ОЦЕНКА СОЧИНЕНИЙ

Оценить сочинение (поставить отметку, написать на него рецензию) едва ли не труднее, чем научить писать его.

Оценить компиляцию или развернутый письменный ответ по литературе не очень трудно. Если преподава­тель считает идеалом пересказ статьи учебника или за­писанной учащимся лекции учителя, оценка чрезвычайно упрощается: чем сочинение ближе к тексту учебника или лекции учителя, тем лучше! Конечно, фразы сочи­нения должны быть грамотно построены, логически свя­заны, в них не должно быть грамматических ошибок. Но ведь пересказывая статью учебника, можно придер­живаться и синтаксической структуры его предложений, и использовать его словарь! Несколько сложнее оценить пересказ лекций учителя. Все же и в этом случае упро­щается не только труд ученика, но и труд оценивающего сочинение учителя.

Учитель литературы, любящий ее и своих учеников, оценивает и соответствие сочинений теме, и знание, и по­нимание учеником литературы (если речь идет о сочине­нии на литературную тему), и умение его автора логи­чески и самостоятельно мыслить и по-своему выражать свою мысль, и чутье слова, и вкус к нему. Если сочине­ние не связано с литературой, учитель оценивает пони­мание того явления, факта, среды, о которых говорит автор сочинения. Наконец, настоящий учитель оценивает степень идейно-политического уровня сочинения (разу­меется, в соответствии с возрастом и классом учащего­ся). Если сочинение не отвечает на вопрос темы, в сущ­ности зачеркивается все сочинение. Однако вопрос об оценке такой работы несравненно сложней, чем это может показаться на первый взгляд.

Во многих случаях школьник, которому дано, пред­положим, три темы на выбор и который предпочел тему, показавшуюся ему легче других или более знакомой, просто не вдумывается в нее и, по существу, пишет сочи­нение на «похожую» тему. Так бывает очень часто с литературно-творческими темами. Ученику предложена тема «Что возмущает меня в Молчалине», а он подме­няет ее другой — просто характеристикой Молчалина, не внося в сочинение ни капли своего отношения к герою. Это он может сделать или потому, что не знает, как писать на данную тему (я не представляю себе учи­теля, который может давать такие темы, не объяснив их специфики; но, может быть, объяснения почему-то про­шли мимо учащегося или он их не понял, а «черты» Молчалина он знает), или понимая, что данная тема требует больших умственных усилий, сознательно заменяет ее более простой, в надежде, что учитель простит ему само­вольную замену или даже не заметит ее.

Конечно, в таких случаях оценка за сочинение не может не быть снижена, иначе учащиеся широко «разо­вьют практику» самовольной замены тем.

Иногда сочинение, написанное не на тему, все же за­служивает высокой оценки. В 1945 году впервые была на выпускном экзамене предложена тема «Душевная кра­сота и идейное богатство людей в романе Горького «Мать». Для подавляющего большинства выпускников тема оказалась непосильной. Но многие из тех, кто ее не понял или недопонял, написали со­чинения, свидетельствующие о высоком культурном и об­щественно-политическом уровне их авторов, знании тек­ста романа, об отличном владении языком. Разве можно игнорировать эти достоинства сочинения? Ведь в дан­ном случае несоответствие написанного предложенной теме нередко было результатом необычной, непривычной для десятиклассников формулировки темы.

После неудачи этой темы много говорилось о необхо­димости разнообразить формулировки тем.

Хорошо, когда учитель наряду с темами, просто построенными, предлагает и более сложно сформулированные темы («Город Калинов на Волге в предчувствии катастрофы», «Что потрясает нас в трагической судьбе Н. Г. Черны­шевского»), но в таких случаях необходимо с чрезвычай­ной чуткостью подходить к оценке сочинения, не вполне отвечающего теме, если в нем есть большие достоинства.

