

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННИХ СИСТЕМ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Е. Бахмутский, Г. П. Савиных

Аннотация. Авторы статьи используют аргументы постнеклассической методологии науки для характеристики актуальных направлений развития систем оценки качества внутри образовательной организации (ВСОКО).

Рассмотрены три ключевых аспекта: роль коллективно-распределенного субъекта ВСОКО, фактор внешнего контекста оценочной деятельности и необходимость интеграции оценки в содержание образования. Указанные аспекты соотнесены с постнеклассическими феноменами наблюдателя, синергии сложных систем и конвергентности методов познания.

Теоретические обобщения подтверждены экспертным анализом сайтов органов исполнительной власти (85 субъектов), а также результатами анкетирования управленческих команд общеобразовательных организаций (352 школы).

Ключевые слова: внутришкольная оценка, ВСОКО, постнеклассическая методология, феномен наблюдателя, синергия, сложные системы

THE POST-NON-CLASSICAL PARADIGM OF THE DEVELOPMENT OF INTERNAL QUALITY ASSESSMENT SYSTEMS IN GENERAL EDUCATION

A. E. Bakhmutsky, G. P. Savinykh

Abstract. The article relies on the post-non-classical methodology of science to describe the current trends in the development of internal quality assessment in education.

Three key aspects are considered: the role of the collective distributed subject of internal quality assessment, the factor of the external context of assessment activities, and the need to integrate assessment into the content of education. The authors correlate these aspects with post-non-classical phenomena: the observer effect, synergy of complex systems, and convergence of cognitive methods.

The authors' theoretical generalizations are confirmed through an expert analysis of the websites of executive authorities (85 regions of Russia) and the results of a survey of management teams of general education institutions (352 schools).

Keywords: intra-school assessment, HIGH, post-non-classical methodology, observer phenomenon, synergy, complex systems

Введение

Внутришкольная оценка переживает очередную этап своего развития. Вызвано это несостоятельностью сложившейся за долгие годы почетвертной модели контроля, обострившейся на фоне отраслевых задач комплексного и объективного оценивания образовательных результатов обучающихся.

Минус «почетвертного» контроля состоит в том, что отметка ставится не за результат как таковой, а за период: четверть (триместр) или год. В такой модели контроля сложно вычленивать индивидуальные достижения обучающегося, поскольку четвертные (триместровые) и годовые отметки выставляются как среднее арифметическое разных текущих отметок без учета фактического уровня

освоения обучающимся образовательной программы. Почетвертная модель контроля препятствует объективному оцениванию, поскольку «игнорирует» критериальный подход, а сами отметки имеют низкую информативность.

Вместе с тем коллективы общеобразовательных организаций наделены достаточными полномочиями (Федеральный закон... 2012), чтобы проектировать такие механизмы функционирования систем оценки в образовательной организации, чтобы и оценочные процедуры, и оценочные средства, и выставление отметок работали бы на объективность и высокую информативность оценочных данных. То есть сам коллектив решает, каким образом будет организован контроль успеваемости, какие требования будут предъявляться к педагогическим практикам оценки, какими будут оценочные средства и каковы будут подходы к выставлению отметок.

Обозначенный потенциал полномочий школьных коллективов делает возможным применение понятия «коллективно-распределенный субъект построения ВСОКО». Оно, в свою очередь, сопоставимо с феноменом «наблюдателя», которым оперирует постнеклассическая наука, объясняя зависимость результатов познания от внутренней позиции познающего субъекта (Бенин 2014; Степин 2009).

Соглашаясь с тем, что постнеклассическая наука «позволяет увидеть социальный мир из «другой системы координат», которая характеризуется открытостью, нестабильностью, неравновесностью, нелинейностью» (Кочесоков и др. 2019), наряду с обращением к феномену наблюдателя, проблематика развития ВСОКО учитывает еще, как минимум, два постнеклассических феномена: феномен саморазвития (синергии) сложных систем и феномен многонаправленной интеграции методов познания, включающей технические, социальные, биологические и информационные составляющие.

В настоящей статье изложены отдельные результаты исследования практик функционирования ВСОКО в общеобразовательных

организациях Российской Федерации, а также результаты научной дискуссии, развернутой в последние годы на базе института педагогики образования РГПУ им. А. И. Герцена по вопросам постнеклассической парадигмы образования.

