

тализируем компетенции, соответствующие этапам конкретной исследовательской работы (табл. 1). При этом мы оставляем в стороне такие вопросы, как стимулирование учащегося к исследовательской деятельности, развитие компетенций в области коммуникации, компетенций по созданию внутренних установок к определённой (исследовательской, поисковой) деятельности и т.д. Подробный список таких компетенций может напомнить содержание хорошего пособия по написанию диссертации или иной исследовательской работы. Конечно же, он будет неполным, и хотелось бы пригласить специалистов для совместной работы над подобной детализацией (особенно в рамках конкретных наук).

Предложенная детализация исследовательских компетенций, конечно, весьма неполна и малоструктурирована. К тому же не все выявленные компоненты относятся к микроуровню дидактических единиц. Тем не менее таблица даёт некое представление о сложности задач, стоящих перед специалистами по обучению исследовательским компетенциям. Заметим, что на основании

данной структуры можно выделить дидактические микроединицы, общие для разных этапов исследовательской деятельности (то есть те, которым следует обучать в первую очередь). Это, например, умение работать со средствами электронной коммуникации, строить отношения с научным руководителем, достаточно быстро читать (прорабатывать) материалы, конспектировать и реферировать статьи и монографии, строить и фиксировать логические связки, планировать свою деятельность и тексты, осуществлять конкретные операции в программных оболочках и в Интернете, в том числе и в социальных сетях. Могут сказать, что подобные компетенции формируются на всём протяжении обучения сначала школьника, а потом студента и не могут быть основой обучения именно исследовательской деятельности. Но в таком случае при наборе обучающихся на курсы по формированию исследовательских компетенций следует выяснять базовый уровень подготовленности как раз на основе списка необходимых для исследовательской деятельности компетенций.

#### KRYSOV V. DIDACTICAL MICROUNITS FOR DESIGNING RESEARCH COMPETENCE

The article deals with the problem of matching didactical micro-units and elements of research competence. It is assumed that didactical micro-units can fix when educational method is realized as research competence element.

*Key words:* didactical micro-unit, research competence.

**О.М. РОЗЕНБЛЮМ, доцент**  
**Институт филологии и истории**  
**РГГУ**

*Статья посвящена навыкам аналитики, которые развиваются у школьников в старших классах при подготовке к ЕГЭ, а также методикам восполнения возникающих при этом дефицитов.*

*Ключевые слова: Единый государственный экзамен (ЕГЭ), эссе, школьная программа, работа с информацией, академическое письмо, исследовательские категории, исследовательская работа в университете.*

Университетские программы довольно часто еще не учитывают существенные пе-

**«Академическое письмо»**  
**после подготовки к ЕГЭ**

ремены, произошедшие в подготовке школьника при переходе к ЕГЭ. Эта статья

посвящена тому, какие навыки развивают у школьников в старших классах, готовя их к единому для всей страны государственному экзамену по русскому языку, и, соответственно, тому, какие навыки нужно перестать считать само собой разумеющимися и начать отрабатывать на первом курсе – до того, как студент погрузится в специальность или начнет получать компетенции, необходимые уже непосредственно для написания выпускной квалификационной работы.

Материал для этих наблюдений дала работа с абитуриентами (поступающими не на филфак) и с филологами первого и третьего курса (речь идет не о специальных курсах, но о курсах русского языка и академического письма), и первый вопрос – это вопрос о том, насколько дефициты, возникающие в результате подготовки к ЕГЭ, существенны для разных дисциплин, второй вопрос – о возможностях компенсации этих дефицитов. Дело, однако, не в том, что при переходе к ЕГЭ абитуриенты оказались менее подготовлены именно к специальной профессиональной работе (студенты-филологи, например, не хуже, чем раньше, могут определить стихотворный размер или литературное направление), – дело в том, что замена сочинения на тест привела к тому, что студенты оказались лишены навыков, которые не отрабатываются на специальных, свойственных дисциплине, курсах, но это навыки, совершенно необходимые и филологу, и историку, и культурологу, и любому другому студенту-гуманитарию.

При переходе от выпускных и вступительных испытаний к ЕГЭ для сдачи экзамена перестали быть необходимы:

- поиск ключевых слов, понятий текста;
- умение определять по этим словам ту или иную систему значений (культурный контекст, систему маркеров автора текста), а соответственно, умение поместить блок проблем, выявленных в тексте, в то

время, которому они принадлежат, умение различать не вневременные, «вечные», темы, но темы, связанные именно с этим автором, именно с этим временем;

- привычка определять позицию автора во всей ее сложности, противоречивости, не довольствуясь формулировкой «Автор считает, что...»;
- умение выстраивать найденные наблюдения в единый текст и задавать к ним новые вопросы.

