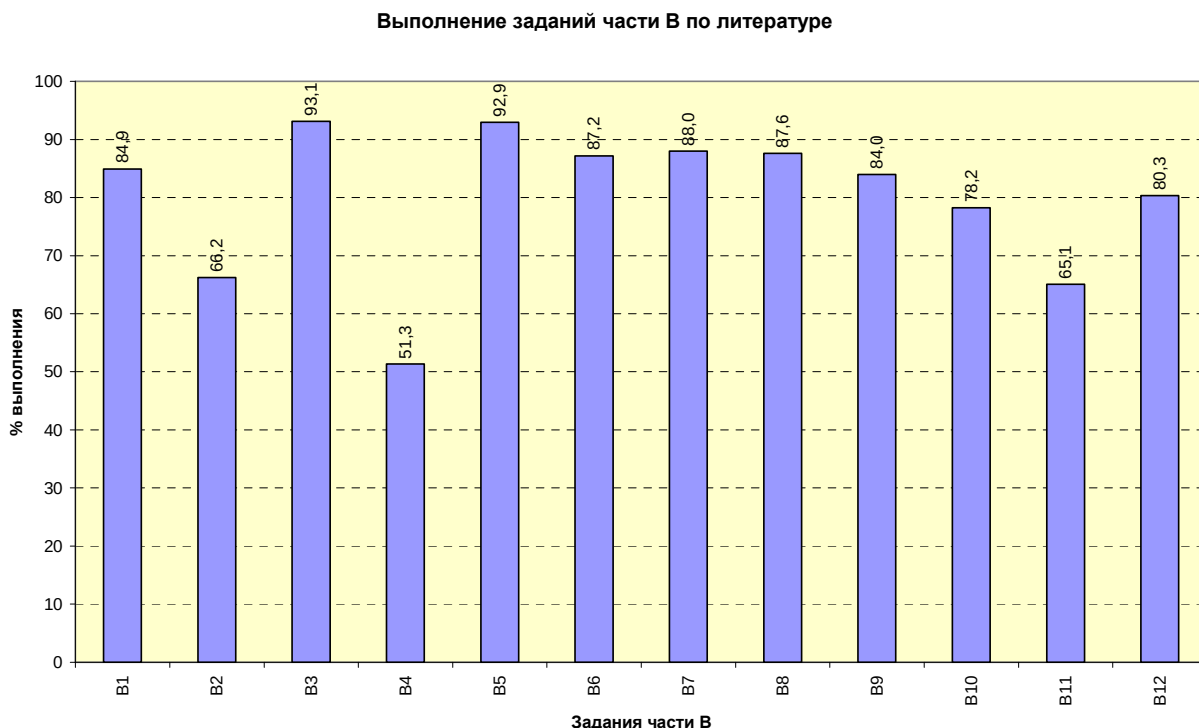
Для полного сравнения, чтобы проследить динамику развития, приведем показатели и 2010 года: 46 баллов набрали 42 человека, 48 – 24, 49 – 29, 51 – 37, 52 – 36, 53 – 38, 55 – 44, 56 – 38, 57 – 31, 59 – 31, 60 – 40, 62 – 38, 63 – 29, 65 – 23, 67 – 22, 69 – 23, 71 – 21, 73 – 15, 75 – 24, 79 – 19, 82 – 9, 87 – 10, 94 – 9, 100 – 5.

Как видим, показатели за последние четыре года проведения экзамена в последней балльной группе (от 90 до 99 баллов) варьируются в небольшом диапазоне. В целом можно говорить о том, что показатели в группе высших баллов являются достаточно стабильными.

В период проведения экзамена в 2014 году были предложены для выполнения 9 вариантов контрольных измерительных материалов (на основном этапе) и 2 варианта в резервный день.

Результаты выполнения заданий распределились следующим образом.

Результаты выполнения заданий части В.



В 2014 году процент выполнения всех вопросов части В выше 50%.

Для сравнения, в 2013 году общий процент выполнения заданий части В составил 72,2%, что на 1,5% хуже, чем в 2012 году (73,7%).

В 2013 году в части В процент выполнения заданий выглядит так: В1 – 73,7%, В2 – 74,6%, В3 – 93,0%, В4 – 31,3%, В5 – 82,9%, В6 – 74,1%, В7 – 77,6%, В8 – 85,3%, В9 – 71,2%, В10 – 81,4%, В11 – 59,9%, В12 – 64,2%.

В 2012 году в части В процент выполнения заданий выглядел так: В1 – 85%, В2 – 90%, В3 – 72%, В4 – 35%, В5 – 80,9%, В6 – 86,6%, В7 – 82,3%, В8 – 68,9%, В9 – 85,2%, В10 – 76,9%, В11 – 50,7%, В12 – 70,3%.

В 2011 году в части В процент выполнения заданий выглядел так: В1 – 50,4%; В2 – 79,6%; В3 – 84,2%; В4 – 90%; В5 – 73,6%; В6 – 67,5%; В7 – 85,5%; В8 – 74,4%; В9 – 79,1%; В10 – 86,3%; В11 – 81,2%; В12 – 57,1%.

При сопоставлении результатов выполнения заданий 2014 года с результатами 2013 года получается следующая картина:

- В1 – выше на 11,2%,
- В2 – ниже на 6,4%,
- В3 – выше на 0,1%,
- В4 – выше на 20,0%,
- В5 – выше на 10,0%,
- В6 – выше на 13,1%,
- В7 – выше на 10,4%,
- В8 – выше на 2,3%,
- В9 – выше на 12,8%,
- В10 – ниже на 3,2%,
- В11 – выше на 5,2%,
- В12 – выше на 16,1%.

Такой сравнительный анализ позволяет сделать вывод о том, что только в двух случаях (для сравнения – в прошлом году в семи) процент выполнения оказался ниже, в десяти других – выше (для сравнения – в прошлом году в пяти), причем разница в показателях достаточна велика. Так,

это касается заданий типа В1 (вопрос об определении литературного направления), В3, В4, В5, В6, В7 (вопросы об индивидуально-авторских приемах), В8, В9, В11 (вопросы о поэтическом течении или изобразительно-выразительных средствах), В12 (вопрос об определении стихотворного размера). Проблемными на этом фоне оказались вопросы В2 (вопрос о жанровом определении) и В10 (вопрос об изобразительно-выразительных поэтических средствах).

На этом общем фоне особый интерес представляют задания В4 и В11, процент выполнения по которым значительно ниже, чем по другим заданиям этой группы. Учитывая, что задания во всех вариантах представляют собой типовые разновидности, можно отметить, что наибольшие трудности вызвали задания на соответствие и выбор из перечня. По результатам прошлого года эти же вопросы были самыми проблемными.

В 2014 году на вопрос В4 правильно ответили всего 51,3% участников экзамена. Во многом такой низкий показатель обусловлен тем, что основу этого типа задания составляют фактографические детали. Этот вопрос проверяет работу механической памяти на даты, имена, характеристики героев и т.п. Учитывая, что некоторые произведения не перечитывались непосредственно перед экзаменом, многие реалии текста стираются из памяти экзаменуемых.

Второй показатель выполнения в задании В11 имеет похожую природу. Экзаменуемым необходимо найти в поэтическом тексте используемые автором изобразительно-выразительные средства или приемы из указанных в перечне. В большинстве случаев ошибки в определении связаны с тем, что часть экзаменуемых знакома лишь с теоретическими определениями того или иного изобразительно-выразительного средства или приема, но не способна применить эти знания на практике для анализа текста.

