

КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ СОСТАВЛЕНИЯ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Е. С. Богданова

Аннотация. *Статья посвящена актуальной проблеме отбора текстов для разработки тестовых заданий, используемых в экзаменационных материалах ЕГЭ по русскому языку. Цель автора – определить критерии отбора текстов для диагностики языковой, коммуникативной, текстовой компетентности экзаменуемых. В статье рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются экзаменуемые при работе над текстовыми заданиями. Автор анализирует ценностно-смысловую, лингвистическую, методическую стороны текстов, помещенных в сборники для подготовки к ЕГЭ и использованных в ходе экзаменов. Обосновываются следующие требования к текстам экзаменационных заданий: доступность и равнозначность по степени трудности интерпретации; воспитательная направленность; соответствие возрастным интересам старшего подростка; лингвистическая, культурная и филологическая ценность; возможность обеспечить диагностирование уровня сформированности языковой компетенции выпускников. Доказывается, что тщательный отбор текстов для использования их в качестве основы диагностических материалов гарантирует реализацию принципа справедливости в оценке достижений школьников по русскому языку.*

Ключевые слова: *контрольно-измерительные материалы по русскому языку, ЕГЭ по русскому языку, критерии отбора текстов, сочинение на основе прочитанного, текстовые задания, анализ и интерпретация текста.*

Для цитирования: *Богданова Е. С. Критерии отбора текстов для составления контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по русскому языку // Наука и школа. 2021. № 4. С. 57–66. DOI: 10.31862/1819-463X-2021-4-57-66.*

© Богданова Е. С., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

TEXT SELECTION CRITERIA FOR TESTING AND ASSESSMENT
MATERIALS USED AT THE RUSSIAN LANGUAGE
UNIFIED STATE EXAMINATION

E. S. Bogdanova

Abstract. *The article concerns selection of texts for making testing materials used at the Unified State Examination in the Russian Language which is a topical issue. The author's aim is to define the criteria for text selection so that they could help to diagnose students' linguistic, communicative and text competences. The author analyzes students' difficulties while performing text assignments and different aspect of texts (axiological, linguistic, methodological) that are published in workbooks and used at the examination. The following requirements for examination texts are grounded in the article: the texts should be equally accessible and equally challenging in their interpretation; they should be educational or morale-building; the topics should satisfy senior school students' interests; they should have linguistic, cultural and philological value and methodological potential in diagnosing the level of students' language competence. Finally, the author proves that careful text selection of testing materials guarantees valid assessment of students' performance in the Russian language.*

Keywords: *Russian language testing and assessment materials, Unified State Examination in the Russian language, text selection criteria, essay based on the literary work, text assignments, text analysis and interpretation.*

Cite as: Bogdanova E. S. Text selection criteria for testing and assessment materials used at the Russian language unified state examination. *Nauka i shkola / Science and School*. 2021, No. 4, pp. 57–66. DOI: 10.31862/1819-463X-2021-4-57-66.

Известно, что часть заданий теста ЕГЭ и сочинение-рассуждение строятся на основе прочитанного текста. Именно текстовые задания проверяют сформированность умения воспринимать чужую речь, выделять смыслы из текста, определять типы речи, устанавливать причинно-следственные и грамматические связи, соотносить имеющиеся в тексте средства выразительности с замыслом автора, вести диалог с автором, оценивать его позицию в рамках осмысленного проблемного поля, сопоставлять авторское мнение с собственным. Сочинение на основе прочитанного текста служит средством диагностики всех действий и процессов, обеспечивающих текстовую деятельность: от перцептивного восприятия до интерпретации и создания

собственного речевого высказывания – ответа автору [1, с. 33]. Очевидно, что успешность выполнения заданий по тексту зависит от темы, содержания, стиля, жанра, языковой материи предлагаемого экзаменуемым текста.

Период подготовки к ЕГЭ является чрезвычайно важным в становлении личности школьника: в это время не только осуществляется повторение и обобщение всех сведений по русскому языку, но и совершенствуется речевая деятельность, продолжают формироваться аксиосфера и эмоциональный интеллект старшего подростка. Тексты, с которыми взаимодействует учащийся в X–XI классах, влияют на его мировоззрение, обогащают лексикон и грамматический строй его речи. Сказанное

определяет важность вопроса о критериях отбора текстов для использования их в контрольно-измерительных материалах (КИМах).