Эта статья строится как описание 1) возникших при переходе к ЕГЭ дефицитов и 2) опыта их компенсации в рамках курса «Основы академической работы» (рубрика «Работа со студентами»).

В силу ограниченности объема статьи ограничимся рассмотрением двух сюжетов.

### **«Проблема»: экзистенциальная и исследовательская**

ЕГЭ по русскому языку состоит из трех частей: А (тест), В (тест), С (эссе). В части А даны задания на орфографию и пунктуацию, на лексическую сочетаемость, сочетаемость форм, на определение смысла предложения или абзаца. Часть В проверяет знание теории (умение определить часть речи, способ словообразования и др.), часть С предполагает написание эссе, около 300 слов, по прочитанному тексту (как правило, это фрагмент чего-то большего, однако чего именно – не указывается, известно только имя автора).

Существуют четко сформулированные правила создания такого эссе.

Выпускник, он же абитуриент, должен указать проблему текста, позицию автора, сформулировать свою позицию по данному вопросу, а также подобрать два примера из литературы, где речь идет о той же проблеме. Список проблем каждого отрывка, по которому пишется эссе, приводится в тренировочных тестах в конце книги; список проблем текста, доставшегося на экзамене, не приводится нигде, но он есть у экзаменатора: главное, чтобы школьник смог

угадать одну проблему из этого списка. Тематика самая разная: это может быть проблема одиночества, проблема засорения русского языка канцеляритом или же привычка не использовать прописные буквы при общении в чатах.

Вот пример четырех вариантов проблемы одного текста (отрывок из В. Солоухина), сформулированных авторами сборника «ЕГЭ-2011. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 30 вариантов»: «Проблема возникновения потребности людей покупать цветы», «Проблема взаимосвязи состояния общества и повышения спроса на цветы» и «Проблема красивого и безобразного в жизни», «Проблема понимания красоты» [1, с. 382]. Отдельный вопрос, насколько эти четыре проблемы, выбранные составителями книги как правильные, соответствуют самому тексту Солоухина. На наш взгляд, соответствуют не вполне, но дело не в этом. Дело в том, что практика последних нескольких лет такова: учитель на уроке называет школьникам формулировку проблемы и предлагает к каждой подобрать «позицию автора», «собственное мнение по проблеме» и, главное, «аргументы» (нужно привести два аргумента из литературы). Какие примеры из литературы, иллюстрирующие данную проблему, может вспомнить школьник? Кто и когда в литературе покупал цветы? Букет цветов – знакомство Лизы и Эраста, Мастера и Маргариты, у Каверина можно найти эпизоды, когда девушкам дарят цветы...

К сожалению, такие примеры среднему школьнику в голову не приходят, а если и придут, то будут примерами лишь «по ассоциации», ибо какое отношение купленный Эрастом у Лизы букет имеет к «проблеме возникновения потребности людей покупать цветы»? Если вспомнить, о чем «Бедная Лиза» и о чем именно тот эпизод с покупкой цветов, будет понятно, что ни одну из перечисленных выше проблем этот пример не иллюстрирует (как, впрочем, и

любой другой из пришедших нам в голову). Это значит, что, подбирая примеры из литературы, т.е. определяя ситуацию, которую нужно проиллюстрировать, абитуриент не должен пытаться увидеть нюансы, понять специфику ситуации, зафиксировать ее как-то в культурном пространстве эпохи, когда была создана книга, и внутри корпуса текстов автора этой книги. Такое задание ЕГЭ развивает только способность найти близкую по сходству ассоциацию и подменяет одно значение слова «проблема» другим: это не исследовательская, а экзистенциальная, вневременная проблема (например: не проблема «Роль личности в истории, согласно Толстому», а проблема одиночества вообще).

«Проблема одиночества» – и сразу возникает пример: князь Андрей и дуб. Довольно часто учителя, репетиторы отрабатывают так со школьниками «аргументы из литературы», предлагая им запомнить, что для какой проблемы годится: вот посмотрите, князь Андрей и дуб – это пример и к теме «молодость», и к теме «одиночество»; Базаров – это к теме «дружба», к проблеме «надо познавать природу». Базаров резал лягушек, а автор отрывка из теста ЕГЭ (отрывка, к которому подбирается пример из литературы) имел в виду, что нужно учиться у дуба и березы терпению и устойчивости. Это и означает, что тренируется мышление ассоциативное, а не привычка искать подходящий категориальный аппарат. Сложным заданием, с которым абитуриенты справляются крайне редко, оказывается необходимость пояснить, почему выбран именно этот пример: вот чем ситуации схожи, а вот чем – различны.

