

Ю.Б. Пикулева

### ЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА (ЕГЭ по РУССКОМУ ЯЗЫКУ – ЗАДАНИЕ С)

Несколько лет пробного использования Единого Государственного Экзамена по русскому языку в качестве выпускного испытания в школе показали все плюсы и минусы этого способа проверки знаний учеников. Стало очевидно, что выполнение заданий блока А, где из четырех предложенных вариантов необходимо выделить один правильный, требует точного знания правил и исключений из них, а также элементарной внимательности. Учитель может предупредить типичные ошибки, которые допускают в таких текстах ученики, «натаскав» выпускников по определенным темам: написание Н и НН в прилагательных, причастиях, существительных; НЕ с разными частями речи; О и Ё после шипящих и Ц; различие на письме НЕ и НИ; постановка знаков препинания в предложениях с обособленными определениями, в сложных предложениях с разными видами синтаксических связей. Стало очевидно, что при новой системе проверки знаний многое из того, что не было в фокусе внимания педагогов и школьников в традиционном «орфографоцентричном» лингвистическом образовании в средней школе (к примеру, частные вопросы теории частей речи, виды связей между словами в предложении, функционально-смысловые типы речи), становится не менее важным и оценивается таким же количеством баллов в блоках А и В, что и знание правил орфографии и пунктуации. Терминологическая грамотность в этих вопросах позволит ученикам выполнить задания А и В корректно и быстро. К подобному тесту закрытого типа школьник, в принципе, оказывается готов, потому что он понимает, каково содержание заданий, которые необходимо будет выполнять в начале ЕГЭ по русскому языку.

То, чего ученик не может предугадать, – это содержание задания С. Нет, безусловно, школьники знают, что в этом разделе они столкнутся с тестом открытого типа – им нужно будет написать сочинение по прочитанному тексту. Но какой будет этот текст? Художест-

венный или публицистический? Рассуждение, описание, повествование? Насколько близкой будет тематика текста интересам и жизни учеников? Чтобы предупредить замешательство, панику при встрече с незнакомым материалом, учителю необходимо отработать с выпускниками все возможные варианты, а лучше всего – внедрить в сознание своих учеников алгоритм выполнения подобного творческого задания.

Сочинение по прочитанному фрагменту серьезно отличается от традиционного сочинения по литературе, в котором ученики обычно показывают знание текста, умение интерпретировать систему персонажей классического произведения, способность продемонстрировать свое отношение к тексту – и все это расписать на несколько двойных листов. Не забудем сказать, что в журнал в этом случае традиционно идет одна оценка за грамотность, вторая за содержание. Сочинение на ЕГЭ объемом 150 – 200 слов, в котором надо прокомментировать одну из проблем, поставленных автором текста, сформулировать позицию рассказчика и аргументировать свое к ней отношение, требует от выпускника более прагматичного, аналитического подхода к написанию творческой работы, тем более что эта работа будет оцениваться по 12 параметрам. Максимальное количество баллов, которое может получить выпускник за это сочинение, – 20, причем только 4 из них – за соблюдение орфографических и пунктуационных норм. Очевидно, что традиционной подготовки по русскому языку, зубрежки правил для выполнения этого задания мало. Задание С проверяет не столько практическую грамотность учащихся, сколько общее их развитие, общую их культуру, навыки внимательного чтения (понимание текста, зрелость суждений при интерпретации), а также умение создавать на основе предложенного текста собственное высказывание, ясно и логично выражая свои мысли и пользуясь выразительными средствами языка [Данилов 2003: 19]. Для того чтобы успешно справиться с этим заданием, необходимо научиться не только проводить содержательный анализ предложенного фрагмента, но и выстраивать логику своего текста.

---

*Юлия Борисовна Пикулева — кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и стилистики русского языка Уральского государственного университета им. А.М. Горького (г. Екатеринбург).*

Разберем, как следует прорабатывать данный вам для анализа текст, на примере задания С из Демонстрационного варианта ЕГЭ по русскому языку 2008 года, размещенного на сайте Портала информационной поддержки Единого Государственного Экзамена [www.ege.edu.ru](http://www.ege.edu.ru).

