

Государственная итоговая аттестация по русскому языку: антропологический подход

Цыбулько Ирина Петровна

кандидат педагогических наук, ФГБНУ «ФИПИ»,
руководитель Федеральной комиссии по разработке
КИМ для ГИА по русскому языку, kim@fipi.ru

Ключевые слова: личность, развитие, государственная итоговая аттестация, лингвоконцептоцентрическая модель, целостное знание, контекстуализация знаний.

Вдумываться в средства, представляемые языком для выражения мысли, стараться самому перед собою быть на стороже при всяком словном выражении всякой мысли, искать для каждой, с тем чтобы найти, выражение верное, живое и достойное, давать себе отчёт в каждом, и при каждом давать отчёт в мысли, упрочивать это за собою навыком свободным, навыком ума, а не памяти или внешнего чувства – вот что значит изучать свой язык.

И. И. Срезневский

За два десятка лет современная методика обучению русскому языку направила вектор развития в область антропологии и расширила свою терминологическую систему, включив в неё такие базовые понятия, как «языковая личность», «языковая картина мира», «национальная концептосфера языка», «национальная/этническая ментальность», «диалог культур», «лингвокультурный концепт», «лингвокультурологическая задача» и т. п., а наполнение преподавания русского языка в российской школе постепенно начинает изменяться в пользу смысла и содержания.

И это не случайно. Данные социологических исследований¹ говорят о том, что, во-первых, в нашем сегодняшнем менталитете вековые архетипы («уклад бессознательной духовности» — по И. А. Ильину) сочетаются с разрушением традиционного уклада жизни, с формированием общества современной массовой культуры, оторванного от своих традиционных исторических корней. Современные молодые россияне — это в основном носители индивидуалистического типа сознания, ориентированные на культ жизненного успеха. Во-вторых, «духовность» перестала быть монополией народа как целостной общности, а стала в первую очередь прерогативой личности. В-третьих, наблюдается огромный разрыв между системой декларируемых консервативных ценностей и системой реальных ценностей, мотивирующих трудовую и социальную активность («мы сами по себе — вы сами по себе»).

И в этом смысле важнейшей является проблема, связанная с тем, чтобы, сохранив в XXI веке основы русской цивилизации, её исторической

¹ Бызов Л. Переосмыслить себя//Литературная газета. № 49 (6253) от 2–8.12.2009.

и культурной идентичности, сделать её одновременно жизнеспособной, современной, соответствующей ментальности и образу жизни молодых россиян.

Поиск решения этой проблемы требует «парадигматического сдвига», который, как мы уже говорили, наблюдается в современной педагогической науке. Очевидным образом с трансформацией педагогической парадигмы связаны и изменения в области научной диагностики и контроля знаний учащихся. Мы полагаем, что любые проблемы, касающиеся оценки и экспертизы знаний и умений школьника, предполагают наличие предварительного консенсуса относительно того, что именно должно быть сформировано в процессе образовательной деятельности. Любым вопросам относительно самих способов и форм измерения и оценки результатов личностного развития должен предшествовать ответ на вопросы: что есть человек как субъект развития и саморазвития и какую роль играет язык в самоопределении человека?

Именно в поисках ответов на эти вопросы ведутся дискуссии в европейском гуманитарном знании. Дискуссия о сущности языка в «постнациональном мире» связана с полемикой вокруг понятия нации. Многие учёные исходят из знаменитой конструктивистской формулы английского социолога и политолога Бенедикта Андерсона: «Нации — это воображаемые сообщества». Из неё и выводится отрицание понятия «национальный язык», который также признаётся «воображаемым идеологическим конструктом», инструментарием, который лишь служит переносу информации. Отсюда делается вывод: национальный язык как произвольный набор знаков в принципе заменим любым другим набором знаков, не вызывает эмоций и не влияет на мышление. Создание глобальной идентичности (распространение английского языка в неанглийском контексте), фундируемое идеологией глобальных монополий, для которых важно «свободное движение людей и капиталов», ведёт к подрыву опор идеи любви к своей родине, народу и «отечественному языку».