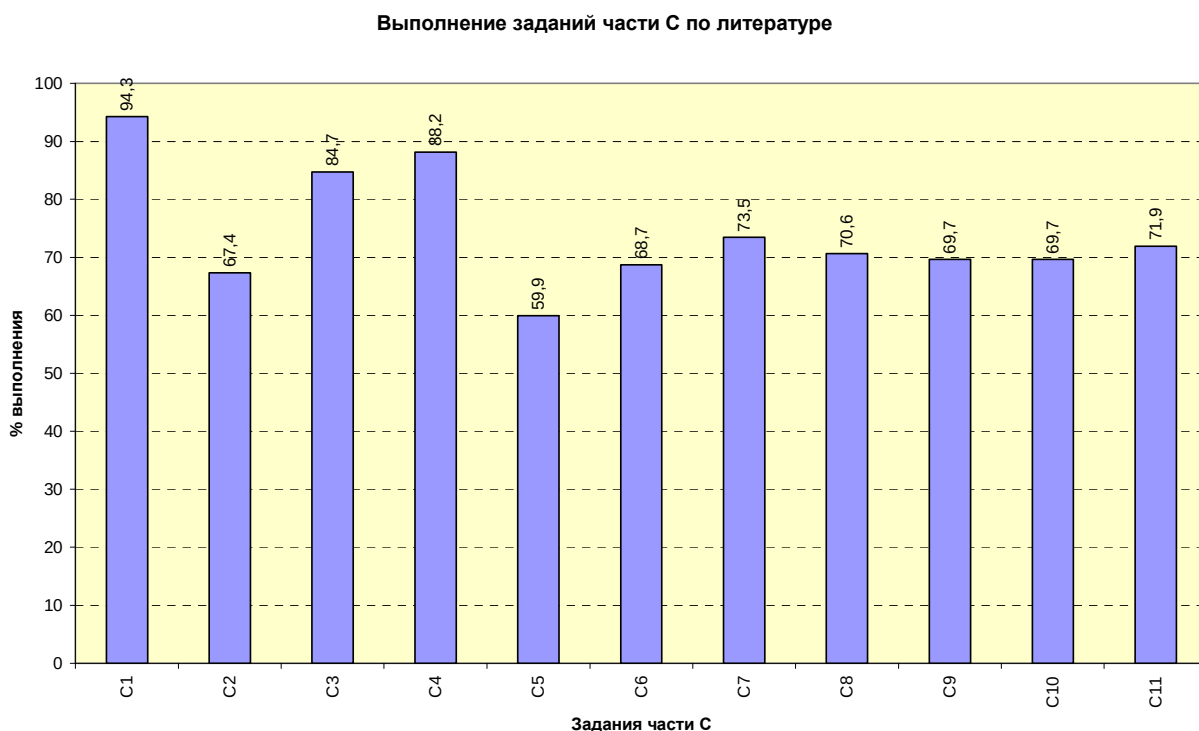
Отсутствие практического навыка анализа поэтического произведения приводило к типичным ошибкам. Например, необычность строфики у Маяковского не позволила многим увидеть анафору, а перенасыщенный

культурологическими реалиями язык Мандельштама в стихотворении «NOTRE DAME» – сравнения. Наконец, к типичным ошибкам можно отнести и не различение ряда терминов, например, некоторые экзаменуемые рассматривали как синонимичные термины «гипербола» и «гротеск».

Наиболее высокие результаты выполнения были отмечены за задания В3 (93,1%) и В5 (92,9%). Важно отметить, что оба вопроса касаются первой части выполняемого варианта экзаменационной работы.

Как видно из приведенных результатов, ни в 2011, ни в 2012, ни в 2013, ни в 2014 годах стопроцентного выполнения ни в одной группе заданий нет. Сравнивая две позиции выполнения частей экзаменационной работы, можно сделать вывод, что ответы на вопросы, как по первой, так и по второй частям оценены достаточно высоко.

В отношении заданий типа С картина выглядит следующим образом.



В 2014 году процент выполнения всех заданий части С был выше 50,0.

Необходимо отметить, что здесь также наблюдается по сравнению с прошлым годом более высокий показатель в выполнении ряда заданий. Общий процент выполнения заданий части С в 2013 году составил 76,0%, в 2012 году этот показатель был равен 86,6%.

Для сравнения, в 2013 году с заданиями С1 справились 95,0%, С2 – 61,0%, С3 – 80,9%, С4 – 95,5%, С5 – 60,4%, С6 – 74,2%, С7 – 77,9%, С8 – 69,2%, С9 – 74,7%, С10 – 72,7%, С11 – 73,7%.

Для сравнения, в 2012 году с заданиями С1 справились 99,9%, С2 – 90,7%, С3 – 90%, С4 – 93,7%, С5 – 85%, С6 – 69,2%, С7 – 89,7, С8 – 86,2%, С9 – 83,8%, С10 – 84,1%, С11 – 79,8%.

При сопоставлении результатов выполнения заданий 2014 года с результатами 2013 года получается следующая картина:

С1 – ниже на 0,7%,

С2 – выше на 6,4%,

С3 – выше на 3,8%,

С4 – ниже на 2,7%,

С5 – ниже на 0,5%,

С6 – ниже на 5,5%,

С7 – ниже на 4,4%,

С8 – выше на 1,4%,

С9 – ниже на 5,0%,

С10 – ниже на 3,0%,

С11 – ниже на 2,2%.

Такой сравнительный анализ позволяет сделать вывод о том, что только в трех случаях процент выполнения оказался выше, в девяти других – ниже. И хотя разница в показателях, по сравнению с результатами части В, кажется не очень большой, такое положение дел настораживает и подтверждает прежние выводы о снижении качественной подготовки экзаменуемых.

Так, это касается заданий типа С1 (вопрос, ориентированный на анализ прозаического/драматического/лироэпического фрагмента текста), С4 (вопрос, ориентированный на анализ лирического произведения), С5 (речевое оформление анализа лирического произведения), С6 (вопрос, ориентированный на выстраивание лирического контекста), С7 (раскрытие

проблемного вопроса полноформатного типа ответа), С9 (использование текста при доказательстве сформулированных тезисов вопроса полноформатного типа ответа), С10 (композиционная цельность и логика при выстраивании вопроса полноформатного типа ответа), С11 (речевое оформление полноформатного типа ответа).

Улучшены показатели по трем критериям части С. Это вопросы С2 (речевое оформление анализа прозаического/драматического/лироэпического фрагмента текста), С3 (вопрос, ориентированный на выстраивание прозаического/драматического/лироэпического контекста), С8 (использование терминологической лексики при создании полноформатного типа ответа).

На этом общем фоне особый интерес представляют задания С2 и С5, связанные с речевым оформлением высказывания. Процент выполнения задания С5 самый низкий, что объясняется особой сложностью в выражении мыслей при анализе поэтического текста. Учитывая, что лирическое произведение требует точности в анализе (прежде всего, это касается отбора лексического материала), любые смысловые недочеты находят отражение в языке.

Самые низкие показатели по параметрам С2 (67,4%) и С5 (59,9%) также между собой взаимосвязаны, поскольку оба критерия оценивают наличие/отсутствие речевых ошибок при написании развернутых ответов объемом 5 – 10 предложений. Необходимо отметить, что эти два критерия были введены при оценивании заданий части С в 2012 году.