Цель статьи — представить аргументы постнеклассической методологии науки для объяснения актуальных путей развития ВСОКО в общеобразовательных организациях.

Проблематика исследования

В постановке проблемы исследования исходим из того, что сложившееся в педагогике понятие «оценка качества» отражает преимущественно сторону образовательных результатов обучающихся и не работает с условиями и содержанием образовательной деятельности. Триединство качества как бы остается за пределами внимания ученых, что препятствует развитию понятия «оценка качества» в сторону актуального сегодня термина «внутренняя система оценки качества образования» (далее — ВСОКО). А такое развитие принципиально именно с позиций методологии постнеклассицизма, потому что охватывает такие единицы научного поиска, как роль наблюдателя в познании, особенности самоорганизации сложных систем и конвергентность средств и методов познания.

Издержки прикладного плана здесь неминуемы, поскольку каждая общеобразовательная организация занимается построением и обеспечением функционирования ВСОКО без должной теоретической базы, без некоей прикладной онтологии сущности, педагогического содержания ВСОКО. Обращение к постнеклассической методологии — шаг, позволяющий редуцировать проблемы инструментов управления образовательными системами общеобразовательных организаций, переходящих к новому содержанию образования.

Новое содержание, или новая предметность, обязывает фокусировать систему оценки на ребенке в целом, во всех гранях его «школьного бытия». То есть оценка

личностной динамики, элементов социального опыта, функциональной грамотности должна быть такой же проработанной, как оценка академических результатов образования. Это шаг к воспитанию разносторонних людей, готовых решать проблемы повседневной жизни. Расширение методов оценки учащихся побудит их демонстрировать свое понимание более разнообразными способами.

Если соотнести ключевые характеристики постнеклассической методологии с обозначенной ситуацией в вопросах ВСОКО, то внимание следует уделить:

- 1) институционализации коллективно-распределенного субъекта ВСОКО;
- 2) учету внешнего контекста оценочной деятельности;
- 3) интеграции оценки в содержание образования.

Совокупностью обозначенных аспектов можно оперировать в рассмотрении ВСОКО как самоорганизующейся системы, способной преодолеть энтропию управления качеством за счет определенного алгоритма действий коллективно-распределенного субъекта ВСОКО.

Обзор источников

Как показал опыт исследований, педагогическая наука пока еще не сформировала какой-либо устойчивой позиции относительно постнеклассической парадигмы развития ВСОКО. При этом целый пласт научно-теоретических обобщений отечественных и зарубежных коллег подводит к этому.

В первую очередь обратимся к опыту коллег, исследующих вопросы оценки применительно к профессиональному развитию школьных учителей (О. Б. Даутова, Н. А. Вершинина, М. Г. Ермолаева и др.). В своей книге «Педагогический словарь: новейший этап развития методологии» (2020) ученые раскрывают «интегральную способность педагога к решению класса дидактических задач в области обучения и развития учащегося» (Даутова и др. 2020, 67) именно с подходов педагога к реализации новой

предметности в условиях массовой школы и сохраняющейся классно-урочной системы. Абсолютно своевременным считаем то, как ученые освещают компетенцию педагога проектировать среду урока одновременно с осуществлением педагогической диагностики. Можно спроецировать на все три выше отмеченных феномена постнеклассики: учитель — наблюдатель, «познающий» траекторию развития ученика в актах оценки, учитывающий внешний контур этого развития и прибегающий к разнообразным техникам оценки. При всем схематизме этой проекции она жизнеспособна, поскольку активизирует новые для педагогической науки горизонты осмысления системы оценки в ее влиянии на качество образования.

Согласимся с В. Д. Лобашевым в том, что фактор среды, формирующей влияние на развитие обучающихся, принципиален. В ходе проектирования образовательной среды под наличные обстоятельства своей деятельности школа «наиболее успешно актуализирует специфические психолого-педагогические условия неразрушительного (созидательно-го) влияния внешних факторов и стимулирует совершенствование личностно-существенных качеств, присущих отдельному индивиду» (Лобашев 2022, 188).

В отмеченном направлении научного поиска стоит обратиться также к опыту коллег из Лаборатории педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования». Импонирует позиция Н. Н. Найденовой, которая встретила оценку в структуру педагогического взаимодействия с обучающимися, редуцировав таким образом контрольно-инспекционный характер оценки (Найденова 2022). То есть оценка, по мнению исследователя, есть не что иное, как дидактическое триединство «преподавание — обучение — оценивание». И это, на наш взгляд, гораздо ближе к постнеклассическому феномену самоорганизации, поскольку позволяет оценивать не только то, что эмпирически уже состоялось, но и потенциал результата, т. е. сделать некий прогноз его динамики.