В процессе влияния массовой культуры на коммуникативное поведение, как

справедливо отмечает В.И. Карасик, происходит деформация концептов — «резкое сокращение понятийной составляющей в кванте переживаемого знания, размывание образной составляющей концепта и гипертрофия его эмоционально-оценочного содержания, которое вырождается в моментальную реакцию на некий стимул»². Параллельно и в связи с этим происходит резкое сворачивание количества слов в индивидуальном лексиконе. Формировать умение контекстуализировать знание о базовых концептах русской культуры — это значит формировать умения понимать широкий, или иногда даже глобальный, контекст мировоззренческой или нравственной проблемы. С этих позиций вполне прагматически звучит призыв Эдгара Морана, президента Ассоциации сложного мышления (Франция): «Думай глобально, чтобы успешно решить свою частную и локальную проблему!»³ Контекстуализация знаний — это путь к целостному знанию, развитию холистического мышления. Особо подчеркнём, что в рамках такого подхода учащиеся становятся активными конструкторами собственного мировоззрения, собственной нравственной концепции мира и человека в нём.

Вписаться в «антропологический тренд» современной методики — это значит решить проблему антропологизма от постановки задач обучения до диагностики и контроля. В понимании сути процессов диагностирования и контроля необходимо уже сегодня исходить из перспективы, из будущего, а это значит с учётом развития и укрепления антропологических позиций современного образования — как образования в пространстве человеческой реальности «во всей её полноте, во всех её духовно-душевно-телесных измерениях» (В.И. Слободчиков), когда самым существенным является «не

² Карасик В.И. Ценностные параметры лингвоэкологического общения//Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Том 15. Владикавказ: Изд-во СОГУ им. К.Л. Хетагурова. — 2013. — С. 120–128.

³ Моран Э. Хорошо устроенная голова. Переосмыслить реформу — реформировать мышление. 1999.

вписывание индивида в наличный социум, а развитие его субъектности» как «родовой способности человека к преобразованию мира и себя в мире»⁴. Если образовательное знание «специально строится, конструируется как целостное (живое) знание о целостных феноменах человеческой реальности»⁵, то и проверять его надо как *целостное*. Мы уверены в том, что оптимальный вариант оценивания в перспективе — это оценивание, которое должно быть разработано в рамках антропологической образовательной парадигмы в целом и антропологической лингвометодики в частности⁶.

Внимание учёных к различным аспектам описания *языковой личности* (С. Г. Ильенко, Ю. Н. Караулов, Н. Е. Сулименко и др.) предопределило когнитивно-прагматические и системно-языковые факторы развития личности учащегося в учебном процессе. Однако навыки самостоятельной когнитивной деятельности не появляются у учащихся сами по себе. Такой деятельности их необходимо обучать: учить ставить цели деятельности, составлять программу собственных действий, направленную на достижение целей, контролировать её поэтапное протекание, осознавать причины успехов и неудач (рефлектировать), оценивать собственные и чужие действия и в случае необходимости осуществлять корректировку. Такой ученик характеризуется совокупностью готовностей и способностей личности, главными из которых следует признать способность и готовность «учить себя», или «готовность к дальнейшему развитию» (А. Н. Леонтьев). При этом можно предположить, что учитель-предметник, выстраивая процесс обучения как

цепочку последовательных достижений ученика, делает процесс более осознанным и значимым для ученика, а следовательно, включает ученика в познавательную деятельность.

В целом, *возрастные особенности подросткового возраста*, которые должны учитываться на уровне контроля, проявляются в следующем:

1. Тенденция к самостоятельности в учении: желание ставить цели и планировать ход учебной работы, потребность в экспертной оценке своих достижений, повышение внутренней уверенности в своих умениях, личностное проявление и признание этого проявления сверстниками и взрослыми.

2. Появление новых требований к учебной деятельности у самого подростка: обеспечение условий для его самооценки и самораскрытия.

3. Становление принципиальной личной склонности подростка к изучению того или иного предмета, знание цели изучения предмета, возможность применения результатов обучения в решении практических, социально значимых задач.

4. Проявление интереса к собственной личности: установка на обширные пространственные и временные масштабы, которые становятся, важнее текущих, сегодняшних; появление стремления к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму, испытанию себя; появление сопротивления, стремления к волевым усилиям, перерастающее иногда в свои негативные варианты.

5. Появление к концу подросткового возраста способности осознанно, инициативно и ответственно строить своё действие в мире, основываясь не только на видении собственного действия безотносительно к возможности его реализации, но с учётом «отношения мира» к своему действию.

