**Козинец Сергей Борисович**

*доктор филологических наук*

*учитель высшей категории*

*МАОУ «Гимназия № 1 г. Саратова»*

**ЛИНГВО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНТРОЛЬНЫХ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ**

**ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация: В статье анализируется содержательное наполнение контрольных измерительных материалов Единого Государственного Экзамена по русскому языку с двух точек зрения – лингвистической и методической. Выявляются проблемы, связанные с отбором лингвистического материала, и фактические ошибки, содержащиеся в заданиях. Делается вывод о необходимости усовершенствования подходов к составлению КИМов.

Ключевые слова: Единый государственный экзамен, русский язык, контрольно-измерительные материалы, компетенции

Как известно, цель Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ) – «формирование объективной системы оценки качества подготовки выпускников общеобразовательных учреждений и абитуриентов» [1, с. 96]. Экзаменационные задания ЕГЭ – это контрольные измерительные материалы (КИМ), представляющие собой комплексы заданий стандартизированной формы, выполнение которых позволяет установить уровень освоения федерального государственного образовательного стандарта.

Содержание экзаменационной работы определяется на основе следующих документов: 1) Федеральный компонент государственного стандарта основного общего образования (приказ Минобразования России от 05.03.2004 г. № 1089); 2) Федеральный компонент государственного стандарта среднего (полного) общего образования, базовый и профильный уровни (приказ Минобразования России от 05.03.2004 г. № 1089).

Итак, существует некий стандарт (ФГОС), содержащий известный образовательный минимум: что ученик должен знать и что он должен уметь. Реализуется этот стандарт в заданиях ЕГЭ, отражающих: 1) к о м п е т е н т н о с т н ы й подход, в рамках которого проверяются лингвистическая компетенция – знания различных норм (акцентологических, лексических, морфологических, синтаксических, орфографических и пунктуационных) и коммуникативная компетенция (то есть владение разными видами речевой деятельности); 2) к о м м у н и к а т и в н о- д е я т е л ь н о с т н ы й подход, основой которого является система заданий, проверяющих сформированность коммуникативных умений, обеспечивающих стабильность и успешность коммуникативной практики выпускника школы [6].

Система и типы заданий, действительно, в той или иной мере отражают эти два названных подхода, но это – формальная сторона КИМов, которые постепенно меняются и улучшаются. В настоящее время не менее актуальной является проблема содержательной стороны ЕГЭ по русскому языку. И здесь вопросов пока больше, чем ответов. В некоторых вопросах мы и попробуем разобраться в данной статье.

Цель нашей работы – анализ содержательного наполнения КИМов: какой именно лингвистический материал включён в эти самые задания и насколько он отражает современный язык.

Для начала вспомним всем известную истину о том, что язык – явление развивающееся и его изменчивость ярче всего видна через лексическую систему: постоянно появляются новые слова, при этом другие уходят в пассивный запас. И та и другая группа (неологизмы и устаревшие слова) относятся к лексике н е о б щ е у п о т р е б и т е л ь н о й, то есть такой, которая (уже или ещё) не входит в активный словарный запас носителя языка. Основу вокабуляра составляют, следовательно, о б щ е у п о т р е б и т е л ь н ы е слова, которые знакомы всем носителям и обладают высокой частотностью употребления.

В связи с этим возникает важный вопрос: слова какой из двух групп должны составлять основу заданий ЕГЭ по русскому языку? Ответ напрашивается сам собой: общеупотребительные. Это очевидно для всех, однако не для составителей КИМов. Обратимся к примерам, взятым из различных Сборников подготовки к ЕГЭ и демонстрационных версий.

Например, в 11 задании ученики должны показать знание правил, связанных с правописанием суффиксов различных частей речи. Среди прочих слов встречаются, например, такие: *пашенка, распашонка*, а такжеряд диминутивов с суффиксами *-ец-/-иц-, -еньк-/-иньк-: зданьице, креслице, пальтецо, заинька, баиньки* и под.Как часто мы употребляем в речи подобные слова? Думаю, что крайне редко, тем более на письме. Вообще неуместное или чрезмерное употребление в речи диминутивов – признак низкой речевой культуры говорящего (пишущего).

Опыт работы с учениками (даже старших классов) показывает, что большинство из этих слов им попросту незнакомы. Приведу в качестве иллюстрации один показательный случай.

Одиннадцатиклассник при выполнении ЕГЭ отнёс слово *пашенка* уменьшительно-ласкательная форма слова *пашня*) к написаниям с *О* в суффиксе (*паш****о****нка*), мотивируя это тем, что в суффиксах существительных под ударением после шипящих пишется *О*. Он это сделал «наобум», поскольку слова не знал. История имела продолжение. В следующий раз тот же ученик в слово *распашонка* вставил букву *Е* (*распаш****е****нка*), соотнеся его, как можно догадаться, со словом *пашенка* и посчитав их однокоренными. Это слово ему, естественно, также было незнакомо.