(1) Мы учились с Ним в одном классе во время войны в далеком волжском городе. (2) Он был третьегодник, я догнал Его в четвертом классе в 43-м году. (3) Я был тогда хил, ходил в телогрейке, огромных сапогах и темно-синих штанах, которые мне выделали по ордеру из американских подарков. (4) Штаны к тому времени я уже износил, и на заду у меня красовались две круглые, как очки, заплатки. (5) Все же я продолжал гордиться своими штанами: тогда не стыдились заплат. (6) Кроме того, я гордился трофейной авторучкой, которую мне прислала из действующей армии сестра. (7) Однако я недолго гордился авторучкой. (8) Он отобрал у меня ее. (9) Он все отобрал – все, что представляло для Него интерес. (10) И не только у меня, но и у всего класса.

(11) В школе нам каждый день выдавали завтраки – липкие булочки. (12) Староста нес их наверх в большом блюде, а мы стояли на верхней площадке и смотрели, как к нам плывет из школьных недр это чудесное блюдо. (13) Я, как и все, заворачивал булочку в тетрадный листок и клал в сумку.

(14) Его голубые глаза каждый день встречали меня за углом школы.

(15) – Давай, – говорил Он, и я протягивал Ему свою булочку, на которой оставались вмятины от моих пальцев.

(16) – Давай, – говорил он следующему, а рядом с Ним работали Лёка и Казак.

(17) Я приходил домой, и мы с младшей сестренкой ждали тетю. (18) Тетя возвращалась с базара и приносила буханку хлеба и картошку. (19) Иногда она ничего не приносила.

(20) Однажды она сказала мне:

– Нина приносит завтраки, а ты нет. (21) Рустам приносит, и все ребята с того двора, а ты съедаешь сам.

(22) Я вышел во двор и сел на поломанную железную койку возле террасы. (23) В сером темнеющем небе над липами кружили грачи. (24) Чем питаются грачи? (25) Насекомыми, червяками, воздухом? (26) Им хорошо. (27) А может быть, у них тоже есть кто-нибудь такой, кто все отбирает себе? (28) Низко над городом шли пикировщики. (29) Что будет со мной?

(30) Всю ночь тетя стирала. (31) Вода струилась за ширмой, плескала, булькала, Гитлер захлебывался в мыльной воде, тетя давила его своими узловатыми руками.

(32) На следующий день за углом, сотрясаясь от отваги, я схватил Его за пуговицу и ударил. (33) Через несколько секунд я лежал в снегу, Казак сидел верхом на мне, а Лёка совал мне в рот мой же завтрак.

(34) – На, смелей, кусни!

(35) На другой день, когда кончился последний урок, я положил тетрадки в сумку и оглянулся. (36) Казак, Лёка и Он сидели вместе на одной парте и улыбались, глядя на меня. (37) По моему лицу они, видимо, поняли, что я снова буду отстаивать свой завтрак. (38) Будь что будет. (39) Пусть они меня бьют, я буду делать это каждый день.

(По В.П. Аксенову).

Формулировка задания содержит следующие установки: «*Напишите сочинение по прочитанному тексту. Сформулируйте и проком-*