6. Пробуждение активного взаимодействия, экспериментирования с миром социальных отношений.

В современной педагогической литературе прослеживаются максимумы значимости отдельных ценностных категорий для учащихся конкретных возрастных

⁴ Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009—264 с. Режим доступа: <http://fipschool22.ru/biblioteka>

⁵ Там же.

⁶ Мишатаина Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход. Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (русский язык, уровни общего и профессионального образования). — СПб., 2010.

групп. Так, для детей младшего школьного возраста в основном представляется ценным следование установленным законам и правилам. Учащиеся подросткового возраста особенно обращают внимание на проявление личностных качеств человека. Для учащихся *юношеского возраста* важными моментами в их жизни являются выражение и активное формирование жизненной позиции⁷. Эти исследования учитываются при создании контрольных измерительных материалов для государственной итоговой аттестации по русскому языку (основной государственной экзамен и единый государственный экзамен).

Основной государственный экзамен по русскому языку состоит из трёх частей.

Все три части работы связаны между собой общетематической направленностью. Если первый текст (для сжатого изложения) носит обобщённо-отвлечённый характер, то второй раскрывает тему на живом, жизненном материале; если первый текст — рассуждение, то во втором могут быть представлены разные функционально-смысловые типы речи и их сочетания. Иными словами, тексты подобраны так, чтобы соблюдался принцип *от общего к частному, от отвлечённого к конкретному*.

Первая часть работы — это написание сжатого изложения по прослушанному тексту.

Такая форма требует не просто мобилизации памяти школьника, но прежде всего структурированного восприятия содержания текста, умения выделять в нём микротемы, определять в них главное, существенное, отсекающее второстепенное. Таким образом, сжатое изложение побуждает выпускника выполнить информационную обработку текста. При этом востребованными оказываются не только репродуктивные, но и продуктивные коммуникативные умения, и прежде всего умение отбирать лексические и грамма-

тические средства, дающие возможность связно и кратко передать полученную информацию.

Заметим, что, какой бы программой ни руководствовался учитель, комплекс этих умений обеспечивается всей проводимой в курсе русского языка работой по развитию речи. Нельзя забывать и о том, что многие из этих умений формируются как общеучебные при изучении других предметов (литературы, иностранного языка, истории, биологии, географии и пр.). Выделение главного в тексте (концепта), составление плана, отражающего развёртывание текста, выявление опорных (ключевых) слов, сжатие информации, её преобразование в графическую, табличную, тезисную форму и т.д. — эти общеучебные действия целенаправленно и последовательно воспроизводятся при работе со сжатым изложением и выступают как существенные условия для успешного решения речевых задач, связанных с пониманием исходного текста и продуцированием собственного высказывания.

Таким образом, чтобы подготовить детей к первой части экзамена, учителю прежде всего необходимо правильно организовать работу с текстом, обратив внимание на особенности сжатого изложения как формы содержательной и языковой обработки текста.

Вторая и третья части работы выполняются на основе одного прочитанного текста, который тематически связан с прослушанным, но представляет общую тему более конкретно. Вторая часть экзаменационной работы проверяет глубину и точность понимания экзаменуемыми содержания исходного текста, выявляет уровень постижения школьниками основной проблемы текста, а также умение находить в тексте средства выразительности речи.

Одиннадцать заданий с кратким ответом проверяют комплекс умений, определяющих уровень языковой и лингвистической компетенций выпускников. Все задания имеют практическую направленность и составляют необходимую лингвистическую базу владения орфографическими, пунктуационными и речевыми нормами.

Третья часть работы содержит творческое задание (Задание 15), которое про-

⁷ Яковлев С. В. Ценностные критерии нормирования Федерального государственного образовательного стандарта / С. В. Яковлев // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. — 2010. — №6 (85), ч. 2. — С. 100–106.