Должен ли современный ученик знать эти слова? Можно, конечно, говорить о том, что необходимо обогащать словарный запас школьников. Однако вопрос в том, чем обогащать, то есть каков тот словарный минимум (а этот минимум должен быть и его обязаны иметь в виду составители КИМов), который необходимо знать старшекласснику. Этот минимум, на мой взгляд, следует составлять, прежде всего, с учётом актуальности слов, проявляющейся в частотности употребления.

Обратившись к Национальному корпусу русского языка (НКРЯ), в котором зафиксированы употребления слов, начиная с 18 века, мы обнаружим следующее: слово *пашня* – 2340 употреблений, с начала 2000-х – 186 употреблений, его производное *пашенка* – 19 употреблений с 1843 по 2012 (в 123 раза меньше), причем с 1993 по 2012 всего три употребления; у существительного *распашонка* зафиксировано всего 161 употребление, с начала 2000-х – 47 употреблений; *креслице*– 186 употреблений, с начала 2000-х –42 употребления (см. *кресло*: 25 444 употребления – примерно в 137 раз больше);*пальтецо* – 169 употреблений (с 1864 года), с начала 2000-х – 23

(ср. *пальто*: 13 379 употреблений – в 79 раз больше).

 Ещё одно «любимое» слово составителей – *потчевать*, относящееся к архаизмам. НКРЯ отразил 758 употреблений, начиная с 2000-х годов – 131 употребление, при этом в основном с ироническим оттенком – налицо стилистическое использование архаизма. Чтобы понять ничтожность этой цифры, сопоставим употребление глагола *потчевать* с его общеупотребительными синонимами – *угощать* (2 790 употреблений) и *кормить* (6 031 употребления). Глагол *кормит*ь, разумеется, является синонимом к *потчевать* только в значении ʽдавать пищу человекуʼ, однако этим фактом в данном случае можно пренебречь.

Как видим, цифры говорят сами за себя.

Сомнительным, на наш взгляд, является использование в качестве материала тестов слов типа *подьячий, бриллиантщик, гуттаперчевый, проталинка*, также относящихся – в той или иной степени – к лексике пассивного употребления.

Другая проблемная зона в блоке орфографии связана с тем, что в тестовых заданиях в качестве «правильных» ответов нередко приводят слова, совершенно не подходящие под формулировку. Так, в 9 задании к словам с проверяемой безударной гласной в корне почему-то относятся *благословить*, *обличать*, *впечатление*, *посвятить*, а слово *хаотический*, напротив, принадлежит к орфограмме с непроверяемой гласной [2; 3], хотя оно проверяется существительным *хáос*.

Составителям КИМов, безусловно, необходимо при отборе материала учитывать такое явление, как опрощение, когда слова, ранее находящиеся в отношениях структурной и смысловой мотивированности (т.е. однокоренные), эту связь утрачивают и производное становится непроизводным: *крыльцо* (< *крыло*), *прекрасный* (< *красный*), *знаменитый* (< *знамя*).

Спорным представляется включение в КИМы орфограммы «Гласные в суффиксе  *-ыва- /-ива- / -ова-/-ева-*», поскольку выбор гласной в морфеме производится – у разных глаголов – на трёх основаниях.

Разберём эту орфограмму. В шестом классе ученики узнают, что «если в настоящем или будущем времени глагол оканчивается на -ую (-юю), то в неопределённой форме и в прошедшем времени надо писать суффикс -ова- (-ева-). Если в настоящем или в будущем времени глагол оканчивается на -ываю (-иваю), то в неопределённой форме и в прошедшем времени надо писать суффикс -ыва-(-ива-)» [5, с. 136]. Оставим в стороне вопрос о лингвистически (а следовательно, и методически) неправильном объяснении орфограммы, а обозначим лишь суть: любой глагол, где гласная в суффиксе *-ыва- /-ива- / -ова-/-ева-* находится в безударной позиции, можно «проверить» формой первого лица единственного числа. Казалось бы, всё просто. Обратимся к 11-му заданию ЕГЭ, в котором содержатся глаголы с указанными суффиксами.

Например, в глаголах *овладевать*, *одолеть* пишем гласную *Е*, однако в форме 1. ед ч. глагол оканчивается не на -ую (-юю): *овладеваю, продлеваю* (в устной речи произносится, естественно, *иваю*). Дело в том, что в этих глаголах два суффикса: *-е-* и *-ва-* (*овладеть + -ва- → овладевать; одолеть + -ва- → одолевать*).Значит, это правило требует существенного дополнения: необходимо выяснить, от какого слова и с помощью какого суффикса был образован этот глагол.