Подобное понимание субъекта оценки предопределяет, как мы полагаем, один из базовых аргументов постнеклассической парадигмы развития ВСОКО, суть которого заключается в прямой зависимости системы оценки от профессиональных интенций коллективно-распределенного субъекта, проектирующего и реализующего эту систему. Чем глубже проникает оценка в систему образования, тем сильнее эффект синергии. Причем считываться этот эффект будет в уровне адаптации той или иной образовательной системы к меняющимся внешним обстоятельствам. Можно даже утверждать, что более адаптируемые образовательные системы — это как раз те, где более «системна» и мобильна оценка качества.

Ранее мы уже говорили о коллективно-распределенном субъекте ВСОКО как «функционирующей согласно локальным нормам совокупности должностных лиц, каждое из которых выполняет принятые на себя обязательства, влияя при этом на суммарный интегрированный эффект внутренней оценки качества образования, полагая его собственной профессиональной задачей» (Савиных, Губанова 2019, 14). Это достаточно трудоемкий процесс и требует хорошей организации при участии методистов-модераторов. Но польза от такой работы более чем существенна. У каждого из должностных лиц появляется «свое место»: администратор видит, как оценивает педагог; педагог же принимает ответственность и за достижение обучающимися той или иной группы образовательных результатов; сами обучающиеся понимают, что их академический успех — это не только достижения по предмету; родители совершенствуют родительский контроль.

Согласно постнеклассической логике наблюдателя, можно делать акцент на инструментальной ценности коллективно-распределенного субъекта в обеспечении функционирования ВСОКО. Здесь необходимы особые управленческие решения, чтобы отдельные участники образовательных отношений получили возможность деловой ком-

муникации в формате коллективно-распределенного субъекта.

Если взять во внимание тезис В. Д. Лобашева (2022) о том, что институциональная среда образования «актуализирует влияния внешних факторов и стимулирует совершенствование личностно-существенных качеств, присущих отдельному индивиду» (Лобашев 2022, 188), то можно выйти еще на один аспект постнеклассической парадигмы развития ВСОКО, связанный с взаимодействием внешних мониторингов и внутришкольной оценки.

В последние годы, к примеру, школы наращивают и процедурные варианты оценки, и сами оценочные средства. И уже сейчас мы наблюдаем, что если эти процессы протекают формально, за счет количества пакетов диагностических материалов, то сама оценка, которая организуется педагогом, не эффективна. Критериальный подход — основа объективной оценки. Это когда отметку выставляют не за количество решенных задач, выполненных упражнений, объем пересказанного текста и т. п., а за конкретные освоенные элементы учебных действий, прописанных как критерии освоения темы в кодификаторе контрольной работы.

Педагог сначала как бы раскладывает предметные результаты темы на «кирпичики» (критерии), а затем использует их в работе с учениками: дает, с опорой на критерии-«кирпичики», обратную связь. А обратная связь, как уже было сказано, один из ключевых признаков формирующего оценивания. Обязательность или необязательность кодификатора контроля освоения темы устанавливает сама школа. Школа, которая понимает меру влияния оценочных действий на результат ученика, будет развивать культуру кодификации и устанавливать соответствующие локальные нормы.

Количественный аспект в оценке лишь снижает ее влияние на результаты ученика и становится питательной почвой избыточной методической активности школьного учителя. Приводится суждение, что «в условиях роста фонда дидактических и методических

разработок в школе могут использоваться те, которые требуют наибольших затрат времени и приводят к наименьшим результатам, что не так продуктивно» (Бахмутский и др. 2009, 5).

Внешне-внутреннюю обусловленность предмета ВСОКО разумно соотносить с постнеклассическим тезисом информационных потоков. Согласно ведущему идеологу постнеклассической науки В. С. Степину, именно в сложных системах, как считает ученый, кибернетика проявляет себя максимально. С очевидностью можно выделять структуры, которые обрабатывают информацию, и те, которые поставляют в систему обратную связь. «Воспроизводство системы, — утверждает В. С. Степин, — выступает как саморегуляция, которая обеспечивает сохранение небольшого набора системных параметров, определяющих целостность системы» (Степин 2009, 249). И поскольку информационные потоки ВСОКО тесно связаны с анализом отметок, трансформация подходов к отметкам и должна изучаться с точки зрения общей логики самоорганизации ВСОКО как сложной системы.