веряет коммуникативную компетенцию школьников, в частности умение строить собственное высказывание в соответствии с заданным типом речи. Важное значение имеет то, что учащемуся предлагаются три варианта сочинения. В каждом варианте может быть реализована разная установка (исследовательская, аналитическая, ценностная), которая соответствует как разным видам восприятия текста, так и разным формам личностной направленности учащегося. Наличие разных вариантов сочинения способствует развитию компетенции ответственного выбора учащегося, позволяет учителю при подготовке к экзамену реализовать всё многообразие учебных средств, направленных на развитие речи. При этом неслучайно особое внимание уделяется умению аргументировать положения своей работы, используя прочитанный текст: воспитание культуры доказательного аргументированного рассуждения выступает важнейшей задачей современной школы. Важно отметить и то, что аргументация является интегрированным показателем глубины и точности понимания исходного текста и умения функционально использовать извлечённую информацию для решения тех и или иных коммуникативных целей.

В данном случае «текст существует как источник излучения, как источник возбуждения в нашем сознании многочисленных ассоциаций и когнитивных структур (от простых фреймов до гораздо более сложных ментальных пространств и возможных миров)»⁸. Текст в силу этого свойства, как отмечает Е.С. Кубрякова, показателен именно в том, что из него можно вывести, заключить, извлечь. Он является собой поэтому «образец такой сложной языковой формы, такого семиотического образования, которое побуждает нас к творческому процессу его понимания, его восприятия, его интерпретации, его додумывания — к такого рода когнитивной деятельности, которая имеет дело с осмыслением человеческого опыта, запечатлённого в описаниях мира и служащего со-

⁸ Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения: Текст. Структура и семантика. Т. 1. — М., 2001.

творению новых ступеней познания этого мира»⁹.

Необходимым условием проверки системы ценностных ориентаций, идеалов и, в конечном счёте, мировоззрения личности является опыт человека, включая его оценочное отношение к миру. Эмоции и чувства всегда содержательны и являются особой формой отражения действительности. Поэтому важнейшей составляющей государственной итоговой аттестации является опора на (пусть и небольшой) жизненный опыт экзаменуемого. Показательно, что умения, проверяемые на ОГЭ, проверяются и на едином государственном экзамене, но в ином контексте и на другом уровне (см. схему 1).

На основном государственном экзамене ученик пишет сочинение-монолог на одну из заданных трёх тем. При написании сочинения ЕГЭ по прочитанному тексту экзаменуемый вступает в диалог с автором прочитанного текста. Это важно на этапе сдачи единого государственного экзамена не только потому, что идея гармоничной диалогизации остаётся ключевой для нового тысячелетия, но и потому, что умение вступать в диалог в широком смысле слова является показателем общей культуры личности.

Современные потребности развития всех сфер общества — производства, науки, культуры — говорят о необходимости компетентного, конкурентоспособного специалиста, умеющего работать с людьми, умеющего вести конструктивный диалог. Это предполагает овладение умением видеть ситуацию во всём её реальном многообразии и сложности, в том числе умением учитывать позиции своих оппонентов. Из сказанного выше ясно, что воспитание культуры доказательного аргументированного рассуждения выступает важнейшей задачей всей системы образования.

Неслучайно для современной языковой культуры характерен переход от монологической формы к диалогической. Этот процесс в полной мере касается языкового образования. Для преподавания русского языка это означает переход от обучения

⁹ Там же.