Это развиваемое в последних классах школы мышление «проблемами вообще» довольно разрушительно для филологического и, надо полагать, для гуманитарного образования вообще (не говоря уж о том, что структурность мысли и в других областях бесполезна). Сколь бы ни было полезно для человека умение размышлять над

экзистенциальными проблемами, для начинающего профессионала-гуманитария одного этого умения недостаточно: он должен очень четко понимать, чем проблема экзистенциальная отличается от проблемы исследовательской. Сейчас же довольно часто студенту трудно понять, что может стать проблемой его исследования в рамках курсовой: что относится к полю науки, а что находится за его пределами.

### Теоретический материал и статус «теоретического»

Среди заданий есть такое: нужно определить, что именно представлено в предложениях под тем или иным номером – описание, повествование или рассуждение (А29).

Это задание обычно вызывает у школьников затруднения: далеко не всегда можно отделить одно от другого. Но если объяснить школьнику, как, согласно составителям тестов, определяются описание, повествование, рассуждение, то задание решается мгновенно: если можно сделать одну фотографию – это описание (лес зимой – застывшая картинка), если две или более – повествование (застывшая картинка зимнего леса, но потом вдруг на опушку выходит лось), если нельзя сделать ни одной – рассуждение (природу нужно любить, лосей – беречь) [2, с. 13]. Почему школьники мучаются с этим заданием? Потому что они пытаются в конкретном тексте увидеть его нюансы, они вчитываются и думают: а есть ли здесь оттенок рассуждения? Знание правила, согласно которому составлен тест, позволяет не задаваться никакими вопросами о нюансах, но все это очень далеко от навыков анализа текста и от проблем поэтики. Вот, например, статья «Повествование» А.П. Чудакова в «Краткой литературной энциклопедии», одном из самых авторитетных для литературоведа изданий: «ПОВЕСТВОВАНИЕ – весь текст эпич. лит. произв. за исключением прямой речи (голоса персонажей могут

быть включены в П. лишь в виде разл. форм несобственной прямой речи). <...> В П. выделяется *отисание*, рассказ о событиях (иногда П. называют только его), рассуждение» [3, Стлб. 813]. «Описание» в том же издании тем же автором определено как «один из элементов повествования» [4, Стлб. 446], отдельной статьи «рассуждение» в энциклопедии нет вовсе: все три этих понятия имеют разный статус, одно входит в другое, третье вообще не из этого категориального аппарата. В других изданиях возможны какие-то иные определения, но дело не в том, что школьникам предлагается не самое убедительное, а в том, что от школьника не требуется уметь различать бытовое словоупотребление и терминологию.

Какие еще термины присутствуют в тесте? «Рецензия» и «эссе». «Эссе» – это то, что пишет сам школьник. «Рецензия», судя по тесту, – небольшой, строк на 10, обзор текста с перечислением использованных автором приемов (не всех, конечно) – это задание В8. В этом последнем задании части В нужно уметь опознавать метафору, градацию, литоту, парцелляцию, контекстные синонимы/антонимы, риторические вопросы, эмоционально-оценочные слова, разговорные слова, ряды однородных членов, вопросно-ответную форму изложения, цитирование, сравнительные обороты, эпитеты. Все это вроде бы полезно, но очень размыто, расплывчато (не совсем понятно – это понятия из одного ряда или из разных? это все действительно термины?). Для будущего инженера именно эта сторона ЕГЭ никакой проблемы не составит, но первокурснику-гуманитарию (особенно – филологу) придется вскоре узнать, что поле науки определяется какими-то совершенно иными категориями, а если среди прочих и этими – то с другим содержанием.

В задании 27 части А нужно ответить (даны 4 варианта), «в каком из приведенных ниже предложений верно передана главная информация, содержащаяся в тек-

сте». Перед школьником возникает масса вопросов. Чем «главная информация» отличается от «позиции автора»? Может быть, они должны так же четко разделяться, как «описание» и «рассуждение» в задании А29? Что прописано, а что нет? Есть ли правило, разделяющее «информацию» и «позицию»? Границы «теоретического» и «здравого смысла» размыты, и школьнику может быть непонятно, где поле науки о литературе, а где – сфера его самостоятельности, изобретательности и ответственности.

*Работа со студентами.* Категория «адресата» в применении к научному тексту, понятия «научного сообщества» и «поля науки» – все это должно стать предметом обсуждения на занятиях. Эффективнее делать это и в рамках курса, готовящего к написанию выпускной квалификационной работы, и до того, как студент придет на этот специальный курс: нужно просто обнаружить данный круг проблем в обсуждении фрагментов текста.