Первая проблема, с которой сталкивается экзаменуемый при выполнении заданий ЕГЭ по русскому языку, – это содержательно-смысловой анализ текста. Как правило, затрудняет школьников решение следующих задач: определение проблемы исходного текста, обнаружение в тексте значимых для проблемного и идейного полей содержательных элементов (примеров) и их комментирование, которое включает анализ связи между этими элементами, формулирование позиции автора. Разбор текстов, использованных в процессе ЕГЭ за последние годы, показывает, что мера затруднений школьников зависит от степени сложности текстов. В накопленную на сайте ФИПИ текстотеку входят фрагменты художественных и художественно-публицистических текстов. Если в последних, как правило, проблема, позиция автора, аргументация представлены явно, изложение идет от первого лица автора и претендует на объективность, то в текстах художественных, как известно, повествователь не приравнивается к автору, позиция рассказчика и героев не идентична авторской, аргументация может осуществляться скрыто, а язык более метафоричен, что заметно затрудняет решение экзаменуемым указанных нами ранее задач. Получается, что экзаменуемые находятся не в равных условиях. Так, например, в 2017 г. одни учащиеся работали с текстом Д. С. Лихачева [2], в котором явно выделяются моральные сентенции, ключевые слова текста (*достоинство, доброта, застенчивость* и др.) и позиция автора (*«Умение сохранять достоинство, не навязываться другим со своими огорчениями, не портить другим настроение, быть всегда ровным в обращении с людьми, быть всегда приветливым и веселым – это большое и настоящее*

искусство...»). Другим достался текст О. М. Куваева – фрагмент романа «Территория». Очевидно, что для не читавших произведение детей данный фрагмент содержит много текстовых лакун. Для таких учеников, а их, очевидно, подавляющее большинство, нет ясности в том, что за место и время описаны, реальное ли лицо Бог Огня или это мифический персонаж. Не вполне очевидно, какую проблему текста «ставит» (в задании указывается: *выделите поставленную автором проблему*), а какую лишь «затрагивает» автор. В тексте имеют место вопросы человеческой жадности, влияния добра на человека, отношения к коллективу, однако все эти вопросы освещаются локально. Кроме того, во фрагменте имеются нарушение языковой нормы (*согласно полученного задания*), лексика ограниченного употребления (*росомашью шапку, челноком таскать хариусов*), авторские неологизмы. Не понятно отношение самого автора к ряду мыслей, которые принадлежат одному из героев: *добро к людям ведет к их же освинению; когда людям плохо, то они становятся лучше; об остальном пусть думает государство*. В задании к сочинению говорится: *«Сформулируйте одну из проблем, поставленных автором текста... Сформулируйте позицию автора (рассказчика)»*. Различие вариантов, разработанных по текстам Д. С. Лихачева и О. М. Куваева, очевидно: в первом тексте проблема поставлена автором, им же раскрыта от первого лица, позиция сформулирована четко, в данном публицистическом тексте представлено мнение самого академика Д. С. Лихачева. Во втором случае нет четкого понимания, какую именно проблему **поставил** автор, позиция заявляется от третьего лица – героя, а не автора или рассказчика. В пределах текстового фрагмента абсолютно невозможно определить отношение самого автора к идеям персонажей. Пишущий явно попадает в ситуацию неопределенности.

Возникает вопрос: как в такой ситуации неопределенности должен мыслить ученик, чтобы правильно, с точки зрения разработчика теста, понять проблему, которую **поставил** автор (рассказчик), как не смешать позицию автора, рассказчика и героя, чью именно позицию анализировать, как не принять идеи героя, которые не соответствуют установленным в обществе этическим канонам, за истину, которой надо следовать? Конечно, в идеале выпускники должны достичь такого уровня личностной, читательской зрелости, чтобы с опорой на регулятивные структуры текста [3] дать верные ответы на поставленные вопросы, но так ли это в реальной практике? И соответствуют ли принципу справедливости в оценке достижений школьников по русскому языку неодинаковые условия, связанные с представлением текстов различного уровня сложности в разных вариантах КИМов?