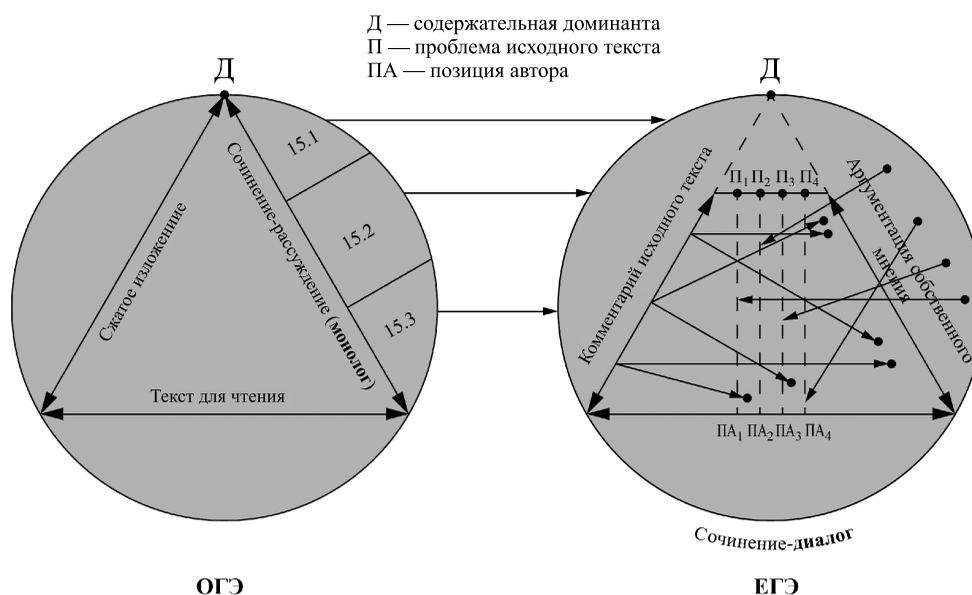


Схема 1.

«в грамматическом духе» к обучению «в риторическом духе»¹⁰.

Умение отстаивать свои позиции, уважительно относиться к себе и своему собеседнику, вести беседу в доказательной манере служит показателем культуры, рационального сознания вообще. Подлинная рациональность, включающая способность аргументации и доказательности своей позиции, вовсе не противоречит уровню развития эмоциональной сферы, эстетического сознания. В этом единстве и заключается такое личностное начало как ответственность за свои взгляды и позиции.

Для успешного выполнения задания 25 единого государственного экзамена нужен высокий уровень качества чтения. Текст нужно прочитать несколько раз. Чтение должно быть не просмотрным, а изучающим, и уже при первом прочтении нужно обратить внимание не только на содержание текста, но и на художественные образы текста. Художественные образы в публицистике не украшение, они неразрывно слиты с размышлениями. Вымысел в публицистическом стиле тесно соединён

с фактами, а художественные образы соседствуют с размышлениями автора.

Наибольшее значение приобретают художественные образы в художественно-публицистических жанрах (очерк, фельетон, памфлет), где они появляются не случайно и составляют необходимую часть произведений. В художественно-публицистических произведениях ведущая роль принадлежит автору, который рассказывает, рассуждает, ведёт читателя от одного факта к другому, знакомит с явлениями, анализирует и разъясняет явления или проблемы. Важно понять, о чём текст и с какой целью автор использует тот или иной приём. Уход от основной мысли текста, внимание к второстепенным деталям в рассуждениях автора исходного текста приводит к неправильной формулировке проблемы и оценке сочинения по первым четырём критериям нулём баллов.

Комментируя проблему исходного текста, экзаменуемые выявляют свой уровень культуры: на достоинства интерпретации художественного текста помимо демонстрируемых интерпретатором и достаточно легко учитываемых языковых компетенций влияют такие «ускользающие» от точного измерения факторы,

¹⁰ Рождественский Ю. В. Теория риторики. — М.: Издательство «Флинта», 2015.

как развитый художественный вкус, этический и эстетический опыт, чувство стиля и пр.

Ошибки выпускников по критерию «К2» («Комментарии проблемы исходного текста») обусловлены главным образом незнанием функции, которую выполняет комментарий проблемы в структуре сочинения, непониманием того, какое место занимает эта часть в композиции высказывания: комментарий развёртывается как целенаправленное движение к заданной точке, конкретный текст становится всего лишь исходным материалом для продуцирования нужного вывода.

Комментарий может развёртываться по двум линиям: 1) от проблемы к исходному тексту; 2) от исходного текста к проблеме. В любом случае участник экзамена должен показать знание выявленной проблемы. Распространённой ошибкой в комментировании является поверхностное прочтение исходного текста: экзаменуемый связывает лексико-грамматической связью ключевые слова исходного текста, оставляя в стороне нравственную суть проблемы, её противоречивый характер, драматическую остроту. Скучность комментария в данном случае обусловлена бедностью тезауруса, т.е. недостаточностью общекультурных знаний о данной проблеме, что не позволяет увидеть эту проблему во всей её широте.

Основная установка, которая должна лежать в основе комментария можно, по нашему мнению, свести к пониманию главного — слово не есть результат «использования» уже готовой мысли. Мысль всегда развивается в тексте. Так, А.А. Потебня сравнивает процесс образования мысли с приготовлением ткани: «Так фабрикуют мысли. С этим можно сравнить хоть ткацкий, например, станок. В нём управление нитью сложно: То вниз, то вверх снуёт челнок, Незримо нити в ткань сольются; Один толчок — сто петель вьются» (Гёте. «Фауст», ч. I, сцена четвёртая; Потебня заимствует этот гётевский образ из сочинения Штейнтала)¹¹.