### Навыки запоминания информации vs навыки применения знаний

Удивительное наблюдение: среднестатистический школьник, не очень много читающий, не очень много пишущий, может к концу 11-го класса оставлять в пробном варианте ЕГЭ по русскому языку лишь 1–2 ошибки. Вроде бы это должно означать, что он знает правила орфографии и пунктуации. Но если его спросить о правиле, на применение которого было то или иное задание («найдите строку, в которой во всех словах пропущена одна и та же буква» – здесь надо знать правописание приставок, корней, суффиксов), скорее всего выяснится, что абитуриент его знает не очень четко. Но выполнив заданий 30, он как-то уже «привык понимать», что здесь, скорее всего, «Е», а здесь – «Ъ». И это знание еще не означает, что человек может грамотно писать – т.е. применять правила не в тесте,

про который уже понятно, на чем здесь «ловят», а в живой жизни, когда надо самому создать предложение и самому понять, какие правила тут нужно вспомнить.

Могут спросить: зачем это нужно, компьютер проверит. Во-первых, не проверит, об этом свидетельствуют рефераты студентов, в которых сейчас гораздо больше ошибок, чем раньше. Во-вторых, с отказом от сочинений перестал тренироваться навык не искусственно спровоцированного тестом, а самостоятельного – в свободной, живой жизни – применения знаний. В русской грамматике и русской литературе всегда было то, что человеку не очень-то понадобится, даже если он намерен писать грамотно и обсуждать умные книжки, – но сейчас учеба и практика оказались разведены на гораздо большее расстояние.

*Работа со студентами.* Прежде чем учить студентов писать реферат, имеет смысл давать им непосредственно на занятии, в конце пары, задание проанализировать источник (письменно, минут за 20). Небольшой фрагмент текста (отрывок из прозы, интервью, статью, плакат – что угодно) преподаватель вместе со студентами разбирает прямо на занятии. Обсуждаются ключевые слова, задачи, которые решает автор. Основная цель – получить текст, соответствующий представлениям студента о том, что в нем должно быть. После нескольких занятий студент уже хорошо знает, что в анализе источника он ни в коем случае не должен говорить об актуальности проблемы и о своем согласии с автором, но это не значит еще, что при анализе источника он не начнет привычной рукой выводить то, чему его так долго учили, – ему нужно поставить руку заново.

\* \* \*

В течение трех лет, готовясь к ГИА и ЕГЭ (а подготовка к этим экзаменам все чаще съедает уроки русского языка и даже литературы с 9-го по 11-й класс), школьник развивает мышление глобальными проблемами и ассоциативное мышление, не ог-

раниченное представлениями о некоторых правилах аналитических процедур. Это значит, что есть навыки, которые можно тренировать и на отдельном курсе «Основы академической работы», и на курсах с самым разным названием («Логика», «Риторика», «Русский язык» / «Редактирование» и т.п.), но это нужно делать до того, как студент начнет работать непосредственно над выпускной квалификационной работой. И до этого (и именно в применении к аналитической деятельности, а не к проблемам нравственным) нужно ввести такие понятия, как «выбор», «ответственность», «метод», «субъективность» / «объективность». Можно не очень хорошо подготовленному студенту читать лекцию, скажем, о литературных направлениях так, как будто он подготовлен неплохо: основные вещи о реализме он уже несколько раз слышал, можно говорить на чуть более сложном языке. Но если не слышал, то лекция либо ему уже не адресована, либо становится лекцией о чем-то другом, и курс в целом сильно упрощается. Как нам кажется, потребность в такого рода «ликбезе» назрела уже через несколько лет после того, как последние классы школы стали

посвящать именно подготовке к ЕГЭ. Возможно, острее проблема ощущается на филологическом факультете, но она касается и всех прочих дисциплин. Других гуманитариев – студентов-историков или студентов-искусствоведов – несколько проще готовить лишь потому, что их теоретический материал существенно отличается от того, что дают в школе, и необходимая для них теоретическая база не была подменена очень упрощенным школьным изложением. Однако трудности, связанные с неумением формулировать проблему исследования и анализировать источник, видимо, оказываются достаточно велики у студентов всех гуманитарных дисциплин.

#### Литература

1. ЕГЭ-2011. Русский язык : типовые экзаменационные варианты: 30 вариантов / Под ред. И.П. Цыбулько. М., 2011. 384 с.
2. Шуваева А.В. Русский язык: экспресс-репетитор для подготовки к ЕГЭ: «Речь. Текст». М., 2009. 127 с.
3. Чудаков А.П. Повествование // Краткая литературная энциклопедия. Т. 5. – М., 1968.
4. Чудаков А.П. Описание // Краткая литературная энциклопедия. Т. 5. М., 1968.

#### ROSENBLUM O. ACADEMIC WRITING AFTER PREPARING FOR THE UNIFIED STATE EXAMINATION

The article is devoted to analytical skills that higher school students develop when preparing for Unified State Examination, as well as to the teaching methods applied to fill the deficit of such skills.

*Key words:* Unified State Examination, essay, higher school curriculum, work with information, academic writing, categories of research, research work at the university.