Смысл некоторых текстов, используемых при подготовке и написании сочинения ЕГЭ, настолько неочевиден, что вызывает жаркие споры педагогов. Так, например, текст В. О. Пелевина о мосте («*В одном романе Милан Кундера называется вопрос мостом понимания...*») [4] столь неоднозначен в интерпретации, что фрагмент допускает самые разные толкования. О чем этот текст? Один читатель скажет, что об упущенных возможностях, другой – о цели и ее достижении, третий – о том, что все в мире преходяще, четвертый – о непостижимости жизни в ее многообразии. Каждый будет вправе извлечь из текста именно такие смыслы, однако что именно хотел сказать читателю сам автор? Каков его замысел? В состоянии ли подросток уловить в аллегорическом рассуждении конкретный смысл? Очевидно, что это чрезвычайно сложно.

Отсюда вытекает первый вывод, касающийся отбора текстов для разработки КИМов ЕГЭ по русскому языку: они должны соответствовать критерию

доступности и равнозначности по степени трудности интерпретации.

Иногда в экзаменационных текстах встречается описание нравственной проблемы, которую школьники в силу малого социального и духовного опыта не могут адекватно оценить и сделать из прочтения правильные выводы. Не случайно педагогическая общественность горячо обсуждала текст Б. П. Екимова «про борщ», предложенный выпускникам 2015 г., где описан образ профессора, заведующего кафедрой биологии, которому «*даже эта нищенская студенческая столовая... оказывается, не по карману*». Конечно, диалог с таким текстом подразумевает возможность оппонирования, однако показательно, что один из представителей нынешнего прагматичного поколения с его повышенным интересом к потреблению и личному благосостоянию пишет: «*Я согласен с автором. Не стоит выбирать профессии, которые не могут принести достойный доход. Я не хочу быть профессором и греть кипятильником борщ в банке*» (из сочинения школьника). Насколько адекватную картину мира формирует такое «взаимодействие с текстом»? Очевидно, учащиеся не готовы к оппонированию, в период подготовки их нацеливают на то, что с автором надо соглашаться. Под воздействием такой установки («автор всегда прав») и общественных стереотипов («счастлив тот, кто богат») учащийся и дал человеку науки уничижительную оценку. Однако экзамен помимо контроля выполняет функцию воспитания, поэтому следовало бы предлагать такой текст, который мог бы воспитывать уважение к людям науки.

Таким образом, второй критерий отбора текста – **воспитательная направленность предлагаемого материала**. На экзамене должны использоваться тексты, имеющие высокий аксиологический потенциал, осмысление которых способствует интериоризации

ценностного отношения к человеку труда, морально-нравственным принципам, выработанным обществом, традициям и культуре своего народа.

Третье, о чем стоит думать при отборе текстов, — это их **соответствие возрастным интересам старшего подростка**. О сообразности дидактического материала природе обучающегося говорили известнейшие методисты. Назовем лишь два имени ученых, на чье мнение мы в этом опираемся: Ф. И. Буслаев [5, с. 78] и Г. Н. Пристupa [6, с. 95]. Юношеский этап жизни человека связан с формированием самосознания, когда взрослеющий, осознав конечность своей жизни, уязвимость человека, его зависимость от общества, начинает задумываться о своих жизненных планах и приоритетах. Главные вопросы, на которые ищет ответы старший школьник, — *каким быть? с кем быть? как жить? ради чего жить? как вести себя в ситуациях сложного морального выбора?* Анализируемые тексты должны приближать выпускников к ответам на эти вопросы, давать «инсайт», то есть «внезапное и невыводимое из прошлого опыта понимание существенных отношений и структуры ситуации в целом, посредством которого достигается осмысленное решение проблемы» [7]. Ряд исследователей применительно к таким речевым произведениям используют термин **«текст-импульс»**, поскольку такой текст способен вызвать у школьника-читателя эмоциональный отклик, побудить к генерированию смыслов и ответу автору [8, с. 150]. Анализ проблематики предлагаемых текстов [9] показал, что преобладают тексты, в которых представлены темы исторической направленности (самопожертвование на войне, милосердие, нравственный выбор, сила духа воина, дети и война, влияние войны на человека), моральных качеств личности (преданность, порядочность, благородство, честолюбие, двуличие, трусость, лень, невежество, ложные ценности) и