¹¹ Потебня А.А. Мысль и язык // Потебня А.А. М.: Слово и миф, 1989.

Понимание этого тезиса приводит к ещё одной ошибке по критерию «К2» — неосознанному отступлению от темы. Типологически эта ошибка из того же ряда, что и ошибки по критерию «К1» («Формулировка проблемы исходного текста»): участник экзамена пишет не о том, о чём говорится в тексте, а о том, о чём он может написать. Такое отклонение от проблемы исходного текста особенно характерно для работ, где автор сочинения выделяет какой-либо компонент (пейзаж, интерьер, событие, метафору), который хотя и играет важную роль в создании картины, но к проблеме имеет косвенное отношение, и, разрабатывая этот материал, ученик произвольно деформирует содержание текста.

С неумением интерпретировать чужой текст напрямую связано и неумение создать свой собственный текст, в котором экзаменуемым нужно в соответствии с заданием 25 выразить своё согласие или несогласие с мнением автора. Учитывая, что текст как результат интерпретации представляет собой итог освоения и адаптации содержания исходного текста, самостоятельно сформулировать свою позицию по проблеме (возможно, недостаточно хорошо поняв прочитанный текст) и при этом аргументировать её удаётся немногим экзаменуемым.

Помимо этого низкий процент по критерию «К4» («Аргументация собственного мнения») объясняется и небольшим читательским опытом участников экзамена: аргументируя собственное мнение по проблеме, они чаще приводят примеры из жизни, чем вспоминают прочитанное произведение, в котором поднимается та или иная проблема. Случается, что именно неспособность найти литературные аргументы оказывается решающим фактором при формулировке экзаменуемым проблемы исходного текста; это нередко приводит к обнулению по первым четырём критериям, поскольку сформулированная в итоге проблема в авторском тексте не представлена. Уводя своё рассуждение в совершенно иное русло, экзаменуемый таким образом проявляет полное непонимание сути исходного текста.

Для выявления существующих тенденций в выборе выпускниками примеров для аргументации («К4») были проанализированы 3000 работ, написанных на основе 10 разных текстов, предложенных в ЕГЭ 2015 г. Результаты анализа показали, что практически каждый пятый выпускник не может привести аргумент из читательского опыта. Это свидетельствует о необходимости расширения круга чтения школьников, культуры представления собственного взгляда на актуальные вопросы, составляющие нравственные ценности общества и человека, живущего в нём.

Выборка примеров для аргументации в работах выпускников проводилась по пяти основным показателям:

1) произведения изучаются по программе на ступени основной/старшей школы, а также внеклассного (внепрограммно-го/самостоятельного) чтения;

2) примеры для аргументации выбираются в варианте «литературные произведения/жизненный опыт»;

3) выбор примеров для аргументации — из произведений русской литературы XIX–XXI вв. (Русская литература XIX в. — Русская литература XX в. (1910–1950) — Русская (советская) литература XX в. (1960–1990) — Российская литература XXI в.;

4) выбор примеров для аргументации — из произведений зарубежной литературы ранее XVIII, XVIII–XIX вв., XIX–XXI вв.;

5) частотность выбора примеров для аргументации — из произведений разных периодов русской и зарубежной литературы XIX–XXI вв.

Отчётливо прослеживается стремление выпускников выбрать для аргументации пример из литературного произведения (до 91%), так как по условию, заданному в критерии, именно такой выбор может быть оценён (при наличии второго аргумента) максимумом баллов.

В качестве аргументации своего мнения выпускники чаще всего (26–46%) привлекают примеры из произведений, которые изучались по программе в 10–11 классах. При этом в качестве примеров для аргументации своего мнения выпускники чаще всего привлекают примеры из про-

изведений русской литературы XIX в. (22–52%). Самый низкий процент выбора примеров по этому параметру выпускники делают из произведений современной российской литературы, этот выбор не превышает 1% от общего количества во всех анализируемых работах.