При проведении сравнительного анализа результатов этого года можно сделать вывод, что наличие речевых ошибок при написании сочинения С5 меньше (качественный процент выполнения заданий этой группы – 71,9%), чем при выполнении заданий с развернутыми ответами (сравнить критерии С2, С5 и С11). Складывается впечатление, что экзаменуемые при написании развернутых ответов в первой и второй частях экзаменационной работы не уделяли наличию речевых ошибок должного внимания. Наиболее

частотными были ошибки, связанные с употреблением просторечной или современной групп лексики, весьма удаленных от адекватного понимания классических произведений, а также наблюдались нарушения грамматических границ предложений.

Учитывая, что в 2013 году критерии оценивания экзаменационной работы остались в количественном отношении такими же, как и в 2012 году, сравнительное сопоставление с результатами предшествующих годов будет не совсем точным, однако, принимая во внимание основные критерии, это сопоставление не лишено интереса. Следует добавить, что при сравнении необходимо соотносить следующие критерии: С1 (в 2012, 2013, 2014 годах ему соответствуют критерии С1, С2), С2 (в 2012, 2013, 2014 годах – С3), С3 (в 2012, 2013, 2014 годах – С4, С5), С4 (в 2012, 2013, 2014 годах – С6), С5 (в 2012, 2013, 2014 годах – С7), С6 (в 2012, 2013, 2014 годах – С8), С7 (в 2012, 2013, 2014 годах – С9), С8 (в 2012, 2013, 2014 годах – С10), С9 (в 2012, 2013, 2014 годах – С11).

Для сравнения: в 2011 году с заданиями С1 справились 91,5% (в 2010 году этот показатель равнялся 84,06%, в 2009 году – 53,28%),
с С2 – 74,1% (в 2010 – 78,42%, в 2009 году – 35,79%),
с С3 – 91,7% (в 2010 – 77,77%, в 2009 году – 46,70%),
с С4 – 55,5% (в 2010 – 67,57%, в 2009 году – 32,62%),
с С5 – 80,4% (в 2010 – 76,68%, в 2009 году – 36,14%),
с С6 – 76% (в 2010 – 66,59%, в 2009 году – 31,07%),
с С7 – 77,8% (в 2010 – 68,66%, в 2009 году – 31,99%),
с С8 – 78% (в 2010 – 73,86%, в 2009 году – 36,4%),
с С9 – 72,4% (в 2010 – 70,82%, в 2009 году – 36,43%).

Таким образом, в 2011 году отмечалось качественное улучшение по семи показателям части С. По сравнению с 2011 годом в 2012 году качественное улучшение произошло по всем показателям. Практически максимальный показатель выполнения заданий по критерию С1 – 99,9% (с

заданием справились 717 человек из 718, причем, именно этот один человек не приступал к выполнению части С).

В 2013 году наиболее высокие показатели в части С отмечены при выполнении заданий С1 (как и в предыдущем году) и С4. Оба задания представляют собой модель развернутого ответа по предложенным в варианте экзаменационной работы текстовым материалам.

В 2014 году наиболее высокие показатели в части С отмечены при выполнении заданий С1 (94,3%), С4 (88,2%) и С3 (84,7%).

Имея перед глазами текст, всегда много легче написать по нему развернутый ответ. Экзаменуемые продемонстрировали умение подмечать детали, делать выводы. Большую роль при оценивании этих заданий сыграл тот факт, что указание на объем являлось условным: экзаменуемые часто имели возможность получить максимальный балл, содержательно выражая мысли в 3 – 4 предложениях. Типичной ошибкой подобного рода заданий было то, что часть экзаменуемых писала развернутые сочинения большего объема, что порой приводило к невыполнению других заданий. Другая группа, напротив, ограничивалась 1 – 2 предложениями, что не позволяло оценить ответ высоким баллом. Еще одной ошибкой, с которой столкнулись эксперты при проверке практически каждого варианта экзаменационных работ, явился пересказ текста, который подменил анализ художественного произведения.

Сравнивая оба показателя (С1 и С4), можно отметить, что баллы, хотя и достаточно высокие, все же различаются. Как показывает практика, составить развернутое рассуждение по лирическому произведению сложнее. В прошлые годы во многих работах не учитывалась специфика анализа лирического произведения (например, композиционные особенности, в частности, деление на строфы, смысловые повторы, особенности ритмической организации стихотворения и т.п.).

Например, при анализе стихотворения А. Блока «О, я хочу безумно жить...» ответ на вопрос «Как в стихотворении А. А. Блока представлено

творческое кредо поэта?» напрямую связан с графикой текста. Последняя строфа, выделенная курсивом, и представляет собой декларативную формулу поэтического творчества: *«Простим угрюмство – разве это / Сокрытый двигатель его? / Он весь – дитя добра и света, / Он весь – свободы торжество!»*. На фоне остальных двух строф в финальных стихах содержится суд потомков от лица «веселого юноши». Антитезой грядущему веселью является внешнее «угрюмство» поколения 1914 года. Второй графически знаковой деталью является анафорическое начало двух последних стихов. По традиции написанное с прописной курсивной буквы местоимение «Он» носило сакральный характер, что говорит о божественной природе творческого дара поэта.

Такую же знаковую графику можно наблюдать и во фрагменте поэмы В. В. Маяковского «Облако в штанах», предложенном для анализа и представляющем размышления героя о поэте и поэзии. Начальный стих содержит с прописной буквы написанное местоимение «Я» (далее на протяжении всего фрагмента оно возникнет в таком же виде еще раз наряду с дважды встречающимся начальным «Мы»), что свидетельствует о сверхчеловеческой природе «крикогубого Заратустры» – поэта.

Помимо этого в работах многих экзаменуемых 2014 года присутствовало различие между анализом эпического и лирического произведения, что существенно сказывалось на качестве работы, выгодно демонстрируя умение экзаменуемых осуществлять комплексный подход при анализе эпических и лирических текстов.

В этом году вопросы в части С4 были в основном ориентированы на данный текст лирического стихотворения, предполагая, что в своем ответе экзаменуемый как раз и должен продемонстрировать особенности авторского мировосприятия.

Однако в ряде работ смысловое понимание лирического произведения было лишено глубины проникновения в авторский замысел. Например, при ответе на вопрос «Какие взгляды на поэта и поэзию утверждает В.В.

Маяковский в данном фрагменте «Облака в штанах?»» (границы фрагмента: «Я / златоустейший...» – «Мы – / каждый – / держим в своей пятерне / миров приводные ремни!») довольно большая группа экзаменуемых писала о том, что взгляды поэта резко отрицательные, без конкретизации этого тезиса. Однако в самом вопросе речь идет об «утверждении» взглядов, что предполагает в ответе обозначение четко сформулированных декларативных положений поэта на природу поэтического творчества и предназначение поэта. В частности, взгляд на поэта как на проповедника, чье слово рождается в муках сомнений; природа поэтического слова рождена городской цивилизацией; наличие контраста между внешним (эпатажным) и внутренним (интимным) образами поэта.

Необходимо также помнить о том, что ответ на поставленный вопрос предполагает системный анализ. Редко кому из экзаменуемых удавалось выстроить всю систему, несмотря на то, что во всех работах присутствовал выход на один, реже – два уровня.

Так, наиболее сложным для экзаменуемых среди лирических произведений оказалось стихотворение О. Мандельштама «NOTRE DAME». При ответе на вопрос «Как в стихотворении О.Э. Мандельштама раскрывается тема прекрасного?» большинство экзаменуемых написали, что тема прекрасного раскрывается через использование разнообразных изобразительно-выразительных средств (часто без указания каких именно). Однако наличие изобразительно-выразительных средств не является отличительной чертой стихотворения Мандельштама при раскрытии темы прекрасного. Наличие изобразительно-выразительных средств – отличительная особенность любого художественного произведения.