*ментируйте одну из проблем, поставленных автором текста (избегайте чрезмерного цитирования). Сформулируйте позицию рассказчика. Напишите, согласны или не согласны вы с его точкой зрения. Объясните, почему. Свой ответ аргументируйте, опираясь на знания, жизненный или читательский опыт (учитываются первые два аргумента)*». Все эти установки касаются исключительно логической, содержательной стороны будущего сочинения. Глаголы речевых действий, стоящие в повелительном наклонении (*напишите, сформулируйте, прокомментируйте, объясните, аргументируйте*), на первый взгляд, как будто задают последовательность действий ученика. Но школьник, попавшийся на эту «удочку», оказывается способным только воспроизвести несколько клише: «*Данный текст посвящен проблеме... По мнению автора... Я согласен с мнением автора...*». Он не может уйти от запрограммированной структуры текста и оказывается неспособным творчески реализовать себя в сочинении. В этом случае и в черновике, и в чистовике ученик просто следует потоку своей мысли, что приводит к нецелостности, несвязности речи, отсутствию внятной композиции и неубедительности авторской позиции. Уйти от подобного «инерционного» письма можно, четко выстроив логическую схему как исходного, так и своего текстов. Вспомним классический риторический канон, в соответствии с которым вначале необходимо изобрести мысль, выстроить мыслительный контур речи – по сути, провести мозговой штурм – и только потом пройти этап превращения этого мыслительного контура в линейный текст, отобрать приемы и средства выражения изобретенной мысли. Перефразируя знаменитую библейскую фразу, можно сказать: «Вначале была мысль», и задача любого учителя-словесника – воспитать духовно развитую личность, способную размышлять на каждую заданную тему.

Мы предложили выпускникам одной из гимназий Екатеринбурга и студентам IV курса филологического факультета УрГУ составить логическую схему будущего сочинения, выделив из текста-источника **тему, предмет речи, основную мысль автора (тезис)** и сформулировав **собственные аргументы** в защиту найденного тезиса. Их ответы послужат иллюстрациями для нашего рассуждения.

Первая проблема, с которой столкнулись испытуемые, заключалась в том, что данный им текст относится по функционально-смысловому типу речи к текстам-повествованиям. А подобные тексты призваны прежде всего показывать событие в его развитии, а не исследовать

сущностные свойства явлений с помощью определенных логических операций, как это бывает в текстах-рассуждениях. Здесь основная мысль автора не сформулирована прямо, не содержится во введении или заключении в готовом виде, как нередко бывает в рассуждении, а должна быть выявлена на основе анализа всего текста. Помочь выявить тезис можно, грамотно проведя постановочный этап выстраивания логической схемы текста.

**На постановочном этапе** необходимо определить **тему текста** – объект высказывания автора, а следовательно, и ученика. Проще говоря, здесь нужно сформулировать, о чем этот текст. Казалось бы, ответить на этот вопрос – простая задача. Но многие испытуемые не справились с ней. Основная ошибка, которую они допустили, – сужение темы текста. Вариантов формулировки темы было предостаточно: от почти абсурдной «завтрак» до, на первый взгляд, разумных «борьба за выживание», «смелый поступок», «несправедливость». Почему так принципиально важно четко сформулировать тему текста? Потому что это позволит очертить понятийное поле, на котором может рассуждать ученик. Это фундамент текста, и очевидно, что он не может быть таким неубедительным, как конкретное «завтрак». Для того чтобы четко выявить тему предложенного фрагмента, методисты рекомендуют выработанную формулировку примерять к каждому отрезку текста. Если мы возьмем названные выше варианты тем и последовательно проделаем эту логическую операцию, то поймем, что та или иная часть текста не соответствует названным темам.

Понимая необходимость поиска обобщающей, «родовой» формулировки темы, ученики предлагают вариант «война», но и он не выдерживает логической проверки: разве в тексте показаны военные действия? «Трудности военного времени» – да, в тексте отражены трудности, с которыми приходится сталкиваться во время войны, но не указано, кто сталкивается с этими трудностями: солдаты, политики, простые обыватели? Здесь наконец приходит мысль о том, что в тексте показана жизнь в тылу, те бытовые трудности и моральные вызовы, с которыми приходится столкнуться в военное время простым жителям нашей страны. Сформулировав тему «*бытовые трудности жизни в тылу*», ученик получает устойчивый фундамент для своего собственного высказывания, потому что сама формулировка уже содержит в себе определенную информацию и вызывает определенные чувства. Эти знания и эмоции и лягут в основу текста сочинения.