Когда мы закрываем только что дочитанную книгу или выходим из театра или кинотеатра, мы, прежде всего, ищем ответа на вопрос — оформленный или неоформлен­ный: что дала нам книга, спектакль, кинокартина в целом? Какое общее впечатление осталось у нас от про­читанного или увиденного? Может быть, читая повесть или роман или с напряженным вниманием следя за игрой артиста, мы иногда останавливаемся и на отдельной де­тали, восхищаясь или возмущаясь ею. Теперь мы на вре­мя забываем о деталях. Мы думаем о главном, о целом: что сказал нам фильм или спектакль? Что дала нам книга?

Так должно быть и когда мы оцениваем сочинение школьника. Нельзя начинать (как правило!) с подсчета орфографических и пунктуационных ошибок, выискива­ния неграмотных фраз. Надо сначала дать оценку (преж­де всего для себя) всего сочинения в целом.

На моем столе стопка ученических тетрадей. В моей руке красный карандаш, но когда я раскрываю первую тетрадь с сочинением, то откладываю его в сторону. Если я буду задерживаться на отдельных ошибках, чтобы под­черкнуть их прямой или волнистой чертой, то могу от­влечься от целого. Конечно, и при первом чтении рука невольно потянется к карандашу, чтобы отметить вопию­щую нелепость («...роман «Мать» появился в 1917 го­ду...») или грамматическую ошибку, мимо которой пройти просто невозможно («...Чадский...», «...гуманизм...»). Но все-таки это еще не исправление.

Что мне дает первое чтение? Я определяю общую, главную мысль (или констатирую ее отсутствие), выяс­няю, насколько сочинение соответствует теме, насколько оно самостоятельно; делаю общее заключение о его пост­роении, логической стройности, о грамотности. Обычно при первом чтении я обращаю внимание на особые до­стоинства, которые иногда обнаруживаются даже в рабо­тах слабого ученика. В некоторых случаях я уже сразу могу решить, как написано сочинение (отлично, хорошо, плохо...). Второе чтение, «вычитывание», дает возмож­ность точнее обосновать оценку.

Иногда впечатление от сочинения оказывается чрез­вычайно сложным. Сочинение написано в целом отлич­ным языком — и в нем я нахожу три попросту неграмот­ных фразы. В неуклюжем беспорядочном сочинении яркие, умные мысли... В таких случаях нельзя ограничить­ся «традиционными» первым и вторым чтением, над та­кими сочинениями «не грех посидеть». На первый взгляд, моя рекомендация покажется физически невыполнимой. Но ведь я говорю только о тех работах, которые вызы­вают сложное к себе отношение, их бывает относительно немного и невозможно представить себе хорошего учи­теля-словесника, который бы отказался от мысли найти справедливую оценку «сомнительного» сочинения, а сделать это часто очень трудно. С другой стороны, ког­да учитель уже отлично знает класс, знает стиль каждого ученика, он во многих случаях сможет ограничиться од­ним чтением плюс беглым просмотром работы.

В настоящее время введена двойная отметка за сочи­нение: за содержание и за грамотность. Теоретически трудно оправдать такое разделение. В сочинении все его стороны (содержание, построение, стиль, язык, орфогра­фию, пунктуацию) нужно оценивать в единстве. Но прак­тически такое разделение целесообразно. Единая отмет­ка часто приводила к нежелательным результатам. Сто­ронники ее обычно утверждали, что «двойка» (или даже «тройка»), которой оценивается отличное и хорошее по содержанию сочинение, заставляет автора его усиленно работать над грамотностью и приводит к ее исправле­нию. В своей практике (мои наблюдения подтверждали и другие учителя) я чаще видел обратное. Ученик терял всякий интерес к сочинениям, переставал серьезно гото­виться к ним («Все равно, как ни пиши, «двойка»... «тройка»). Не раз мне приходилось выражать удивление, что ученик, обычно пишущий хорошие сочинения, в дан­ном конкретном случае давал серую, схематичную рабо­ту. Почти всегда сам ученик объяснял это тем, что он ста­рался составлять элементарные фразы, чтобы не запу­таться в пунктуации и не получить «двойки»: «Лучше пусть будет «тройка», чем «двойка» за хорошее сочи­нение». И как раз «двойка» за грамотность при «четверке» и «пятерке» за содержание очень часто бывает сти­мулом к усилению работы над орфографией и пунктуа­цией.