На пересечении суждений о факторе субъекта ВСОКО и роли информационных потоков в самоорганизации ВСОКО складывается понимание третьего аргумента постнеклассической методологии — аргумента интеграции оценки в содержание образования.

Этот аргумент восходит к идее конвергентности, выводимой из онтологических представлений методологов постнеклассицизма (Аксенова, Примчук 2022, Архипова 2019, Бенин 2014) о трех основных сферах бытия — неживой природе, органическом мире и социальной жизни. В отличие от классической науки, закреплявшей метод за областью познания, и постклассической, утвердившей междисциплинарную культуру методов, постнеклассика оперирует технологиями на стыке живого и неживого, материального и социального.

Согласимся с О. В. Архиповой по поводу идеи видеть в постнеклассической ме-

тодологии особый институциональный рычаг. Он нужен, чтобы «преодолеть ограниченность классических и неклассических подходов к методологии исследования» (Архипова 2019, 9). В постнеклассической парадигме, действительно, нашла выражение «взаимозависимость человеко-размерности, предполагающая учет в своем продукте производственных, технологических параметров и человеко-размерности, которая, в свою очередь, соотносена со шкалой общезначимых ценностей и со сводом универсалий данной культуры» (Архипова 2019, 9).

Понятие конвергентности гораздо шире, чем выдвигаемый нами аргумент интеграции оценки в содержание образования, но мы тем не менее прибегаем к этому понятию, чтобы зафиксировать выход педагогической науки за рамки контрольно-инспекционной парадигмы ВСОКО, где оценка ближе к контролю, нежели к средству обучения. Сошлемся на исследования Стендарта Роджера (Standaert, 2010 г.) (Standaert 2010), в которых автор ставит вопрос глобализации работы с образовательными данными в открытой образовательной среде, противопоставляя этот процесс фактору локального регулирования обработки данных. Когда педагог продумывает тематический контроль, он в идеале должен составить кодификатор учебных действий, подлежащих контролю. Единицы кодификатора и будут критериями достижения образовательных результатов. Самое правильное для педагога — использовать готовые кодификаторы федеральных мониторингов, выбирая из них те учебные действия, которые соответствуют заявленным в рабочей программе планируемыми результатам и выводятся на контроль.

Каждый раз, когда на уроке вместо отметки педагог комментирует пройденный учеником участок пути (т. е. дает формирующую обратную связь после практической работы, выполненного задания и др.), он продвигает ученика к результату, не оставляя никаких неясностей в том, почему «не полу-

чилось» или что «особенно получилось». Критериальный подход — пища для формирующего оценивания, а вместе они ресурс объективности, потому что ученик вкладывается в результат, а не только отбывает «урочные часы».

Еще из зарубежных исследователей интересен опыт группы ученых во главе с Патриком Мэном (Maanen, Shaini, Grossi, Varga & Gabriadze, 2016 г.). Ученые обосновали пользу рамочной основы международных критериев качества образования (Maanen et al. 2016). То, что сегодня понимается под ВСОКО, это не столько мониторинг или контроль, сколько мониторинг и контроль вместе, причем с обязательным информационно-аналитическим сервисом, с построенными алгоритмами обратной связи, открытостью к изменениям и принятыми организационными моделями функционирования.

Методы

Ведущими методами исследования стали:

- обобщение и структуризация научной информации;
- ретроспективный анализ информации;
- анализ контекстных данных, размещенных в открытом доступе;
- анкетирование.

Часть исследования, результаты которой осмыслены в настоящей статье, проводилась в период с 2020 по 2022 годы, в т. ч. в рамках взаимодействия управленческих и педагогических работников общеобразовательных организаций на партнерских площадках Центра систем оценки качества образования ФИРО РАНХиГС.

Обобщением и структуризацией научной информации было охвачено более 300 источников, как по педагогическим направлениям, так и по иным направлениям научного знания, включая философию, социологию, психологию.