Что же касается конкретного стихотворения Мандельштама, то тема прекрасного раскрывается через использование ключевого приема антитезы (противопоставление прекрасного «тяжести недоброй») и многочисленные отсылки культурологического характера, восстанавливающие историю того места, на котором воздвигнут Собор Парижской Богоматери (превращение

римской базилики в христианскую святыню). Таким образом, прекрасная (т.е. совершенная) готическая форма собора отражает прекрасное (т.е. духовное идеальное) содержание (языческая вера вытеснена христианской религией).

Особо необходимо отметить, что по сравнению с прошлогодними результатами процент выполнения задания С4 на определение контекстуальных связей, в котором требовалось выстроить смысловой лирический контекст, стал на 5,5% ниже.

И хотя в последние два года критерии оценивания задания типа С2 и С4 были существенно пересмотрены, задание С4 по-прежнему вызывает наибольшие сложности.

В критериях оценивания предусмотрены и прописаны все возможные варианты работы экзаменуемого с контекстуальным рядом. Главными по-прежнему остаются три содержательных элемента, наличие которых в ответе позволяет получить высший балл: экзаменуемый должен **указать** произведения, **обосновать** свой выбор и **сопоставить** эти произведения с данным в задании вариантом текста.

Типичные ошибки при выполнении такого типа заданий сводились к отсутствию аргументации привлекаемого контекстуального материала. Рассуждения сводились, как правило, к личной (чаще всего ошибочной) позиции экзаменуемого. Неумение вычленить из вопроса аспект творчества писателя, предложенный для рассмотрения, приводил к попыткам выстраивания весьма удаленных контекстов.

Например, при ответе на вопрос «В каких произведениях русских поэтов представлены женские народные характеры и в чем их можно сопоставить с героиней баллады В. А. Жуковского «Светлана»?» назывались произведения без учета заданного направления анализа, полностью игнорирующие вторую часть вопроса, предполагающую выявление некоторого сходства приведенных текстов.

Многие из экзаменуемых называли лишь одно произведение (например, вспомнили Матрену Тимофеевну Корчагину из поэмы Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо»), вторые примеры по большей части были не удачны. Почему-то многие из экзаменуемых посчитали, что под словосочетанием «народный характер» подразумевается характер исключительно крестьянский, что и порождало многочисленные примеры женских образов из стихотворений Н. А. Некрасова на крестьянскую тематику. Отметим, что эта убежденность часто проистекала из ошибочного представления, что и Светлана Жуковского, гадающая в «крещенский вечерок», тоже крестьянка. Однако под определение «народный характер» будет подходить, прежде всего, изображение характера национального, например, «русская душою» Татьяна Ларина, героиня пушкинского романа в стихах.

Другие частотные примеры – «Незнакомка» А. Блока, «Шаганэ» С. Есенина – не выдерживали параметров сходства с предложенной моделью. Возможно, существенной частью вопроса явилось указание на то, что эти женские образы нужно найти у русских поэтов, что рождало сразу же мысли о лирических текстах, в которых изображенные женские образы безымянны, хотя и наделены «ролевой» образностью.

Учитывая, что в этом, как и в прошлом, году экзаменуемым разрешалось приводить в качестве контекстуальной пары произведение того же автора, чье произведение предлагается для анализа, создать контекстуальный ряд было не столь сложно. Тем более, что контекстуальный вопрос не выходил за рамки специфики тематических групп лирики.

Например, стихотворения, выбранные для анализа на основном этапе сдачи экзамена, были связаны с темой поэта и поэзии (в каждом из них показан процесс рождения поэзии, как его понимает сам автор-поэт). Это тематическое сходство нашло отражение в близких по смыслу формулировках задания типа С4.

Вопросы формулировались следующим образом: «Кто из русских поэтов обращался к теме поэта и поэзии и в чем их произведения созвучны «Облаку в штанах» В. В. Маяковского?», «В каких произведениях русских поэтов звучит тема творчества и в чем их произведения близки стихотворению Б.Л. Пастернака «Про эти стихи»?», «В каких произведениях русских поэтов звучит тема поэтического труда и в чем эти произведения созвучны стихотворению О.Э. Мандельштама «NOTRE DAME»?».

По сути, каждое из названных стихотворений уже может послужить контекстуальной парой для двух других произведений. В данном случае идеальной парой к предложенным текстам будут выступать следующие стихотворения тех же авторов: «Нате!» В.В. Маяковского, «Определение поэзии» или «Февраль» Б.Л. Пастернака, «Бессонница. Гомер. Тугие паруса...» О.Э. Мандельштама.

Другой частотной ошибкой при выполнении такого типа заданий по-прежнему, как и в прошлом году, явилось частичное называние позиций сопоставления (либо указывался только автор, для чьего творчества характерна та или иная тема, либо «безымянное» название произведений).

На этом фоне наиболее часто повторялась ошибка, классифицируемая как фактическая, – неправильное обозначение названий лирический произведений, т.н. стихотворений без названия, в качестве какового фигурирует первый стих стихотворения с многоточием в конце. Именно знак многоточия отсутствовал в работах многих экзаменуемых. На первый взгляд, эта грамматическая неточность не имеет принципиального значения для понимания смысла высказывания, однако это нарушает авторский замысел и авторскую идею о безымянности текста.

Что касается контекстуальных цепочек в задании С2, то здесь смысловая часть вопроса, сформулированная хотя и предельно ясно, также не позволила сделать правильный выбор и найти нужные аргументы для подтверждения выбранных текстов многим экзаменуемым.

Например, самым сложным оказался вопрос «В каких произведениях русской литературы раскрывается проблема социальной пассивности человека и в чем их можно сопоставить с философией жизни главного героя сказки М.Е. Салтыкова-Щедрина «Премудрый пискарь»?». В данном случае экзаменуемые не учитывали заданное в вопросе направление анализа (ключевые слова – «социальная пассивность человека» – ориентируют на поиск героя, сознательно устранившегося от активной деятельности и уходящего в свой мир, тщательно охраняемый от вторжения в него реальной действительности). Это предполагает выстраивание ряда героев, лидирующее положение в котором занимает Илья Обломов (особенно в первой части романа).

Определенную сложность вызвал и вопрос «В каких произведениях русской литературы XX века воссоздается трагическая судьба героя и в чем герои этих произведений могут быть сопоставлены с Иваном Денисовичем?» (из рассказа А.И. Солженицына «Один день Ивана Денисовича»). Большинство экзаменуемых не обратило внимания на временные рамки (произведения по условиям вопроса должны были быть из литературы только XX века), называя в качестве примеров роман Л.Н. Толстого «Война и мир». Другие ограничивались указанием на рассказ М.А. Шолохова «Судьба человека», что говорило о незнании других произведений современного блока. Само же определение «трагическая судьба героя» имеет достаточно широкое смысловое наполнение и может быть отнесено ко многим героям, живущим в XX веке. Например, судьба Матрены из рассказа А. И. Солженицына «Матренин двор» не менее трагична, чем судьба героев «военной» прозы и более сопоставима с судьбой Ивана Денисовича как трагедия «обыкновенного» (рядового) человека в условиях тоталитарного режима.

На фоне качественного выполнения заданий типа С1 – С4 самой слабой, как правило, оказывалась третья часть работы. В этом году

показатели по всем критериям были в диапазоне от 69,7% до 73,5% выполнения.

Из пяти позиций, по которым оценивалось сочинение, самой слабой явились оценки сразу по двум критериям, определяющим уровень обоснованности привлечения текста художественного произведения для раскрытия сформулированных тезисов и умение логично излагать мысли, что отражается на композиционной цельности сочинения. Процент выполнения по трем другим критериям немногим более высок, что позволяет сделать вывод о примерно равных результатах.