Отметка за сочинение — дело очень тонкое, особенно когда сочинение написано старшеклассником: юноша вложил в сочинение душу— и вдруг «три», да еще с не­лестным, может быть, даже ироническим замечанием. Существуют выработанные Министерством просвещения «нормы оценок сочинений», мне кажется, в общем совер­шенно правильные, но, разумеется, не предусматриваю­щие всех возможных комбинаций, которые могут встре­титься в жизни.

Если при оценке орфографической и пунктуационной грамотности приходится учитывать многочисленные «варианты» сочетаний ошибок (одно дело четыре грубые орфографические ошибки при трех пунктуационных; со­всем другое — четыре ошибки в малоупотребительных словах при четырех незначительных пунктуационных — первый случай гораздо серьезнее второго), то, что же сказать об оценке «содержания» сочинения, когда приходит­ся учитывать и логическую стройность его, и отражен­ный в сочинении общий уровень развития ученика, и соразмерность частей работы, и многое другое.

Бывают сочинения содержательные, умные, но напи­санные тяжелыми, неуклюжими фразами. (Нужно ли за это снизить отметку?) Бывают сочинения с затянувши­мися вступлениями («несоразмерность частей»), но бо­гатые по содержанию и блестящие по стилю. Бывают сочинения не очень глубокие, но оригинальные, с чрез­вычайно удачно подобранными цитатами. Бывают рабо­ты скучные и серые, но свидетельствующие о начитан­ности. И так далее. Если нужно снизить отметку за от­личное сочинение, в котором есть серьезный недостаток, то, мне кажется, за особые достоинства сочинения можно и нужно повысить оценку.

И, конечно же, всегда нужно думать об авторе сочи­нения, о той воспитательной роли, которую играет от­метка. Вот почему выбрать по-настоящему справедли­вую отметку может только учитель.

Есть ученики, нуждающиеся в постоянном поощрении.

Отметка выше привычной вызывает в них подъем, оценка ниже обычной снижает их творческую энергию самоуверенному юноше иногда полезно несколько снизить отметку, неуверенному — поставить чуть-чуть выше. Это право, а в некоторых случаях и долг учителя. Но этим правом мы не можем злоупотреблять. Нельзя хорошему ученику ставить «четверку» за явно посредственную работу и плохому ученику «двойку» за бесспорно удовле­творительную работу (ссылаясь на «случайность»). В случае колебания («три» или «четыре»? «четыре» или «пять»?) учитывать влияние отметки на данного ученика нужно непременно.

Некоторые учащиеся крайне болезненно реагируют на оценку учителем их работы. Два случая из моей практики. Ученица выпускного класса А. Б., писавшая обычно отличные сочинения, за очередную классную ра­боту получила неожиданно «три». Через несколько меся­цев она показала мне страницу своего дневника, где она писала о том тяжелом впечатлении, которое произвела на нее отметка. Обвинялся и учитель, хотя ученица и признавала справедливость оценки.

Другой пример — противоположный. После раздачи сочинений, на перемене, ко мне подошел один из лучших учеников класса Р. и заявил, что он недоволен отметкой: ему поставлено «пять» за сочинение, заслуживающее «четверки». Его самолюбие было уязвлено снисходитель­ным отношением к его работе. Подобные случаи не так часты, но глубоко ошибаются те педагоги и методисты, которые с предельной категоричностью утверждают, что всегда можно сразу точно определить, какой отмет­ки заслуживает проверенная работа.

Выше я сказал, что только учитель, знающий учени­ка, написавшего работу, может по-настоящему справед­ливо ее оценить. И поэтому, я думаю, была неправиль­ной такая практика, когда комиссия, проверявшая объ­ективность оценки сочинений, представленных на медаль, не допускала на свои заседания учителей, с чьей отмет­кой комиссия не соглашалась. В тех случаях, когда это делалось, исправлялись ошибки комиссии (а они быва­ли), иногда печально отражавшиеся на судьбе авторов сочинений.

До сих пор шла речь о «содержании» (беру это слово в кавычки, так как оно не точно). Как оценивается гра­мотность сочинения, об этом подробно говорится в ин­струкции Министерства просвещения.