Также на постановочном этапе необходимо определить **предмет речи** – четко назвать проблему, стоящую за темой. Здесь ученики должны выбрать точку зрения на объект высказывания. Обратите внимание, что в формулировке задания С написано: «*Прокомментируйте одну из проблем, поставленных автором текста*», а значит, здесь испытуемый имеет право выбора, какой именно аспект темы осветить. Не стоит пугаться того, что формулировка проблемы будет отличаться в разных работах. Выбор предмета речи, безусловно, будет зависеть от индивидуальности интерпретатора. К примеру, студенты-филологи предпочитали писать о *проблемах социализации подростков, их личностного развития, личностного противостояния злу и несправедливости*. Очевидно, что внимание гуманитариев старше 20 лет, которые прошли ряд педагогических дисциплин и последние 4 года погружались в отечественное и зарубежное литературное наследие, большая часть которого повествует именно о становлении личности человека, направлена именно на этот предмет речи. Выпускники школы были склонны видеть в предложенном тексте проблемы более частные: *борьба за человеческое достоинство, несправедливость, борьба за выживание, противостояние врагу, порождаемая угнетением отвага* и др. И эти точки зрения на объект высказывания тоже могут быть приняты как вполне приемлемые. Принципиально важно, чтобы ученики не ушли в тезисе и тексте сочинения от выбранной линии рассуждения.

Для того чтобы этого не произошло, необходимо **на следующем этапе работы (этапе выработки тезиса текста)** строго проконтролировать, чтобы и формулировка темы, и формулировка проблемы попали в предложение, отражающее главную мысль текста. Четко сформулировать тезис текста достаточно тяжело, ведь, образно говоря, тезис – это текст, свернутый до одного предложения. Но если до этого вы грамотно определились с двумя обязательными смысловыми компонентами логической схемы текста – темой и предметом речи, то формирование тезиса не будет сложной задачей, потому что вы понимаете, решение какой проблемы должно быть отражено в тезисе. Так, к примеру, решая проблему противостояния врагу, школьники пишут следующие тезисы: «*Противостояние врагу – преодоление бытовых трудностей в тылу*» или «*В преодолении бытовых трудностей военного времени мальчик видит противостояние врагу, и противостоит им, как врагу, – без страха*». В этих формулировках находит отражение и тема,

и предмет текста. Хочется обратить внимание на то, что появление этих тезисов может быть также следствием того, что испытуемые обратили внимание на задание из блока А к этому тексту, в котором ученикам ненавязчиво намекают на то, что не стоит примитивизировать интерпретацию текста.

*A29. В каком предложении текста наиболее полно выражена мысль о том, что в преодолении бытовых трудностей военного времени мальчик увидел противостояние врагу?*

- 1) Предложение 12: «Староста нес их наверх в большом блюде, а мы стояли на верхней площадке и смотрели, как к нам плывет из школьных недр это чудесное блюдо».
- 2) Предложение 18: «Тетя возвращалась с базара и приносила буханку хлеба и картошку».
- 3) Предложение 31: «Вода струилась за ширмой, плескала, булькала, Гитлер захлебывался в мыльной воде, тетя давила его своими узловатыми руками».
- 4) Предложение 4: «Штаны к тому времени я уже износил, и на заду у меня красовались две круглые, как очки, заплаты».

Совершенно очевидно, что предложение 31 (третий вариант ответа) по содержательной и образной структуре настолько отличается от остальных предложенных вариантов, что заставляет задуматься, а не в этой ли метафоре кроется главная мысль текста.

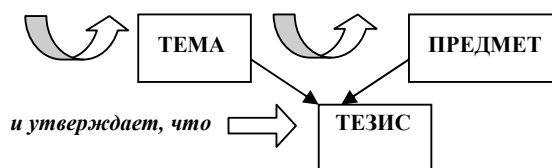
Отступление от фиксации темы и предмета речи в тезисе текста нередко приводит к формулировкам, которые требуют понятийной правки. Так, например, тезис «*За свое человеческое достоинство нужно бороться*» не содержит упоминания о теме текста, а потому провоцирует появление аргументов, которые никак не относятся к обсуждаемому тексту: «*Можно вспомнить любую войну или революцию, например, приход большевиков к власти, когда люди не знали, чего ждать от завтрашнего дня, но продолжали бороться*». Абстрактно и далеко от сути вопроса!