Типичными ошибками при работе с текстом художественного произведения являлось либо полное отсутствие выхода на текстовые реалии, либо привлечение текст на уровне пересказа изображенного, особенно это касалось поэтических произведений. Отсутствие прямых цитат из поэтических текстов существенно обедняло изложение материала.

Нарушение композиционной цельности было связано с отсутствием тезисной абзацной разбивки основной части сочинения. Второй типичной ошибкой явилось нарушение логической связи внутри предложений (наиболее часто это было связано с нарушением причинно-следственной связи). Например, размышляя о романе И.А. Гончарова «Обломов», экзаменуемый, приводя в пример предметную деталь из портретного описания Ольги Ильинской («одна бровь у нее была чуть выше другой»), делает на этом основании вывод о богатом внутреннем мире возлюбленной Обломова («что указывает на ее одухотворенность»). Или правильный вывод о преображении пространства, в котором пребывает Обломов, связан с переездом героя на дачу, а не с ранним восходом солнца, который герой наблюдает в деревне («Пространство вокруг Обломова преобразается – в его комнате становится светло, он видит восход солнца»).

По сравнению с прошлыми годами именно второй критерий (уровень владения теоретико-литературными понятиями) вызывал наибольшие расхождения в оценках экспертов.

В 2012 году были обозначены более конкретные критерии оценки: во-первых, использование или неиспользование теоретико-литературных понятий для анализа произведения; во-вторых, наличие или отсутствие неточностей и ошибок в использовании теоретико-литературных понятий.

Действительно, именно умение применять литературоведческие термины при анализе произведений как раз и свидетельствует об уровне владения этими понятиями. В 2014 году мнения экспертов по этому критерию стабилизировались.

Однако в ряде работ теоретико-литературные термины существовали сами по себе. Больше их количество наблюдалось во вступительной части, в которой указывалось направление/течение, к которому принадлежал тот или иной писатель, в каком жанре написано произведение и т.п. сведения, не имеющие прямого отношения к анализу текста художественного произведения.

Приведем два типичных примера «бессмысленного» употребления терминов, не позволяющих сделать вывод о наличии знаний их значения у экзаменуемого.

Первый пример – «Внутренний мир главного героя автор наполняет глубоким психологизмом, что отражается на композиции всего рассказа» (тезис по рассказу М.А. Шолохова «Судьба человека»). В этом предложении используется как опорный термин «психологизм», который сопровождается характеристикой «глубокий», что уже говорит о неточности в понимании термина, поскольку никаким другим психологизм быть не может. Далее, в самом тезисе понятия «внутренний мир героя» и «психологизм» разводятся, что недопустимо, поскольку под психологизмом как раз и понимается изображение внутреннего состояния героя, не говоря уже о том, что психологизм на композиции рассказа никак не отражается в принципе, поскольку отображает внутреннюю, а не внешнюю сторону организации изображаемых явлений.

Второй пример – «Сопоставляя портреты героев, различая малейшие детали, мы видим разницу между главным героем и другими персонажами» – пример т.н. «универсального», а на деле клишированного тезиса, который может быть применим к любому произведению. Отсутствие конкретных деталей как раз и не позволяет увидеть это самое различие, о котором заявлено в тезисе.

В этом году по-прежнему оказывается слабой последняя позиция, предполагающая оценку речевой культуры экзаменуемого (процент выполнения по этому критерию, хотя и не намного, но уменьшился по сравнению с результатами прошлого года). Типичными ошибками по этому критерию явились следующие: отсутствие сформированной культуры письменной речи, стилистическая нестабильность в изложении, нарушение грамматических границ предложений, бедная лексика, однотипность и неоправданные повторы речевых конструкций, прямая оценочность суждений типа «плохой/хороший поступок, герой» и т.п.

Наиболее частотными стали ошибки при выстраивании однородных рядов, в которые по принципу лексического нанизывания оказываются включены несочетаемые характеристики. Например, «Рассказ «Судьба человека» М.А. Шолохова – кладезь житейской мудрости и воплощение истинной веры в душу человека», или «Андрей Соколов отличается своей необъятной, настоящей, искренней душой, он остается человеком и гражданином, верным сыном своей Родины в условиях, когда жестокость и насилие заполняют каждую часть сердца», или «Образ Андрея Соколова – синтез высоких, честных, нравственных качеств».

Во многих работах наблюдалось отсутствие стилистического единства. Так, например, вывод, содержащийся в заключительной части сочинения, мог выходить за рамки литературной темы, представляя собой назидательное утверждение «о жизни» как таковой, носящее ярко выраженный публицистический характер. Например, размышляя о герое рассказа М.А. Шолохова «Судьба человека», экзаменуемый пишет о современном

поколении, завершая рассуждение так: «И сегодня в нашей жизни таких людей, как Соколов, найдется немало. Если родина потребует отдать жизнь за нее, встанем грудью на защиту интересов свободы. Пойду ли я в армию? Обязательно!» (тема сочинения была сформулирована так: «Почему о герое рассказа М.А. Шолохова «Судьба человека» Андрее Соколове можно сказать «Русский чудо-человек» (А.Т. Твардовский)?»).

4. Анализ результатов выполнения отдельных частей экзаменационной работы по литературе

В 2014 году усвоение обучающимися элементов содержания курса литературы и разновидностей учебной деятельности, характерных для предмета, в двух первых частях работы проверялось 12 заданиями базового уровня сложности с кратким ответом и 4 заданиями повышенного уровня сложности, представляющими собой связный ответ ограниченного объема. В третьей части экзаменационной работы экзаменуемым требовалось дать ответ на проблемный вопрос. Необходимо отметить, что по совокупности варианты охватывают большое «пространство» произведений русской литературы (от баллады В.А. Жуковского «Светлана» до «Баллады о любви» В. Высоцкого).

При выполнении заданий типа С наблюдается один весьма любопытный факт: как и в предыдущие годы, часть экзаменуемых переносила на экзамен по литературе требования выполнения части С по русскому языку (критерий приведения аргументов по предложенному тексту, в том числе и из художественных произведений).

Подобное смешение привело к тому, что написанное сочинение весьма отдаленно можно было классифицировать как относящееся к литературе: литературные рассуждения подменялись жизненными доказательствами. Или же текст, обозначенный в теме сочинения как ключевой, служил началом для большого ряда сопоставлений с другими текстами. Например, мысль о том, что Илья Ильич Обломов – образец «лишнего» человека, приводила к

пространному экскурсу в область возникновения этого типа героя, генетически восходящего к Онегину и Печорину. В результате проблемный центр смещался с одного героя на другого/других, что нарушало композиционную цельность всей работы.

Другой типичной особенностью развернутых ответов типа С5 являлись общие рассуждения о «величии» автора или «высоком художественном достоинстве» произведения. Принимая во внимание общность подобного рода рассуждений, такие сочинения могли быть посвящены любому автору.

Еще одним общим недостатком части С можно считать пересказ, обильное цитирование предложенных фрагментов и текстов. Нередко бывали случаи, когда экзаменуемый не принимал во внимание требования к выполнению экзаменационной работы. Так, в заданиях типа С2, С4 приводился только один аргумент или одна сопоставительная позиция, в задании типа С5 отсутствовал должный объем. Любопытны были случаи, когда экзаменуемые при выполнении третьей части работы не выбирали один из трех предложенных вопросов, а пытались дать ответы на все три вопроса. Как правило, эти попытки сводились к тому, что ни одно из сочинений не отвечало должным требованиям и не могло быть оценено положительно. Применительно к работам этого года можно говорить о единичности подобного рода недочетов, но указать на их наличие все же имеет смысл.