Я думаю, что требования Министерства обоснованны и что оговорки о праве учителя несколько снижать или повышать отметку (по сравнению с «нормами») за сочи­нения справедливы.

Оценивая сочинения, мы дополняем отметку рецензи­ей и замечаниями на полях работы, значение которых неоспоримо лишь в том случае, если они хорошо про­думаны. Рецензии «ради рецензий» (такие рецензии обыч­но пишутся на экзаменационные сочинения) никому не нужны.

Продуманная рецензия нужна прежде всего самому учителю. Она помогает ему правильно оценить сочине­ние. Мысли, нашедшие конкретную, точную словесную формулировку, всегда ценнее, чем общее впечатление от сочинения, часто расплывчатое, на основании которого учитель, загруженный сотнями тетрадей, иногда вынуж­ден ставить отметку за сочинение. Процесс оформления мыслей о сочинении — это и процесс продумывания и обоснования впечатления от сочинения.

Но особенно нужна рецензия ученику. Она объясняет, почему сочинение оценено «двойкой», а не «тройкой», «четверкой», «пятеркой»; каковы характерные недостат­ки сочинения, с которыми ему предстоит бороться, и до­стоинства работы, которые нужно «закреплять».

Рецензия во многих случаях имеет и воспитательное, моральное значение для ученика, дополняя отметку, часто заменяя «запрещенные» (мне кажется, совершен­но напрасно!) плюсы и минусы.

«Сочинение во всех отношениях лучше предыдущих. Нет сомнения, что автор его добьется еще больших успе­хов и будет писать по-настоящему хорошие сочинения» (это при «тройке»).

«Сочинение написано живо, эмоционально, хорошим литературным языком, по-своему. Очень интересно подо­браны цитаты. К сожалению, некоторые неточности, от­меченные в тексте, не позволяют оценить сочинение более высокой отметкой» (при «четверке»).

Первая из рецензий парализует возможную обиду («стараюсь, работаю, и все равно ничего не выходит!») и поддержит ученика в стремлении добиться «четверки». Вторая заставит быть внимательнее к мелочам (отметка снижена потому, что автор сочинения приписал Кате из «Отцов и детей» фамилию Одинцовой, имение Кирсано­вых назвал Марфино).

Но вот характерная черточка.

Сочинения розданы. Часть урока, выделенная для их анализа, закончена. Тетради спрятаны. Не все. На вто­рой парте лежит открытая тетрадь. Я знаю, что это не­случайно. Девушка любуется рецензией, краткой, но до­ставившей ей огромное удовольствие: «Работа продуман­ная, умная».

Всякое ли сочинение требует рецензии? Есть одно чрезвычайно распространенное и имеющее весьма серь­езные основания возражение против рецензий: если каж­дый учитель поставит перед собой задачу рецензировать каждое проходящее через его руки сочинение, он просто физически не сможет ее выполнить. Оговорюсь: не смо­жет выполнить, если отнесется к рецензированию со всей добросовестностью и серьезностью. «Рецензия ради ре­цензии», только для того, чтобы не слышать упрека в том, что она отсутствует, годная для сотен сочинений, не отнимет много времени. Но кому действительно нужна такая рецензия? А вот написать на 30—40 (а если клас­сов 5, то на 150—200) сочинений продуманные рецен­зии — это чрезвычайно трудоемкая, подчас действитель­но невыполнимая работа. Но нужно ли рецензировать каждое ученическое сочинение?

Здесь нами должны руководить практические сооб­ражения. Рецензия тогда необходима, когда она будет содействовать росту ученика как автора сочинений или когда она объясняет отметку. Во многих случаях можно обойтись без нее. Просматривая рецензии на экза­менационные сочинения, думаешь: конечно же, за редкими исключениями, они не нужны контролирую­щему правильность оценок лицу, а учащийся их не увидит.