человеческих поступков (раскаяние, ложь во спасение, выбор профессии, преодоление трудностей), Родины (национальный характер, судьба деревни, историческая память, родной дом), семьи и родителей (родительское самопожертвование, межпоколенческих конфликтов, поддержки в семье). Меньше текстов, рассказывающих о природе человека (детство, гениальность, самореализация, взросление). Единичные тексты посвящены проблеме природы, ценности языка, влияния искусства, в том числе книг, на человека. В целом подобранные автором тексты соответствуют принципу воспитывающего обучения. Однако, на наш взгляд, предлагаемые тексты не всегда способствуют возникновению желания подростка XXI в. «примерить» идеи автора или героев к себе, участвовать в разрешении коллизии, поставить себя на место героя, проецировать сказанное на свой опыт, ибо они представляются современным школьникам архаичными, описанные в них факты далеки от жизни нынешнего молодого человека (часто это тексты о советских реалиях). А если такое желание не появляется, работа над сочинением носит формальный характер и не способствует процессу интериоризации ценностей, между читателем и автором не возникает подлинного диалога смыслов. никоим образом не ставя под сомнение целесообразность применения в обучении текстов, написанных пятьдесят, сто и даже более лет назад, отметим, что из них следует отбирать те, которые подводят к **осознанию непреходящих ценностей**. Это и тексты о культуре России, ее истории и героях, и фрагменты произведений о человеческих отношениях и чувствах, любви, дружбе, товариществе. Тексты, имеющие сложный культурно-исторический фон, на наш взгляд, целесообразно использовать в качестве тренировочных, но лучше воздержаться от их включения в КИМы ЕГЭ, дабы не поставить учащихся в трудное положение

из-за непонимания ими социальных и культурных реалий прошлого. К таким, например, отнесем текст по А. К. Воронскому о страннице Наталье [2]. Описанные в нем проблемы человеческих отношений, благодарности, эгоизма, нестяжательства, доброты близки и интересны старшим школьникам, однако у многих из них нет необходимых для понимания текста знаний энциклопедического характера о традициях странничества, обучении в бурсе и др. Столкновение с названными сложностями во время экзамена по русскому языку вызывает у учащихся страх и препятствует продуктивной работе над тестовыми заданиями и сочинением.

Наш многолетний опыт преподавания русского языка школьникам показывает, что наиболее актуальны для старшеклассников тексты, где необходимо дать моральную оценку выбору героя или автора в сложной, этически неоднозначной ситуации (текст по М. А. Булгакову о Понтии Пилате и его ночных муках после казни Иешуа Га-Ноцри, текст И. Д. Василенко о часовом мастере, пожертвовавшем собой и не исполнившем приказ фашистов о переводе часов на немецкое время), а также тексты о сложной и противоречивой природе человека (текст о девочке по прозвищу Кишмиш по Н. Тэффи, о воровстве книги по В. П. Некрасову и др.), о проблемах социума (текст В. П. Астафьева о медицинском освидетельствовании инвалида и безучастности персонала больницы). Именно такие тексты побуждают **к осознанному ответу автору**, являются импульсами, стимулирующими работу мысли, речевую деятельность, вызывающими эмоциональный отклик. Это тексты, в которых представлены мысли, носящие дискуссионный характер и имеющие философское звучание. В нашем опыте имеются прецеденты использования фрагментов философских трактатов (например, текст о принце Гаутаме – выдержка из учебника философии

Д. А. Гусева, повествующий о философии жизни, фрагмент из книги «Культура и этика» А. Швейцера об этике благоговения перед жизнью), которые в ходе подготовки к ЕГЭ увлеченно анализируют школьники, поскольку мысли авторов относятся к полемичным.