Работы экзаменуемых оценивались в соответствии с критериями оценки. Необходимо отметить, что в критерии проверки экзаменационных работ 2014 года никаких изменений внесено не было. Напомним, что в 2012 году в качестве дополнительных были введены критерии С2 и С5, оценивающие речевую грамотность при выполнении заданий С1 и С3. Учитывая небольшой объем ответов, возможный по этим критериям 1 балл заставлял обращать внимание на речевое оформление ответа. В 2013 году уточнения касались соотношенности критериев: если по первой позиции задания С1 или С3 экзаменуемый получал 0 или 1 балл, то речевая составляющая также оценивалась нулевым балльным показателем. Такое

уточнение имеет определенные основания, поскольку наличие этого балла предполагает высокий в смысловом плане ответ.

В дальнейшей части отчета обратим внимание на более частотные ошибки, которые были допущены экзаменуемыми при выполнении заданий части содержательного блока С (С1 – С5).

Содержательный блок «Из литературы первой половины XIX века» представлен стихотворениями А.С. Пушкина «Зимняя дорога» и «19 октября» («Роняет лес багряный свой убор...»), балладой В.А. Жуковского «Светлана», комедией А.С. Грибоедова «Горе от ума», поэмами А.С. Пушкина «Медный всадник», М.Ю. Лермонтова «Мцыри», романами А.С. Пушкина «Капитанская дочка» и «Евгений Онегин», М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», поэмой Н.В. Гоголя «Мертвые души».

Содержательный блок «Из литературы второй половины XIX века» представлен романами Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», И.А. Гончарова «Обломов», И. С. Тургенева «Отцы и дети», Л.Н. Толстого «Война и мир», драмой А.Н. Островского «Гроза», произведениями Н.А. Некрасова (произведения по выбору экзаменуемого), М.Е. Салтыкова-Щедрина (сказка «Премудрый пискарь», роман «История одного города», остальные произведения по выбору экзаменуемого).

Содержательный блок «Из литературы XX века» был представлен лирикой А.А. Блока (стихотворение «О, я хочу безумно жить...»), Б.Л. Пастернака (стихотворение «Про эти стихи»), А.А. Ахматовой (стихотворения любовной и патриотической групп лирики по выбору экзаменуемого), О.Э. Мандельштама (стихотворение «NOTRE DAME»), В.В. Маяковского (отрывок из поэмы «Облако в штанах»), Д. Самойлова (стихотворение «Вдохновение»), В.С. Высоцкого («Баллада о любви»), В.Н. Соколова (стихотворение «...родина, это ты...»), поэмой А.А. Блока «Двенадцать», пьесами А.П. Чехова «Вишневый сад» и М. Горького «На дне», рассказом М.А. Шолохова «Судьба человека», рассказами А.И. Солженицына «Матренин двор» и «Один день Ивана Денисовича».

Проанализируем типичные ситуации.

При ответе на задания типа С1 экзаменуемые часто забывали, что должны ориентироваться на реалии предложенного эпизода, что порождало выход за рамки представленного материала на весь текст. В этом случае работы демонстрировали определенные речевые штампы, отражающие стереотипное представление о том или ином тексте.

Например, приведен начальный этап в развитии любовных отношений между Евгением Базаровым и Анной Одинцовой (эпизод, в котором Одинцова приглашает Базарова и Аркадия посетить Никольское, – по роману И.С. Тургенева «Отцы и дети»). В начальных фразах первого абзаца фрагмента уже определены участники самой сцены (Одинцова, Базаров, Аркадий Кирсанов), представляющей частный разговор. Другое важное обстоятельство касается оценки поведения Базарова, которое осуществляется как автором-повествователем, так и героем-наблюдателем, в роли которого выступает Аркадий.

Именно это обстоятельство необходимо было учитывать при ответе на вопрос «Каким в данном фрагменте «Отцов и детей» предстает внутренний мир Базарова?», а не тот общий «рисунок» взаимоотношений героя и героини, объясняющийся разными образами жизни (нигилист Базарова – аристократка Одинцова). Опорные слова и словосочетания, характеризующие поведение Базарова в этом эпизоде, – «ломание», «чувствовал смущение», «покраснел», «в пошлости никто бы не упрекнул Базарова» – контрастируют с его привычным поведением в доме Кирсановых. Новые поведенческие реакции позволяют сделать вывод, что во внутреннем мире героя начинают происходить существенные изменения, вызванные диалогом с Одинцовой.

Другую группу заданий составили вопросы, ориентированные на понимание конкретной мысли предлагаемого фрагмента посредством анализа авторского замысла или критической мысли.

Пример первого типа заданий: «Как раскрывается характер Маши Мироновой во время встречи с императрицей?» (по роману А. С. Пушкина «Капитанская дочка»).

При ответе предполагается особое внимание обратить на особенности авторского повествования и речевого поведения участников сцены. Многие экзаменуемые оставили без внимания тот факт, что повествование в «Капитанской дочке» ведется от лица Петра Гринева, который пишет мемуары о семейном деле в назидание внукам. Участниками же самой сцены встречи являются Маша Миронова и императрица. Гринев же как автор записок узнает обо всем происшедшем в парке от Маши. Наделенный литературным воображением Гринев оформляет этот эпизод в соответствии с известными моделями сентиментальных произведений (например, описание утреннего сада, на пейзажном фоне которого происходит встреча героинь; реконструируемые диалоги, показывающие самоотверженность Маши и добродетельность императрицы, описание императрицы в духе парадных портретов того времени).

Во многих ответах композиционные особенности произведения не принимались во внимание. «Авторство» приведенной сцены приписывалось исключительно Пушкину. Многим при ответе помешало незнание культурных особенностей эпохи XVIII века. Например, поведение императрицы, являющееся частью светского этикета (на это указывает утренний туалет), расценивалось как маскарад, переодевание с целью «втереться в доверие к простому народу» или «специальное введение в заблуждение» как часть игры. Высказывались даже утверждения, что императрица намеренно не представляется Маше, чтобы «поиграть с ней, как кошка с мышкой, ощущая свою власть» и т.п.

Характер Маши во время встречи раскрывается постепенно: от робкой почтительности до горячности, когда дело касается Гринева (говорит «с жаром», доказывая невиновность возлюбленного). Еще одним весьма любопытным фактом является начало разговора, поводом для которого

послужила белая собачка. Неожиданность ее появления пугает Машу. Достаточно вспомнить первоначальную характеристику, данную ей матерью, о которой вспоминает Гринев: «А ведь Маша у нас трусиха», – говорит Василиса Егоровна, когда возникает угроза военных действий. В приведенном фрагменте Маша показывает мужество и преданность/верность Гринеvu, что свидетельствует о сильном характере.

Вопросы второго типа включают конкретную цитату (критика или героя произведения), тем самым ориентируя ответ на смысловое понимание высказывания через контекстуальное прочтение предложенного эпизода или текста. Например, «В чем смысл заключительных слов Мармеладова о том, «чтобы всякому человеку хоть куда-нибудь можно было пойти»?». Ориентируясь на формулировку вопроса, от экзаменуемых требовалось дать аргументированное объяснение приведенной цитаты с опорой на текст, а вовсе не размышление о состоятельности или ошибочности утверждения героя.