Вот если учащийся, до сих пор писавший серые, шаб­лонные сочинения, «вдруг» подал работу, намного превосходящую предшествовавшие, я поощрю его одо­брительной рецензией. Наоборот, дополню отметку отри­цательной рецензией, если сочинение представляет откро­венное переложение статьи учебника. Я напишу рецен­зию, которая послужит комментарием к «тройке», поставленной за сочинение, в котором нет ни единого исправления. Все возможные случаи, когда без рецензии не обойтись, перечислять нет смысла. Каждый думающий учитель решит этот вопрос в каждом отдельном случае сам.

Мне приходилось просматривать стопки тетрадей, из которых любая была снабжена рецензией, написанной по единому для всех плану. Это ни к чему. В одних слу­чаях, может быть, понадобится отзыв в целую страницу (например, когда ученик высказал в сочинении вопиюще неверную мысль и учителю нельзя не возразить ему, де­тально объяснив ошибку), а во многих — достаточно несколько (если не одно) слов. Допустим, новое сочине­ние повторяет все пороки предыдущего. Я пишу: «В со­чинении те же недостатки, что и в предыдущем». Когда сочинение, которое по самой своей теме не может не быть живым, эмоциональным, написано сухо, неинтересно, ни­чего не говорящими фразами, я ограничусь одним сло­вом: «Сухо!»

Иногда письменный отзыв в тетради - излишен потому, что он дублирует устное высказывание учителя. На уро­ке разбора (или обсуждения) сочинений учитель говорит о типичных, характерных недостатках сочинения. То, что он хотел написать в тетради *х* или *у,* он скажет в классе во всеуслышание. Значит, письменный отзыв не нужен. Иногда потребуется беседа учителя с учеником с глазу на глаз. Необходимость в такой беседе появляется чаще всего тогда, когда в сочинении дана неверная в идейно-моральном отношении оценка явлению или персонажу. Есть герои, которые незаслуженно идеализируются, и есть герои, которые недооцениваются.

В тех случаях, когда явно неправильное отношение к факту или герою встречается только у одного-двух ав­торов, беседа «по душам» просто, неизбежна. В краткой (хотя бы и в целую страницу) рецензии не скажешь всего, что следует, кроме того, здесь подчас может по­мочь не категорическое утверждение, а только диалог, обмен высказываниями.

Попутно коснусь очень важного вопроса: можно ли и нужно ли снижать отметку за «особое мнение» учени­ка о факте, поступке, герое?

Мне представляется совершенно бесспорным, что снижение отметки за то, что ученик добросовестно оши­бается (считая, например, Раневскую чуть ли не поло­жительной героиней), ни к чему хорошему не приведет.

«Наказанный» «двойкой» за свое «особое мнение» стар­шеклассник замкнется, перестанет писать искренне, а мо­жет быть, обиженный, воздействует и на своих товари­щей, убедит их, что «писать то, что думаешь, нельзя». Недопустимо снижение оценки за то, что ученик напи­сал: «Мертвые души» читаются трудно, они написаны «скучно»... или «Конец романа «Как закалялась сталь» скомкан».

В тех же (в моей практике почти не встречавшихся) случаях, когда по каким-то причинам ученик высказыва­ет резкое суждение о герое, в котором мы видим наш этический идеал, или восхваляет бесспорно отрицатель­ное явление, вопрос об отметке вообще снимается.

Рецензия может касаться не только содержания со­чинения, его построения, стиля, но и орфографии и пунк­туации.

Принятое в школьной практике унаследованное от старой школы цифровое обозначение степени орфогра­фической и пунктуационной грамотности сочинения (числитель — орфография, знаменатель — пунктуация) вряд ли действительно нужно и полезно. Разве оно отра­жает подлинную степень грамотности автора сочинения? Если перед нами лежат два сочинения, в которых рядом с отметкой стоит одна и та же дробь 2/4, значит ли это, что оба сочинения в одинаковой мере посредственно грамотны? Конечно, нет. В одном сочине­нии орфографические ошибки сделаны в редких словах *(гум/м/анизм* и *приви/е/легия);* в другом написано: «вы­дающемся писателем» и «мне нравиться»; в первом ав­тор четыре раза на протяжении девяти страниц не по­ставил запятой после деепричастного оборота (не по рас­сеянности ли?); во втором — четыре ошибки на разные правила (взято в запятые слово *даже;* нет тире перед сказуемым; не выделен деепричастный оборот; перед прямой речью вместо двоеточия — тире).