В связи с этим следует особенно отметить, что для учителя по-прежнему актуальной остаётся задача организации систематического чтения школьников. Решение проблемы подросткового чтения возможно в объединении усилий всех учителей-предметников, в реализации программ элективных курсов, направленных на поддержку чтения, формирование мировоззренческих установок и обретения личностных смыслов, необходимых для позитивного отношения подростка к окружающему миру как одного из ключевых результатов чтения и анализа литературных произведений.

Это особо значимо в условиях динамично меняющегося, конкурентно напряжённого социума. Ведь моделирование смысложизненных концептов, которые строят мировоззрение личности, её «практическую философию», невозможно без диалога с миром, культурой и самим собой. В процессе диалога ученик и учитель выходят на уровень контекстного мышления как полифонического мышления XXI, поскольку современное мышление, по В.М. Розину, — это много разных мышлений, находящихся между собой в различных отношениях (дополнения, противостояния, независимости, родства и т. д.). Контекстное мышление — это способ интерпретации действительности в условиях быстрого и плохо предсказуемого мирового развития¹².

М.М. Бахтин подчёркивал, что человек всегда достраивает часть до сферы — так формируется принципиальная тема целостности. Технология освоения концептов русской культуры как технология когнитивная и имеющая антропологическую направленность и есть антропотехника до-

¹² Розин В.М. Контекстное, полифоническое мышление — перспектива XXI века. Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/data/088/690/1216/ons5-96_-_0120-129.pdf.

страивания и обретения смыслов учеником как становящейся личностью. Поэтому она должна восприниматься не в узком дисциплинарном, а в широком методологическом и даже — ценностном смысле познавательного горизонта.

Антропологический подход в сфере образовательного знания — это в первую очередь, отмечает В.И. Слободчиков, ориентация на «человеческую реальность», «во всех её духовно-душевно-телесных измерениях», когда самым существенным является «не вписывание индивида в наличный социум, а развитие его субъектности» как «родовой способности человека к преобразованию мира и себя в мире»¹³. Развитие субъектности требует определённого «усилия» со стороны изначально мотивированного подростка («человек есть усилие быть человеком» — М. Мамардашвили¹⁴). Оно невозможно без наращивания им «нравственных», или «душевных мускулов» (метафора М. Мамардашвили). Особого рода «мускулы» нужны, чтобы «поднять» мысль, «поднять» нравственный поступок. М. Мамардашвили писал, что «только посредством мускулов в мире что-то происходит»¹⁵. В этом контексте актуализируется позиция представителей психологической педагогики, которые видят первостепенную задачу современного образования в воспитании души, ибо «образование без души опустошает душу»¹⁶. Говоря о доминанте души в образовании, В.П. Зинченко, обращаясь к «смыслообразу» платонов-

ской души, называет три главных её атрибута: «познание, чувства и волю», утверждая, что их классическое единство может обеспечить осуществление *психологического закона развития души* (т.е. психики) человека в школе нового тысячелетия как школе «равновесия души и глагола» (М. Цветаева), школе живого личностного знания, идея порождения которого связана с идеей единства аффекта и интеллекта. И здесь без «духовной прививки» не обойтись.

Таким образом, принцип антропоцентризма предполагает взгляд на учащегося как на человека социального, мыслящего, решающего определённую задачу в общении. Потребности, ожидания и требования современной педагогической обществу к контролю и оценке образовательных достижений в настоящее время находятся именно в этой плоскости. Следует признать необходимым усиление внимания личности самого учителя, особенностям его взаимодействия с учащимися. Без этого идея внедрения принципа антропоцентризма в систему контроля и оценки не может быть полноценно реализована.

Вместе с тем следует признать, что «антропологизация» современного образования и, шире, — гуманитарной науки в целом носит во многом несистематический, противоречивый характер, что не позволяет говорить об окончательной сформированности антропологической парадигмы в современной отечественной педагогике, и, соответственно, не даёт возможности рассматривать её в качестве «готового» методологического и онтологического фундамента для экспертизы знаний и диагностических измерений. Поэтому исследование методов диагностики и контроля знаний, другими словами, требует более подробного анализа «антропологического тренда» в современной педагогике и педагогической практике.

¹³ Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. — Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009—264 с. Режим доступа: <http://fipschool22.ru/biblioteka>

¹⁴ Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. М., 1997.

¹⁵ Там же, с. 531.

¹⁶ Зинченко В.П. Живое Знание. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. — Самара, 1998. — 216 с.