Назовем и такой немаловажный критерий отбора текстов, как их **лингвистическая, культурная и филологическая ценность**. Отбор текстов с учетом их лингвистической ценности предполагает наличие в их структуре таких языковых единиц, которые помогают осмыслить выразительные возможности русского языка, связь языка и мышления автора, а филологическая составляющая заключается в демонстрации единства языка и культуры. Тексты – это речевые образцы, их анализ способствует усвоению норм языка, речевых традиций, обогащает речевой опыт учащихся. Лингвокультурологический потенциал текста, то есть его способность передавать культурные смыслы, отражать «языковую картину мира этноса» [11, с. 189], формирует культурную идентичность старшеклассников. Конечно, школьникам предлагаются тексты, которые можно назвать образцовыми в стилистическом плане. Работа с такими текстами способствует формированию представлений школьников о художественном и художественно-публицистическом стилях и их жанрах. Следовательно, отбор текстов осуществляется при условии внимания к их жанрово-стилистическим, композиционным, лексико-грамматическим особенностям. Чаще других в последние годы предлагаются на ЕГЭ тексты повествовательного типа: в них есть герои и события, а картина мира демонстрируется посредством художественного образа. Однако тексты-рассуждения не менее перспективны. Практически не встречаются тексты описательного характера. Но описания, демонстрирующие выразительную силу языка, обладают лингвистической

ценностью и могут быть использованы в КИМах (например, фрагмент «Воспоминаний» А. И. Цветаевой о Пасхе).

И наконец остановимся на **возможности текстов обеспечить диагностирование уровня сформированности языковой компетенции выпускников**. На текстовой основе разрабатываются задания лексико-грамматического и речеведческого свойства: обнаружить в тексте указанные лексические единицы (синонимы, фразеологизмы и др.), определить средства связи предложений текста (лексический повтор, синоним, союз, вводное слово и др.), определить тип речи. Следовательно, отбирая тексты, мы соотносим их со структурой теста ЕГЭ. Этому способствуют вопросы:

- Сможет ли пишущий выделить композиционные части текста и определить тему и основную мысль каждой из них?
- Нет ли разногласия между позицией автора, рассказчика, героя?
- Какие предложения в тексте связаны причинно-следственными отношениями?
- Можно ли выделить в тексте фрагменты, включающие повествование, описание, рассуждение?
- Какие предложения в тексте демонстрируют движение авторской мысли от частного к общему или наоборот?
- Каково лексическое своеобразие текста?
- Какие средства связи соседних предложений использовал автор?
- Какие средства лексической и синтаксической выразительности применил автор? Можно ли осмыслить их связь с замыслом автора? Готов ли школьник классифицировать эти средства?

Ответы на эти вопросы и оценка текста по названным ранее критериям есть **методическая интерпретация текста** [12], которая позволяет принять решение о целесообразности использования данного текста и разработать задания.

Обратимся к вопросу о разработке заданий на основе авторского текста.

В тесте ЕГЭ есть виды работ, связанные с демонстрацией уровня понимания авторского текста (задание 22 [9]). Прочитав текст, учащиеся должны соотнести его содержание с предложенными после него утверждениями и выбрать те, которые соответствуют содержанию текста. При составлении таких утверждений и разработке заданий следует учитывать авторскую стратегию развития мысли. Те варианты, которые не соответствуют содержанию текста, сводятся к добавлению деталей, отсутствующих в исходном тексте, приписыванию действия герою, изменению причины, повлиявшей на поступок героя, искажению мотива или эмоционального состояния деятеля, нарушению последовательности действий, прямому толкованию метафорических выражений, добавлению оценочного слова, которое искажает факт. Как правило, это нарушения в области фактуальной информации текста, реже – концептуальной. Разработка таких заданий сложна, так как связана с субъективным пониманием составителем текста текстовой информации. И это также надо учитывать при отборе текстов: они должны давать возможность составить задания, которые адекватно выполнит большинство испытуемых. Ограничения могут возникнуть тогда, когда текстовая информация не может быть понята современным школьником в силу его жизненного опыта в новых, отличающихся от описанных в тексте условиях. Так, например, в одном из вариантов текста ЕГЭ-2019 находим задание оценить соответствие тексту следующего утверждения: *Одна из трелей соловья называется «лешева дудка»* [9, с. 99]. Выполнение задания не столько обеспечивается опорой на контекст, сколько опирается на энциклопедические знания экзаменуемых. Современный юный житель мегаполиса, не то что не разбирающийся в видах соловьиных трелей, но часто и не способный их отличить от пения иной птицы, вряд ли справится с

оценкой данного утверждения как истинного или ложного.