Если учесть, что в первом сочинении много очень сложных по синтаксической структуре предложений, а во втором, вдвое меньшем по объему, решительно преобла­дают простые предложения и вовсе нет фраз усложнен­ной конструкции, нельзя будет не признать, что автор первого несравненно грамотнее автора второго.

Лицу, контролирующему правильность оценки, эта дробь решительно ничего не говорит: без просмотра или без прочтения сочинения он никаких выводов сделать не сможет.

А что эта классическая дробь даст ученику? Или ни­чего, или вызовет излишние споры: почему мне за 4/5 «два», а «ей» «три»?

Рецензия здесь куда полезней. Она объяснит, почему А. поставлено «три» (хотя у нее 4 орфографические и 5 пунктуационных ошибок), почему у Б. за 4 орфографи­ческие ошибки при отсутствии других все-таки «двойка». Рецензия укажет на необходимость повторить углублен­но и практически правила пунктуации в сложносочинен­ном предложении, на необходимость быть более внима­тельным.

Еще в меньшей степени можно оправдать требование подсчитывать (а тем более выписывать количество) сти­листические (многие из них в сущности синтаксические) ошибки.

Между такой, например, ошибкой, как непра­вильное употребление деепричастного оборота («Окон­чив Петербургский университет, началась педагогическая деятельность Чернышевского...) или такой нелепостью, как «Один из обаятельнейших образов романа являет­ся»... с одной стороны, и «стилистической шерохова­тостью», без которой, в сущности, не обходится ни одно сочинение, с другой,— дистанция огромного размера. Не­уклюжие инверсии, ненужные повторения личных место­имений, употребление слов, лишенных смысловой нагрузки, и многое другое — стилистические ошибки, к ко­торым нельзя отнестись сурово, особенно если сочине­ние в целом написано очень хорошо. Если ошибки первого типа оценивать единицей, стилистическую не­брежность порой придется оценить дробью 0,1. Трудно согласиться с требованием учета неудачно выбранных слов. Эпитет, который одному учителю кажется удачной находкой ученика, другому представляется недопусти­мым оригиналышчаиием...

Едва ли не большую, чем рецензия, роль играют «по­путные» замечания учителя. Они могут быть самыми разнообразными, относиться к ошибкам в фактах, к сти­лю, к цитатам, к орфографическим или пунктуационным, к почерку. Они могут быть категоричны: на утверждение ученика, будто «Герой нашего времени» закончен в 1842 году, я отвечаю: «Лермонтов умер в 1841 году». Не со-глашаясь с замечанием ученика, будто Катя, сестра Одинцовой,— «бесцветная личность», я пишу на полях: «Так ли?»

Очень помогают учителю сделать замечание особен­но выразительным вопросительные и восклицательные знаки. Лаконические «Стыдно!» на полях против напи­санного десятиклассником и жирно подчеркнутого *«ва-дет»* производит более сильное впечатление, чем иная многословная рецензия.

Существует правило, согласно которому отметка за сочинение снижается, если оно написано неряшливым почерком, грязно. Некоторые учителя и как раз из числа тех, кто, подобно пишущему эти строки, придает особое значение творческому началу в сочинении, считает это правило не очень важным, даже формалистичным. Я сто­ронник соблюдения этого правила. Не буду останавли­ваться подробно на «проблеме внешнего оформления» — это уведет меня в сторону от темы книги. Скажу только главное.

Сначала о почерке. Учителя начальных классов очень много времени уделяют почерку, хотя, надо сказать, не всегда делают все необходимое для выработки отлично­го почерка (ни сами учителя, ни их ученики обычно не умеют правильно держать ручку, а ведь это очень важно!). Все же начальная школа некоторых успехов в этом отношении добивается. Но до VIII класса хоро­ший, четкий почерк сберегают лишь немногие.