Большинство ответов на этот вопрос начинались «издалека», в результате чего вместо прямого ответа на вопрос получалось пространное рассуждение о методе Достоевского, самом романе и т.п. Например, ответ начинался с такой фразы: «Сам Ф.М. Достоевский определял литературное направление «Преступления и наказания» как фантастический реализм». Не повторяя уже о том, что это предложение не имеет никакого прямого отношения к формулировке вопроса, само утверждение ошибочно. Т.е. экзаменуемый не понимает специфики приведенного термина, что не позволяет оценить ответ высоким баллом.

Дальнейшие доказательства наличия фантастического реализма в произведении еще дальше уводят от фигуры Мармеладова, которому отведено в ответе всего два предложения из двенадцати. Что же касается приведенного термина, то сам Достоевский не называл так свой художественный метод. Введение в последнее время в широкий литературоведческий оборот термина «фантастический реализм» связано с

западной исследовательской традицией, берущей начало в работе американского достоевсковеда Джонса «Достоевский после Бахтина». Сам же Достоевский в «Дневнике писателя», размышляя над особенностями повествования в «Пиковой даме» А.С. Пушкина, пишет, что видит здесь «реализм, доходящий до фантастического».

Естественно, от экзаменуемого не требовалось таких глубоких знаний поэтики Достоевского. Более того, сама формулировка вопроса не предполагала выход на общетеоретические проблемы. Одного желания экзаменуемого выйти на этот уровень размышлений мало, требуется не просто знание терминов, но и их внутреннего наполнения. При оценивании таких работ эксперты не сочли возможным поставить высокий балл.

При выполнении заданий типа С2, С4 для многих экзаменуемых сложным оказалось четко сформулировать сами позиции сопоставления выбранных произведений с исходным текстом. Наиболее удачными в этом плане выглядели ответы типа С2.

Например, вопрос «В каких произведениях русской литературы изображены герои, изменяющиеся под влиянием любви, и в чем они могут быть сопоставлены с Базаровым?» уже содержит основание для выстраивания линии сопоставления. Произведений, в основе которых лежит изображение любовных отношений между героями, на первый взгляд, достаточно много, что соответственно предполагает широкий выбор. Однако это утверждение обманчиво, поскольку главное условие, содержащееся в вопросе, связано с изменениями в герое, происходящими под влиянием любовного чувства.

Многие из экзаменуемых ограничивались лишь общей характеристикой, приводя в пример любые произведения о любви, забывая о том, что необходимо раскрыть смысл самого «преображения», произошедшего с героем, и объяснить, в чем оно проявляется. К тому же характер отношений между героями не аргумент, а необходимое условие для выстраивания контекста.

В качестве контекстуальных примеров могут быть названы роман Л.Н. Толстого «Война и мир» (преображение Андрея Болконского под влиянием любви к Наташе: ночь, проведенная в Отрадном, воскрешает героя к новой жизни) или рассказ А.И. Куприна «Гранатовый браслет» (мелкий служащий, «маленький человек», Желтков преобразается под влиянием любви к княгине Вере) и т.п. Любопытно, что некоторые экзаменуемые поняли слово «преображение» буквально как «изменение образа/облика». На этом фоне возникали действительно фантастические примеры, среди которых можно назвать чиновника, возлюбленного домработницы Наташи, который под влиянием любви превращается в борова и выполняет роль транспортного средства (роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»).

Таким же широким в плане поиска ответа представляется вопрос «В каких произведениях отечественной классики герои размышляют о жизненном предназначении человека и в чем их можно сопоставить с героями пьесы «На дне»?».

Что касается выполнения заданий типа СЗ, то поставленные вопросы вызывали трудности именно в плане понимания и трактовки индивидуальных поэтических образов. Например, вопрос «Как в стихотворении О.Э. Мандельштама «NOTRE DAME» раскрывается тема прекрасного?» приводил к оценке изобразительно-выразительных средств, используемых автором, а порой просто превращался в лингвистический разбор текста стихотворения, в то время как речь должна была бы идти об образах (ключевой образ вынесен в название стихотворения), посредством которых выражается авторская идея.

Перенасыщенный предметными реалиями текст стихотворения Мандельштама предполагал, что экзаменуемые при ответе на вопрос будут сопоставлять реалии двух культурных эпох – античности и средневековья – через смену архитектурных стилей и религиозных предпочтений. Однако многие культурные реалии остались недоступны пониманию экзаменуемых.

Наиболее популярными в части С5 оказались следующие темы: «Какие черты романтического героя нашли отражение в образе Мцыри? (по поэме М.Ю. Лермонтова «Мцыри»)», «Какова роль Ольги Ильинской в духовном преображении Обломова? (по роману И.А. Гончарова «Обломов»)». Раскрытие этих тем предполагало выбор традиционной аналитической формы изложения, вследствие чего большинство работ, написанных на эти темы, получили достаточно высокий балл, чего нельзя сказать о других выбранных темах.

Что касается достаточно большого объема выбранных тем, то для их раскрытия экзаменуемые часто обращались к форме сочинения-рассуждения. Однако нельзя сказать, что представленные для оценки сочинения в большинстве своем удостоились высшего балла. Действительно глубоких в смысловом отношении работ было, по сравнению с прошлым годом, достаточно. В основном типичная ошибка заключалась в том, что экзаменуемые формулировали одно положение, которое потом иллюстрировалось рядом примеров. Основное положение ответа было достаточно очевидным, например, при раскрытии темы о роли Ольги Ильинской в жизни Обломова. Другой типичной ошибкой являлось отсутствие четко продуманного плана в раскрытии темы, что приводило к различным логическим ошибкам.

Были также сочинения, не выдерживающие количественные требования задания. Это касалось тем по лирике (например, «Какими мотивами и образами наполнена любовная лирика А.А. Ахматовой?»). Экзаменуемые забывали, что темы, раскрываемые на примере лирического материала, должны включать анализ не менее трех стихотворений, о чем сообщается в контрольных измерительных материалах перед выполнением этого типа задания. Вследствие этого упущения даже хорошие в смысловом отношении работы, раскрывающие тему на примере анализа двух стихотворений, не оценивались положительно. Другой причиной выставления нулевого балла по первому смысловому критерию явилось

незнание лирической системы названного автора, что выразилось в анализе либо одного стихотворения, либо полного отсутствия упоминания о каких бы то ни было текстах.

Наиболее слабыми были сочинения на следующие темы: «Как в «Повести о капитане Копейкине» развивается тема омертвевшей, застывшей души? (по поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души»)», «Какую роль в произведениях Н.А. Некрасова играют женские образы?», «Каково авторское отношение к обитателям костылевской ночлежки в пьесе М. Горького «На дне»?»

Низкие баллы в этой группе можно объяснить следующими причинами.

Во-первых, отход от конкретной проблемы, сформулированной в вопросе, в область общих рассуждений. Так, не анализируя конкретные произведения Некрасова, экзаменуемые размышляли об общей роли женских образов в истории, культуре, предполагая, что похожее место отведено им и у Некрасова.

Во-вторых, неумение проецировать эпизоды произведения на идею произведения. На примере первой темы это выразилось в подмене анализа текста его пересказом и выходом на сравнительно-сопоставительный анализ образов обитателей ночлежки в третьей. Так, вставная «Повесть о капитане Копейкине» завершает представление о феномене «мертвой души»: ставший разбойником капитан Копейкин не только свою душу загубил, но и души других людей, т.е. стал «мертвой душой» – душегубом. При раскрытии третьей темы выяснилось, что под «обитателями» ночлежки многие экзаменуемые понимают «обывателей» с «узким мировоззренческим кругозором».