Работа с текстом в ходе написания сочинения требует его комментирования. Именно это действие оценивается максимальным числом баллов по критерию К2 «Комментарий к сформулированной проблеме исходного текста» и требует приведения из текста двух примеров, демонстрации связи между ними и ее анализа. Максимальная оценка ставится, если проблема комментирована с опорой на исходный текст, приведены и разъяснены два примера-иллюстрации из этого текста, которые важны для понимания проблемы, выявлена и проанализирована смысловая связь между ними. Такая установка требует предельного внимания к структуре текста и умения понимать замысел автора. Текст, соответственно, отбирается так, чтобы была возможность выполнить это задание: то есть **в его структуре можно обнаружить два взаимосвязанных примера**, а осознание их связи не ставит школьника в тупик. Эта связь может заключаться в том, что оба примера, взаимно дополняя друг друга, подводят читателя к пониманию позиции автора либо, находясь в состоянии противопоставленности, показывают разные точки зрения или грани некоего явления. Возможно, автор в одном абзаце приводит отвлеченное рассуждение, а в другом – конкретизирует его, описывая факты, или сначала говорит о явлении, а потом раскрывает причины его возникновения, или показывает, как он думал вначале и как с приобретением опыта менялись его собственные взгляды.

Отбирая тексты, следует анализировать архитектуру авторской мысли. Разработчик задает себе вопросы: *«Какие именно примеры, иллюстрирующие поставленную автором проблему, может привести ученик? В каких смысловых отношениях состоят эти примеры и является ли это очевидным и бесспорным для школьника, пишущего сочинение?»*. Обратимся снова к тексту

В. Астафьева об инвалиде Митрофаныче (фрагмент рассказа «Ясным ли днем»). В нем посредством деталей (черствость медсестры, отсутствием поручней и вынуждением больного скакать к кушетке на одной ноге, прикованность врача к записям, отсутствие реакции на шутки инвалида) автор показывает, что речь идет не об эпизодическом нарушении прав инвалида в больнице, а о сложившейся системе, об атмосфере в лечебном учреждении. Следовательно, примеры дополняют друг друга и позволяют автору реализовать замысел. Анализ данного текста с точки зрения связи между его эпизодами не вызовет затруднений экзаменуемых, чего нельзя сказать о некоторых текстах ЕГЭ-2020, которые сложны как для выбора пишущими примеров, так и для анализа связи между ними.

Таким образом, отбор текстов для разработки КИМов ЕГЭ по русскому языку осуществляется на основе следующих критериев:

- **доступности и равнозначности по степени трудности интерпретации;**
- **воспитательной направленности;**
- **соответствия возрастным интересам старшего подростка;**
- **лингвистической, культурной и филологической ценности;**
- **возможность текстов обеспечить диагностирование уровня сформированности языковой компетенции выпускников.**

На наш взгляд, с целью совершенствования существующей практики можно было бы предложить конкурсное формирование базы текстов, которые используются в период подготовки и проведения ЕГЭ по русскому языку, когда специалисты в области методики обучения русскому языку и учителя-практики могли бы участвовать в формировании экзаменационной текстотеки, предлагая свои варианты текстов, отобранных с учетом описанных нами и уточненных в процессе публичного обсуждения критериев.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова Е. С. Русский язык: сочинение по прочитанному тексту на уроках в старших классах и ЕГЭ: 9–11 классы: моногр. М.: АСТ, 2017. 320 с.
2. Все тексты реального ЕГЭ 2017. URL: <https://4ege.ru/russkiy/55992-vse-teksty-realnogo-ege-2017.html> (дата обращения: 10.02.2021).
3. Болотнова Н. С. О типологии регулятивных структур в тексте как форме коммуникации // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2011. Вып. 3 (105). С. 34–40.
4. Текст ЕГЭ. Пелевин В. О. Тема: цель. URL: <https://rustutors.ru/vsetekstiege/smislzhezni/1005-tekst-ege-pelevin-vo-tema-cel.html> (дата обращения: 10.02.2021).
5. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка // Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.». М.: Просвещение, 1992. С. 25–373.
6. Приступа Г. Н. Краткий курс методики русского языка. Рязань: РГПИ, 1975. 380 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 527 с.
8. Шеляпина И. И. Текст-импульс в современной текстоориентированной образовательной парадигме // Наука и школа. 2020. № 3. С. 148–155.
9. ЕГЭ. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов / под ред. И. П. Цыбулько. М.: Национальное образование, 2019. 384 с.
10. Левушкина О. Н. Художественный текст как отражение родного языка и родной культуры: методический инструментальный лингвокультурологический характеристики текста // Феномен родного языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты: сб. науч. ст. / под общ. ред. И. П. Зайцевой. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. С. 189–193.
11. Рябухина Е. А. Методическая интерпретация текста как способ контроля профессиональной компетентности будущего учителя русского языка // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка : колл. моногр. М.: Спутник +, 2017. С. 362–370.