Вероятно, одна из основных причин искажения по­черка заключается в том, что подростки, особенно маль­чики, начинают считать свой четкий почерк «детским», думают, что «выписывать» буквы тринадцатилетнему человеку стыдно; «аккуратное» письмо требует затраты большего времени, чем неряшливая скоропись. Вот тог­да-то и появляются неопределенного вида знаки для обо­значения букв, причем один и тот же знак подчас заме­няет несколько букв. Например *и* — это и и и *п,* и н; *ш* и *м, д* и з иногда неразличимы. Помимо того, что при таком почерке слова и целые фразы могут быть неверно прочитаны (так бывает!) — из-за чего работа получает более низкую оценку,— на учителя возлагается большой дополнительный труд по расшифровке неясно написан­ных слов.

Как ни трудно исправить почерк старшеклассника, но, я думаю, бороться за его (почерка) улучшение нуж­но и можно. Вспоминается: десятиклассница, претендо­вавшая на серебряную медаль, подала мне домашнее сочинение, в котором буква *ж* во всех многочисленных случаях не отличалась от буквы *ш.* Таким образом, по­дойдя формально к ее сочинению, я должен был бы -посчитать орфографическими ошибками (или в .некото­рых случаях — описками) все «ша» и поставить автору сочинения «единицу». Между тем по содержанию, по­строению и изложению сочинение было отличное. Я предложил девушке переписать его, обещая поставить «пять» если абсолютно все *ж,* а их было свыше тридца­ти, будут написаны правильно. Ничего лучшего я, как оказалось, не мог бы сделать: на следующем уроке я по­лучил сочинение, в котором все *ж* выглядели, как им полагается. Никаких других ошибок не было, и ученица получила «пять». В дальнейшем она была очень внима­тельна к своему почерку-

Многие учащиеся «любят» вместо зачеркивания при­бегать к замазыванию неправильно написанного. С этим бороться трудно, потому что юные любители «пачкотни» оправдываются тем, что они хотят скрыть «ту глупость, которая там написана». Конечно, наивно ставить перед собой (как это, к сожалению, делают некоторые словес­ники) цель добиться, чтобы учащиеся писали сочинения абсолютно без помарок. Но зачеркивать неправильно написанное нужно одной аккуратной чертой (не ставить в скобки!). Пусть знают наши ученики, что испещренная помарками работа производит на любого «читателя» тя­желое впечатление, и он даже как-то невольно оцени­вает ее строже, чем следовало бы. Иногда ученики, ис­правляя орфографию и пунктуацию, пишут букву на букве, слово на слове, знак на знаке. Помимо того, что это усугубляет неряшливость работы, часто учитель дей­ствительно не может понять написанное и вынужден считать это сплетение букв и знаков грамматической ошибкой.

Оценка сочинения — дело тонкое. И здесь никогда ни­чего не решить подсчитыванием. Нельзя, -чтобы у уча­щихся возникало такое ложное представление, будто равное количество следов красного карандаша в двух тетрадях должно иметь следствием одинаковые отметки. Нет! В тетради может не быть ни единого исправления (я имею в виду содержание, построение, стиль) — и все-таки «тройка», а испещренную карандашом работу иногда нужно оценить «четверкой».

Особенно трудно оценивать сочинения «на свободную тему». Именно в этого рода сочинениях учащиеся часто пишут свое самое задушевное, именно в них чаще, чем в других, встречаешь тонкое замечание, запись наблю­дения. Если учитель непременно должен, быть хотя бы немножко художником, то это требование больше всего относится к сочинению «на свободную тему». Любовь к молодежи, вкус к слову, чуткость, педагогический такт — всем этим должен обладать учитель, сидящий за грудой тетрадей с сочинениями, в которых есть, конечно, и скучные отчеты, и трафаретные фразы, но непременно найдутся свежие, свои слова, и интересные высказыва­ния, живые зарисовки. И учителю нужно быть особенно осторожным, чтобы «не спугнуть» ученика, решившегося поведать что-то сугубо свое, самое заветное. Одним не­продуманным замечанием, иронической фразой, а иногда и просто недооценкой строк, дорогих автору работы, можно навсегда убить в юноше или девушке желание писать не по трафарету, высказываться искренне и от­кровенно.