

### Слишком дорогие ошибки

Автор поднимает проблему ошибок и недочетов в сборниках КИМов к ОГЭ по русскому языку. В статье рассмотрены некорректные формулировки отдельных заданий и сложности, с которыми сталкиваются девятиклассники при выполнении тестов.

Ключевые слова: *КИМы; ОГЭ; тестовое задание; вариант; ошибка.*

Elena M. Vinogradova

Too Precious Mistakes.

The author raises the problem of the mistakes and defects in the volumes of testing materials for the Basic State Examination on Russian language. The article considers the misleading statements of some tasks and difficulties 9-form pupils have during performing tests.

Key words: *testing materials; Basic State Examination; test task; variant; mistake.*

Учителя русского языка, готовя девятиклассников к ОГЭ и имея сегодня возможность выбирать из большого количества печатных и электронных ресурсов, отдают предпочтение таким материалам, которые содержат КИМы, точно соответствующие предстоящему экзамену и потому позволяющие найти слабые места в знаниях, умениях и навыках учеников, исправить заблуждения в умах учителей, при необходимости уточнить теоретическую и методическую базу, нужную для выполнения экзаменационных заданий. Конечно, особым авторитетом пользуются сборники, издаваемые под редакцией разработчиков экзаменационных КИМов. Здесь действует презумпция доверия учителя и ученика к правильности ответов, предлагаемых составителями заданий в качестве эталонных. Выбор таких изданий, а также материалов из открытого банка заданий на сайте

ФИПИ исходит, кроме прочего, из того, что представленные в них задания могут встретиться ученикам на экзамене.

Готовясь к выполнению имеющихся в сборниках вариантов, учитель сначала сам решает тестовые задания и продумывает материал, необходимый для написания всех видов предлагаемых в варианте сочинений, чтобы показать ученикам «ловушки ОГЭ», подсказать наиболее рациональные пути выполнения заданий, необходимый для аргументации текстовый материал. И... не «попадает в ответ». Значит, ты, учитель, что-то делаешь не так? Сам не можешь справиться с заданием и учеников не так учишь? Ведь правильный ответ дан в конце сборника! А может быть, составители сборника допустили ошибку? Ну, если она единичная / случайная, исправим и объясним ученикам, какой ответ должен быть. А если ошибок много? А если некоторые из вариантов с неисправленными ошибками в ключах так и перекочат на экзамен? Ведь ученик не всегда может даже узнать, что ответ не засчитан из-за ошибки в базе данных для автоматической проверки заданий. И такие случаи ежегодно происходят на экзамене по русскому языку. К сожалению, это всё подрывает уверенность учителя и учеников в своих знаниях, подрывает доверие к справедливости полученных на экзамене оценок (содержание спецификации и кодификатора здесь не обсуждаем). Вывод прост: материалы, включенные в сборники для подготовки к экзамену и претендующие на высокую степень авторитетности, должны быть безупречны.

---

*Елена Михайловна Виноградова, кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы*

*E-mail: evinogradova@proc.ru*

*ГБОУ «Лицей № 1533 (информационных технологий)»*

*Ломоносовский проспект, д. 16, Москва, 119296, Россия*

*State budget educational institution "Lyceum № 1533 (information technologies)"*

*16, Lomonosovsky Prospekt, Moscow, 119296, Russian Federation*

Ссылка для цитирования: Виноградова Е.М. Слишком дорогие ошибки // Русский язык в школе. – 2018. – № 3. – С. 29–32. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-3-29-32.

Рассмотрим некоторые задания.

**В задании 13** одного из сборников требуется указать номер сложного предложения с неоднородным (параллельным) подчинением придаточных. В качестве правильного ответа указывается предложение 8: «Но переводить было некому<sup>1</sup>, а Александра Егоровна<sup>2а</sup>, которой хозяева Лады оставили собаку до следующего лета<sup>3</sup>, никаких иных языков, разумеется, не знала<sup>2б</sup>, поэтому она слышала только неумолчный и безобразный вой и бессмысленный скулеж<sup>4</sup>». Однако в этом сложном предложении только одно придаточное (нумерация частей и выделение придаточной сделано нами. — *Е.В.*); поэтому — не подчинительный союз, а указательное наречие, следовательно, присоединяемая этим словом предикативная часть не является придаточной (бессоюзная связь с частью 2). В другом варианте нужно найти предложение с однородными придаточными, и им является предложение 7, в котором однородные придаточные выражены односоставными неопределенно-личными предложениями (...*рассказывалось, как некут хлеб, делают уксус, изготавливают кирпич, льют сталь, дубят кожу*). Это не просто трудный для школьников пример, но и случай, который в практике вузовского преподавания (с опорой на «Русскую грамматику») квалифицируется как зона переходности между сложными предложениями и простыми с однородными сказуемыми. Ответ «7» получается методом исключения: в указанном интервале больше ничего нельзя выбрать.