В-третьих, отсутствие четкой конкретики в самой формулировке темы делало абстрактными и суждения экзаменуемых (на примере второй темы многие давали такую же расплывчатую формулировку ответа, согласно которой женские образы у Некрасова играют «большую», «очень большую»,

«главную», «определяющую» и т.п. роль). Предлагая такие определения в качестве ответа, экзаменуемые были убеждены в раскрытии темы, в то время, как определение «какую роль» предполагает качественные характеристики.

И, наконец, в-четвертых, очень часто обозначенная в теме проблема отходила на второй план, вытесняемая общими рассуждениями о произведении, или трансформировалась под влиянием этих рассуждений. Например, экзаменуемый, размышляя о произведении М. Горького, пишет, что в пьесе авторская позиция выражена через систему ремарок – и далее следует их анализ, что существенно упрощает понимание темы.

В этом ряду особо следует обратить внимание на тему «Какой предстает чиновничья Россия в поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души»?», которую выбрали для раскрытия большое число экзаменуемых. Однако лишь некоторые из них получили высокие баллы. Типичной ошибкой этой группы работ являлась грубая фактическая ошибка, существенно сместившая смысловые акценты. В понимании экзаменуемых слова «чиновники» и «помещики» стали синонимами, что привело к раскрытию темы «Какой предстает помещичья Россия в поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души»?».

Особую группу тем представляли собой вопросы, содержащие прямые цитаты или отсылки к авторскому суждению.

Например, «В чем смысл утверждения Печорина о том, что «в нем живут два человека»? (по роману М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»).

Другой пример: «В чем состоит смысл слов Гончарова о жизни Обломова на Выборгской стороне: «настоящее и прошлое слились и перемешались»? (по роману И. А. Гончарова «Обломов»).

Рассмотрим еще один вариант: «Почему повествование о помещиках Гоголь завершает восклицанием: «Забирайте же с собою в путь, выходя из мягких юношеских лет в суровое ожесточающее мужество ... все человеческие движения, не оставляйте их на дороге, не подымите потом!»? (по роману Н.В. Гоголя «Мертвые души»).

Такого рода темы также при раскрытии демонстрировали слабые места экзаменуемых, в частности, отсутствие контекстуальных возможностей самой цитаты. Такого рода вопросы экзаменуемые в большинстве случаев рассматривали как сочинение-рассуждение на свободную тему, вопрос которой направлен на личное восприятие того или иного образа вне зависимости от авторского решения.

Формулировка первой темы предполагала два возможных решения. Во-первых, по принципу «вслед за развитием авторского замысла» восстановить полную фразу Печорина, сказанную перед дуэлью с Грушницким в беседе с доктором Вернером: «Во мне два человека: один живет в полном смысле этого слова, другой мыслит и судит его...». Во-вторых, к раскрытию смысла фразы можно прийти через анализ поступков и мыслей Печорина. Здесь же необходимо заметить, что приведенная фраза Печорина так и остается незавершенной:

«Во мне два человека: один живет в полном смысле этого слова, другой мыслит и судит его; первый, быть может, через час простится с вами и миром навеки, а второй...второй? Посмотрите, доктор: видите ли вы, на скале направо чернеются три фигуры? Это, кажется, наши противники?..

Мы пустились рысью».

Из этого фрагмента видно, что Печорин даже перед возможной смертью не раскрывает свой внутренний мир до конца, герой сознательно обрывает начавшуюся исповедь, либо не желая полностью раскрывать душу перед Вернером, либо эта мысль еще не продумана им самим и не получила должного словесного выражения. Но в любом случае Печорин предлагает читателю очередную загадку.

Вторая из этого ряда тема предполагала раскрытия образа жизни Ильи Ильича Обломова на Выборгской стороне. Однако практически все экзаменуемые, выбравшие эту тему, не помнили, что о событиях жизни героя на Выборгской стороне повествование ведется в четвертой части романа, когда Обломов переселяется в дом Агафьи Матвеевны Пшеницыной.

Экзаменуемые же приписывали цитату, помещенную в тему, началу роману, подменяя Гороховую улицу Выборгской стороной. Эта подмена привела к тому, что цитата при раскрытии темы оказалась не востребованной, поскольку не понятно было, о каком таком «прошлом» и «настоящем» идет речь.

И, наконец, третья тема при раскрытии также была далека от истинного положения дел. Те экзаменуемые, которые выбрали эту тему, не приняли во внимание, что речь идет о завершении части повествования, касающееся посещения Чичиковым помещиков, а не всего произведения. Последним в «галерее» помещиков стоит Плюшкин, так что заключительная авторская фраза во многом связана с реалиями этого визита. Например, достаточно яркая предметная деталь при описании поведения Плюшкина – герой поднимает по пути всё брошенное на землю ненужное «добро» – трансформируется в метафорически-образное рассуждение автора о «человеческих движениях», оставленных на дороге. В целом авторская фраза является напутствием читателю и подведением итогов жизни помещиков. Оставленные на дороге «человеческие движения» – первый шаг на пути омертвления души, сделанный когда-то Маниловым, Коробочкой, Ноздрёвым, Собакевичем, Плюшкиным. Тщетность поисков последнего как раз и говорит о бесплодности дальнейшего существования.

Показательно, что были темы, которые экзаменуемые сознательно не выбирали, что можно объяснить незнанием тех произведений, проблематика которых вынесена в вопрос или сложностью формулировки самого вопроса. Например, темы «Как частная жизнь толстовских героев связана с Историей? (по роману Л.Н. Толстого «Война и мир»)», «Как образ Матрены помогает понять мир русской деревни? (по рассказу А.И. Солженицына «Матренин двор»)», «Какое развитие в поэме А.А. Блока «Двенадцать» находит традиционная для русской классики тема движения, пути?», «Какую роль в пьесе А.П. Чехова «Вишневый сад» играет образ времени?», «Какова роль

внесценических персонажей в комедии А.П. Чехова «Вишневый сад»?» не пользовались у экзаменуемых успехом.

В целом по результатам проведения экзамена 2014 года можно говорить о намечающейся по сравнению с результатами 2013 года положительной динамике. Однако на общем сравнительном фоне можно говорить только об улучшении прошлогодних результатов, которые в истории проведения ЕГЭ по литературе в Кемеровской области были самыми низкими.

Принимая во внимание, что каждая экзаменационная работа уникальна, эксперты при проверке учитывали индивидуальные особенности экзаменуемых, что предполагало определение границ «зоны допущения» и «зоны интерпретации» в рамках общего текстоцентрического подхода. В целом стратегия ответа предполагала раскрытие как формальных, так и содержательных аспектов поэтики произведений русской литературы.

Несмотря на то, что большая часть экзаменуемых в 2014 году продемонстрировала высокие знания в области литературы, оставшаяся часть, напротив, показала знания среднего (или ниже среднего) уровня.

Работы первой группы отличались оригинальностью и свежестью суждений, умением анализировать предметный мир художественного произведения, выстраивать разнообразные контексты, что свидетельствует о читательской культуре экзаменуемого. Эти работы носят индивидуально-авторский отпечаток личности пишущего, что приветствовалось экспертами. Значительно увеличившийся объем работ позволяет в полной мере оценить владение письменной речью.

Работы второй группы отличались речевой скованностью, однообразием грамматического строя речи, типовыми речевыми и смысловыми клише, отсутствием самостоятельности в раскрытии вопроса.

В целом результаты ЕГЭ по литературе являются прямым отражением тех процессов, которые происходят в обществе (в частности, отношении к гуманитарным направлениям в системе современного образования).