Однако на этом точку ставить рано. Попробуем объяснить правописание гласных в суффиксе глаголов *продлевать, застревать, затмевать.* Ни первый, ни второй способы не подойдут. Во-первых, звучание суффикса при спряжении не меняется (*продлеваю, застреваю, затмеваю*), во-вторых, они образованы от слов, заканчивающихся на другой гласный: *продл****и****ть, застр****я****ть, затм****и****ть*. Обратившись к справочникам, выясним, что в указанных глаголах «пишется особый суффикс -*ева*- с буквой ***е*** на месте непроверяемого безударного гласного» [4, с. 68]. По сути, мы имеем дело с исключениями.

Какой же из этого лингвистического анализа можно сделать методический вывод? Весьма простой: следует ограничиться в приводимых примерах лишь теми словами, которые подчинены языковой логике, то есть, как минимум, убрать исключения. Как показывает практика, ученики в подобных словах делают ошибки гораздо реже, когда пишут их сами, чем когда они встречают их в виде тестовых примеров. Эта закономерность, безусловно, касается не только указанных слов.

Вопросы вызывают задания, связанные не только с орфографией. Так, неоправданным – применительно к экзамену – является слишком широкое понимание фразеологизмов. Авторы КИМ-ов, например, предлагают найти в тексте устойчивые сочетания типа *всё равно, на самом деле, в глаза, для вида, иметь дело, то и дело,* которые давно превратились в речевые клише. В качестве фразеологизмов в рамках школьной программы следует, на наш взгляд, рассматривать, прежде всего, те устойчивые сочетания, которые сохраняют образное значение – метафорическое или метонимическое: *и стар и млад, ни свет ни заря, стреляный воробей, приказал долго жить, до белых мух* и под.

 Вообще, фразеология – это камень преткновения для современных школьников: значительный пласт устойчивых сочетаний им просто незнаком. Об этом свидетельствует 6 задание ЕГЭ, где необходимо заменить неверно употреблённое слово. Практика показывает, что, если в качестве такого слова является часть фразеологизма (*летать в облаках* (вм. *витать*), *звёзд с неба не доставать* (вм. не хватать), большая часть учеников с заданием не справляется, поскольку не может обнаружить ошибочное употребление.

 Еще одна проблема КИМов – расширенное понимание составителями терминов или, лучше сказать, произвольное их использование. Так, например, во втором задании ученикам предлагают указать вводную конструкцию, соответственно, те указывают словосочетание, а на самом деле нужно написать вводное слово [2, с. 48]. Бывает и наоборот: ученики должны выписать вводное слово, а реальный ответ содержит вводное сочетание.

Такая же путаница присутствует и в последнем задании (№ 26), где в качестве синонимов выступают термины «фигура речи» и «приём». На мой взгляд, необходимо оставить один термин и закрепить его для обозначения определённых языковых средств.

 Итак, проведённый анализ позволяет говорить о несовершенстве подхода к формированию КИМов, где подчас содержатся фактические и методологические ошибки, в частности, многие задания отражают не лингвистические компетенции, а именно знания как таковые, оторванные от реальной практики. Чтобы избежать этого впредь, к составлению КИМов необходимо привлекать не только методистов, но и (прежде всего) учёных-лингвистов.

Следует внимательнее отнестись к трудным случаям орфографии: ЕГЭ проверяет общую грамотность выпускников, а не их знания всех тонкостей непростой русской орфографии.

КИМы должны отражать не просто школьную программу, но учитывать современное состояние языка, актуальность используемого в заданиях материала. Знания устаревших слов и фразеологизмов, частных языковых случаев не есть еще понимание того, что такое язык и уж никак не отражение лингвистических компетенций.

**Литература**

1. Бримова А.К. ЕГЭ как современная форма проверки знаний // Успехи современного естествознания. 2008. № 6. С. 96-97.
2. Васильевых И.П., Гостева Ю.Н. Русский язык. 38 вариантов. Типовые варианты экзаменационных заданий от разработчиков ЕГЭ и подготовка к выполнению заданий части 2. – М.: Экзамен, 2020. – 415 с.
3. Куликова С.С. Русский язык. 10 новых тренировочных вариантов для подготовки к ЕГЭ. – М.: Омега-Л, 2019. – 96 с.
4. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник. – М.: Эксмо, 2006. – 480 с.
5. Русский язык. 6 класс. Учебник для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение, 2015. – 175 с.
6. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2021 году единого государственного экзамена по русскому языку [Электронный ресурс] // URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-1> (дата обращения: 30.08.2020).