С бессоюзной связью в практике школьного преподавания сохраняется терминологическое недоразумение. В задании 14 во многих случаях предлагается найти «бессоюзное сложное предложение». При этом не указывается, что подразумевается сложное предложение с любым количеством частей, между которыми только бессоюзная связь. Однако термином «бессоюзное» обозначается и такое многочленное сложное предложение, в котором бессоюзной связью соединены смысловые блоки, внутри которых предикативные части могут быть связаны союзной сочинительной или подчинительной связью. К счастью, в большинстве случаев эта терминологическая неясность не мешает выполнению задания.

**Задание 12** проверяет владение признаками грамматической основы, умение различать грамматические омонимы.

Составители задания в одном из вариантов полагают, что в предложении 16 исходного текста *А что это значит?* школьники выделяют грамматическую основу *это значит*. Следующее далее в тексте предложение 17 *Это значит, что...* вроде бы должно помочь найти такой ответ. На деле же всё не так однозначно. Вывод, что слово *что* стоит в форме В. падежа и является прямым дополнением, основан на синонимии *значит* и *означает*. Но *означает* — полнозначный глагол, в предложениях с ним на месте *что* легко подставить вместо *что* существительное, у которого формы Им. и В. падежей не совпадают: *Что это означает?* — *Это означает твою победу*. *Значит* в этой конструкции неуместно. Слово *значит* не допускает управления В. падежом, но может употребляться в функции частицы: *Жить — значит бороться*. В исходном тексте слово *это* обладает пропозициональным содержанием (означает не предмет, а положение дел); конструкция *Быть невольником чести — значит быть в неволе у чести* структурно аналогична конструкции с двумя инфинитивами, а не с Им. и В. падежами — и это подтверждается тем, что в предложении 17 после слова *значит* следует придаточная часть: *Это значит, что поэт был в неволе у чести, в плену у нее*. Непраздный вопрос: какое здесь придаточное по терминологии В.В. Бабайцевой — «сказуемое» или «дополнительное»? Соответственно, нужно ли включить слово *что* в состав грамматической основы? Эллипсис в речи не позволяет дать однозначную грамматическую интерпретацию предложению 16. Полагаю, что в исходном тексте можно было найти менее спорный пример для проверки знаний и умений учащихся.

Вопросы вызывает задание 4. На какие источники следует опираться для проверки правильности ответов, когда требуется подобрать стилистически нейтральные синонимы к тому или иному слову, употребленному в указанном предложении текста? Если речь идет о контекстуальной синонимии, то логично ли использовать словарь языковых синонимов? И какой? На уровне языковой интуиции в большинстве случаев можно согласиться с предлагаемыми ответами, но как убедить в их правильности учеников? Откуда взят список подходящих в каждом конкретном случае синонимов? Например, в варианте 5 к слову *захламлять* указан синоним *загромождать*, но в тексте речь идет о «бумажках», а не о крупных

объектах. Согласитесь, что синонимайзер в Интернете не может считаться авторитетным источником, особенно если речь идет о контекстуальных синонимах.

Формальное решение требуется в некоторых случаях для **задания 7**, в котором нужно заменить взятое из исходного текста словосочетание с определенным видом связи на синонимичное с другим видом связи. Правильный ответ иногда противоречит языковой интуиции школьников и условиям употребления. Например, вряд ли можно считать синтаксическим синонимом к словосочетанию *мужицкое лицо (печальные черты Фарадея, мужицкое лицо Ломоносова)* словосочетание *лицо мужика* — обратите внимание на двусмысленность, возникающую в случае подстановки в контекст «синонимичного» словосочетания! Значение образного сравнения в этом случае должно быть формально выражено, например: *лицо как у мужика*. Синонимом к словосочетанию *культурное наследие* должно стать *наследие культуры*, но оно двусмысленно (культура наследует или наследуется?). Строго говоря, в указанный фрагмент текста такой синоним вставить нельзя. Подобными «мелочами» нельзя пренебрегать, поскольку иначе невозможно научить школьников грамотной связной речи.

Некорректной представляется повторяющаяся во многих вариантах формулировка **задания 4**: «Выпишите слово, в котором правописание приставки определяется глухостью — звонкостью последующего согласного». В каждом конкретном случае правописание приставки на *з/с* определяется либо глухостью, либо звонкостью последующего согласного. В одном слове это не может быть совмещено. Более точной считаем такую формулировку: **Выпишите слово с приставкой, правописание которой зависит от глухости / звонкости последующего согласного.**

Для **задания 2** в одном из вариантов «правильным» считается ответ: «регулярное, не реже двух-трех раз в неделю, посещение музеев позволило рассказчику серьезно изучить изобразительное искусство, познакомиться с достижениями науки» (ответ на вопрос «Почему рассказчик называет посещение музеев “университетами”?»). Однако этот ответ содержит фактическую ошибку: в исходном тексте сказано, что *не реже, чем два-три раза в неделю* рассказчик бывал в двух художественных музеях, но ничего не сказано про регулярность

посещения Политехнического музея. Получается, что он знакомился с достижениями науки в Третьяковской галерее и Музее изящных искусств? Ответ на задание «вычисляется» методом исключения, ученики вынуждены закрыть глаза на фактическую неточность.