Еще одна типичная ошибка, которую демонстрируют ученики, пытаясь определить основную мысль текста, – неумение кратко выражать суть явления. В этом случае получаются объемные высказывания, подобные этому: «*Основная мысль текста заключается в жизненном выборе человека, бороться за жизнь или умереть. Мы видим борьбу мальчика за*

*свой завтрак, который у него постоянно отбирали, и он сделал свой выбор, и решил, что без боя свой завтрак не отдаст*». Предупредить подобную ошибку необходимо, потому что сочинение, представляющее собой пересказанный исходный текст, оценивается нулем баллов. Выпускники на ЕГЭ должны продемонстрировать умение обобщать, комментировать, а не пересказывать прочитанное.

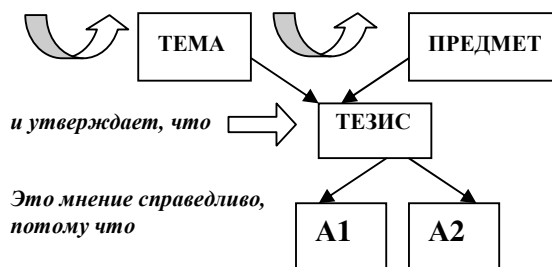
В ходе анализа текста-источника ученик может схематично представить первые два этапа работы в виде логической схемы, блоки которой будут связаны определенными логическими операторами, а тема и предмет речи найдут отражение в тезисе.

*Автор говорит о... в связи с проблемой...*



**Последний этап выстраивания логической схемы текста предполагает формулирование собственных аргументов в защиту точки зрения автора.** Неслучайно нами написано «в защиту». Несмотря на то, что ученик, в соответствии с заданием, может согласиться или не согласиться с мнением автора, традиционно для выпускного экзамена подбираются тексты, основная мысль которых не противоречит общепринятым нормам морали и нравственности, поэтому, если школьник решится опровергать позицию автора, он должен хорошо подумать, как к этому отнесутся проверяющие. Проблема здесь вовсе не в том, что школьнику не дают выразить себя, просто чаще всего подобные отвергающие идеи гуманизма высказывания – не более чем игра на публику, попытка привлечь к себе внимание оригинальностью. Нужно ли это делать на последних в своей жизни школьных экзаменах? Логическая схема приобретает законченный вид, после того, как в нее будут добавлены 2 (желательно сильных) аргумента.

*Автор говорит о... в связи с проблемой...*



В логическую схему нами были добавлены только два аргумента, несмотря на то, что многие учебники по риторике советуют использовать в доказательстве 3-5 аргументов – количество, оптимальное для восприятия. Продиктовано подобное сокращение числа доводов небольшим объемом сочинения и установкой, которая дается в задании: «Свой ответ аргументируйте, опираясь на знания, жизненный или читательский опыт (учитываются первые два аргумента)».

Само задание подсказывает ученикам, к какому типу аргументов следует обращаться. Это так называемые **естественные аргументы** (или **доводы к очевидному**) – то, что принято называть «эвиденцией». Это факты, примеры из жизни убеждающей, убеждаемого или третьей стороны [см. классификацию аргументов – Хазагеров, Ширина, 1999]. Здесь можно использовать ссылки на любые письменные источники (документы, художественные произведения), мнения экспертов и просто известных, популярных, а потому авторитетных личностей. Безусловно, эти типы аргументов могут быть очень сильными, если убеждающий приводит множество правдоподобных деталей, которые позволяют создать общую картину большой изобразительной силы. Так, к примеру, в одной ученической работе тезис «Противостояние врагу – преодоление бытовых трудностей в тылу» подтверждается историей из жизни и историческим примером: «1) Моя бабушка рассказывала мне, что во время Великой Отечественной Войны она, будучи 11-летним ребенком, трудилась на заводе, помогая производить детали, необходимые для обороны советской страны. Она трудилась, преодолевая усталость, голод и другие лишения, – все для достижения общей цели – противостояния врагу. 2) Вспомним блокаду Ленинграда. Город был окружен, помощи ждать было неоткуда. Но, несмотря ни на что, люди боролись за существование. Глубочайшего уважения достойны те, кто поддерживал дух жителей. Например, деятели искусства, которые организовывали выступления. Местом проведения концертов обычно служили подвалы: сырые, холодные. Но артисты, несмотря на ужасный холод и голод, выступали, играли. Люди продолжали жить». Эти аргументы точно вписываются в логику рассуждения: в них отражена и тема, и предмет речи (вспомним классическую школьную формулировку «Тема раскрыта»).