REFERENCES

1. Bogdanova E. S. *Russkiy yazyk: sochinenie po prochitanomu tekstu na urokakh v starshikh klassakh i EGE: 9–11 klassy: monogr.* Moscow: AST, 2017. 320 p.
2. Vse teksty realnogo EGE 2017. Available at: <https://4ege.ru/russkiy/55992-vse-teksty-realnogo-ege-2017.html> (accessed: 10.02.2021).
3. Bolotnova N. S. O tipologii regulativnykh struktur v tekste kak forme kommunikatsii. *Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta.* 2011, Iss. 3 (105), pp. 34–40.
4. Tekst EGE. Pelevin V. O. Tema: tsel. Available at: <https://rustutors.ru/vsetekstiege/smislzhezni/1005-tekst-ege-pelevin-vo-tema-cel.html> (accessed: 10.02.2021).
5. Buslaev F. I. O prepodavanii otechestvennogo yazyka. In: Buslaev F. I. *Prepodavanie otechestvennogo yazyka: ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov po spets. "Rus. yaz. i lit."*. Moscow: Prosveshchenie, 1992. Pp. 25–373.
6. Pristupa G. N. *Kratkiy kurs metodiki russkogo yazyka.* Ryazan: RGPI, 1975. 380 p.
7. Bim-Bad B. M. (ed.) *Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar.* Moscow: Bolshaya ros. entsikl., 2002. 527 p.
8. Shelyapina I. I. Tekst-impuls v sovremennoy tekstoorientirovannoy obrazovatelnoy paradigm. *Nauka i shkola.* 2020, No. 3, pp. 148–155.
9. Tsybulko I. P. (ed.) *EGE. Russkiy yazyk: tipovye ekzamenatsionnye varianty: 36 variantov.* Moscow: Natsionalnoe obrazovanie, 2019. 384 p.
10. Levushkina O. N. Khudozhestvennyy tekst kak otrazhenie rodnogo yazyka i rodnoy kultury: metodicheskiy instrumentariy lingvokulturologicheskoy kharakteristiki teksta. In: Zaytseva I. P. (ed.)

- Fenomen rodnogo yazyka: kommunikativno-lingvisticheskiy, sotsiokulturnyy, filosofskiy i psikhologicheskiy aspekty: sb. nauch. st.* Vitebsk: VGU imeni P. M. Masherova, 2019. Pp. 189–193.
11. Ryabukhina E. A. Metodicheskaya interpretatsiya teksta kak sposob kontrolya professionalnoy kompetentnosti budushchego uchitelya russkogo yazyka. In: *Sovremennyye tendentsii v razvitiy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka: coll. monogr.* Moscow: Sputnik +, 2017. Pp. 362–370.

Богданова Елена Святославовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методик их преподавания, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

e-mail: helensim@mail.ru

Bogdanova Elena S., PhD in Education, Associate Professor, Assistant Professor, Humanities and Science Education and their Teaching Methods Department, Ryazan State University named for S. A. Yesenin

e-mail: helensim@mail.ru

Статья поступила в редакцию 19.02.2021

The article was received on 19.02.2021