Высказывания на лингвистические темы, предлагаемые в **задании 15.1**, должны проверять наличие у учеников знаний об определенных лингвистических единицах и явлениях, умение находить в тексте соответствующие примеры для подтверждения своих суждений. Слишком расплывчатые формулировки на самом деле не расширяют выбор учеников, а становятся препятствием для построения конкретного по содержанию ответа. Понятно, например, о чем должны писать девятиклассники, если им достается высказывание Н.С. Валгиной: «Употребление многоточия связано с содержательной и эмоциональной стороной речи». Но как они должны понять предложенное суждение Г.В. Степанова: «Вся жизнь языка есть непрерывное создание и поиски более близких к истине выражений мысли, чувства, переживания»? Что они должны найти в тексте для подтверждения адекватности понимания высказывания лингвиста?

К высказыванию Р.Ф. Брандта о заимствованных словах: «Заимствование иностранных слов нельзя не считать явлением естественным и законным: пришлые слова имеют даже весьма симпатичную сторону как памятники мирового общения народов и их взаимного обучения» — в тексте Е.М. Богата школьники без особого труда найдут примеры заимствованной лексики: *фантазия, театр, дилижанс, техника, революция, дагерротип, телеграф, кабель, бионика...* Но смогут ли они доказать, что это примеры «памятников мирового общения народов и их взаимного обучения»? Тем более что на экзамене у учащихся не будет словарей, позволяющих проследить историю слов и подтвердить, что выбранные ими для сочинения примеры показывают, какие народы и на какой культурной почве общались. Что, например, без словаря дети могут сказать о слове *кабель* или *дагерротип*?

Высказывание на лингвистическую тему: «Всякое слово есть дело, и всякое доброе дело вызывается словом» (Ф.И. Буслаев) — не может не поставить в тупик. Во-первых, сам смысл высказывания может показаться спорным, а во-вторых, какие лингвистические

единицы или явления должен в связи с этим высказыванием рассмотреть ученик? Исходный текст М.О. Чудаковой позволяет, конечно, рассуждать о нравственном влиянии классической литературы («общеизвестного культурного наследия») на формирующуюся личность, показывает пример того, как знание прочитанных еще в школе произведений служит средством распознавания «своих», но разве это должно быть предметом сочинения на лингвистическую тему, как этого требует формат задания 15.1? И аргументация здесь будет вовсе не лингвистическая. Если задание вызывает недоумение у учителей со стажем и у дипломированных лингвистов, то стоит ли его предлагать девятиклассникам?

В высказывании А.Н. Толстого «Русский язык богат глаголами и существительными, разнообразен формами, выражающими внутренний жест, оттенки чувств и мыслей» девятиклассники более-менее убедительно могут подтвердить только последнюю часть, но смогут ли они подтвердить мысль о богатстве русского языка глаголами и существительными, как и мысль о «разнообразных формах» (что имеется в виду?), выражающих

внутренний жест: с определением внутреннего жеста у К.С. Станиславского они, скорее всего, не знакомы, а описательной характеристики поведения, выражающего эмоции или интеллектуальные действия, в тексте М.О. Чудаковой, увы, нет.

То, о чем сказано в статье, может показаться мелочью, досадными промахами, но, к сожалению, опыт показывает, что и в экзаменационных заданиях сохраняются ошибки и неточности, и не вина учеников, что их ответы расцениваются как неправильные. Заметить ошибки школьник не всегда может — особенно если они в тестовой части: после экзамена ученик видит только свои ответы, но КИМы он не получает и «правильного» ответа не знает. В результате накапливается опыт несправедливой оценки, тем более что в выигрыше оказываются подчас те ученики, которым повезло до экзамена познакомиться с экзаменационным КИМом и предполагаемыми ответами — неважно, правильны они по существу или нет. Благо, в Интернете много услужливых доброхотов, у которых за день-два до экзамена можно по сходной цене купить экзаменационные варианты.

## ОТВЕТЫ ЧИТАТЕЛЯМ

**Вопрос:** В тексте драмы Л.Н. Толстого «Власть тьмы» встречаются слова *измадеть* и *пузырить*. Видимо, это диалектизмы. Какое значение имеют эти слова? (Бурлов Е.В., Москва)

**Ответ:** Слова *измадеть* (*измадеть*) и *пузырить* действительно являются лексическими диалектизмами, характерными для южнорусских говоров. Глагол *измадеть* имеет значение «ослабеть», «исхудать», «истаять»:

...И в чем душа держится. Измадел как. А уж намердны, матушка моя, совсем помирал... (Л.Н. Толстой. Власть тьмы).

Этот глагол имеет видовую пару *измождать* в значении «изнурять», «мучить», «истощать».

Слово *пузырить* выступает в значении «ругать»:

Нынче она батю пузырила, пузырила, ведьма она толстомордая (Л.Н. Толстой. Власть тьмы).

Однокоренные глаголы *пузыриться* и *пузырничать*, как отмечается в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля, имеют значение «дуться, сердиться молча».