Опыт анализа логических схем, созданных будущими выпускниками, показал, что, к сожалению, для них подобрать подобные примеры – непростая задача. Школьники должны посто-

янно проверять свои аргументы, соотнося довод с тезисом и убеждаясь, что этот довод действительно доказывает этот тезис. Так, основную мысль текста, сформулированную учеником как «*Даже в тылу идет сопротивление врагам, Гитлеру*», невозможно доказать с помощью выдвинутых утверждений: «1) *Во времена войны люди, живущие в деревне, были готовы драться с врагом и защищать себя, не имея оружия; 2) Благодаря отваге и сильному духу, упорству, русские войска смогли победить немцев*». Ни одно из этих утверждений не относится к теме текста, речь в них идет о сопротивлении не в тылу, а на передовой или на оккупированных территориях.

Трудность в подборе аргументов при выполнении школьниками этого задания связана, на наш взгляд, еще и с тем, что на экзамене по русскому языку их просят привести убедительный литературный или исторический пример, но современные выпускники оказываются неспособными провести межпредметные параллели, они мало начитаны, слабо представляют себе даже ближайшие исторические связи. Некоторые приводимые аргументы не могли вызвать ничего, кроме недоумения. Так, доказывая мысль о необходимости противостояния трудностям, ученик по-новому трактует знаковые страницы российской истории: «*Декабристы боролись с “государством” за отмену крепостного права. После нескольких неудачных митингов многих декабристов казнили, некоторых отправили на ссылку. Даже после таких событий декабристы боролись и наделись. Произошла отмена крепостного права*». Педагоги, читающие подобные работы, становятся свидетелями разрушения ключевых идеологем советского времени: «*Годы войны – голодное время! Мы помним тех отважных людей, что помогли пережить это время. Одним из примеров является отважный мальчик – Павлик Морозов. Тема войны имеет отражение у многих авторов. Так, в произведении Максима Горького мы встречаемся с отважным Данко*». Ни один, даже самый хороший учитель, увы, не застрахован от подобных «сюрпризов» на выпускном экзамене.

Выработка логической схемы – это лишь первая фаза создания сочинения на основе предложенного текста, но от нее во многом зависит и композиционное выстраивание творческой работы, и отбор средств и приемов, которые смогут донести авторскую мысль максимально точно, убедительно и ярко. Необходимо начинать готовить школьников к выполнению подобного упражнения не в 11 классе, а значительно раньше, для того что

сформировать и автоматизировать аналитические навыки учеников. В этом учителям русского языка может помочь внимательное прочтение методики известного уральского исследователя Т.А. Долининой [Долинина, 2007]. Использование данной методики подготовки и многократный тренинг поможет отработать этап мозгового штурма настолько, что при выполнении задания С на ЕГЭ он не отнимет много времени и даст хорошую основу для создания логически выверенного и содержательного сочинения.

***Использованная литература:***

1) *Долинина Т.А.* Русский язык. Подготовка к единому государственному экзамену. Часть С. Сочинение: пособие для старшеклассников. Екатеринбург, ИРРО, 2007.

2) *Стариченко Б.Е., Байда Е.В., Данилов С.Ю., Михалева В.С.* Готовимся к Единому Государственному экзамену. Пособие для выпускников школ. Екатеринбург, 2003.

3) *Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С.* Общая риторика: Курс лекций; Словарь риторических приемов. Ростов н/Д., 1999.