Ретроспективный анализ информации был проведен на материале таких документов, как «Устав гимназий и училищ уездных и приходских» (1829); «Циркуляры Мини-

стра Народного Просвещения». Также были использованы прикладные работы П. Д. Толмачева «Организация контроля за состоянием преподавания, успеваемостью и качеством знаний учащихся» (1950 г.) (Толмачев 1950), П. В. Глухова «Текущий учет успеваемости и активизация учащихся» (1961 г.) (Глухов 1961) и ряд нормативных актов раннего советского периода становления системы общего образования (Об учреждении государственной комиссии 1974; Типовые правила для учащихся... 1983).

Анализ контекстных данных был проведен на материале сайтов региональных органов исполнительной власти 85 субъектов Российской Федерации. Работа с сайтами велась в рамках одного месяца, что давало основания сопоставлять данные с разных сайтов как полученные в идентичном отраслевом контексте. Преимущественное внимание было направлено на наличие/отсутствие открытой информации по результатам проверок и общие подходы региональных властей к регламентам доказательного управления.

Метод анкетирования применялся на выборке 352 школ. Анкета включала 56 вопросов, разделенных на четыре блока в соответствии с исследовательскими целями. Анкета разрабатывалась авторами настоящей статьи в период исследовательского обобщения вариантов построения ВСОКО. Анкета применялась для констатации сложившихся практик построения ВСОКО в школах России. Содержимое анкеты и результаты анкетирования были релевантны задачам осмысления перспектив развития ВСОКО в рамках постнеклассической методологии науки.

Результаты исследования

На основании полученных выводов была составлена матрица различения особенностей внутришкольной оценки в разные периоды ее эволюции, сопоставимых с парадигмальными свойствами классической, неклассической и постнеклассической науки (табл. 1).

Эволюция внутришкольной оценки в процессе смены парадигм методологии науки

Table 1

Evolution of internal quality assessment at schools as a result of change in science methodology paradigms

Параметры	Классическая наука (XVII–XIX вв.)	Неклассическая наука (XIX–XX вв.)	Постнеклассическая наука (последняя треть XX в. — по настоящее время)
Назначение	Контроль выполнения учебной программы и трудовой дисциплины в педагогическом коллективе	Контроль и учет результатов освоения обучающимися учебной программы и выполнения членами педагогического коллектива своих должностных обязанностей	Контроль индивидуальных траекторий развития обучающихся в условиях полинаправленного влияния образовательной среды
Способ функционирования	Линейный, по учебным периодам	Линейный, ориентированный на целевые индикаторы программы развития	Нелинейный, адаптирующийся к динамике внешних регуляторов и поведенческим моделям участников образовательных отношений
Эффекты функционирования	Бюрократическая отчетность	Накопленные в рамках мониторингов образовательные данные	Документы, локальные акты, инструктивные и распорядительные акты
Системоорганизующие субъекты	Чиновники	Администраторы и эксперты	Коллективы, сетевые площадки

Из таблицы 1 следует, что эволюция внутришкольной оценки всегда проходила в соответствии со сменой парадигмы методологии науки. Соответственно, аргументы постнеклассической методологии науки следует рассматривать как некий закономерный исход их распространения в педагогике.

Для переноса представленных теоретических обобщений в прикладную сферу проблематики ВСОКО мы предприняли экспертную оценку регионального контекста сопровождения развития ВСОКО. Работа велась с размещенной в публичном доступе информацией.

Был отмечен разброс в предоставлении информации и в аналитике сайтов органов исполнительной власти. Подтверждено допущение о дефиците региональных стратегий развития ВСОКО, что следовало рассматривать как один из факторов актуализации идеи коллективно-распределенного субъекта ВСОКО.

зации идеи коллективно-распределенного субъекта ВСОКО.

Обсуждение

Проведенное исследование показало, что осознанный запрос коллектива школы на эффективность функционирования ВСОКО определяет меру синергии ВСОКО в условиях разнонаправленного воздействия внешних факторов. При этом сам запрос не должен ограничиваться мыследеятельностным этапом построения ВСОКО, а переходить в продуктивный план, как минимум, на уровне функционального инварианта различных единиц ВСОКО.

На уровне освоенных понятий и терминов, сопряженных с личностным результатом по ФГОС, или в формате проективных эссе, наблюдений за групповой работой, когда можно получить информацию о ценностных

отношениях и установках обучающихся. При построении системы оценки необходимо встраивать в процедуры педагогического контроля оценку сформированности учебных действий с предметным содержанием и освоение межпредметных понятий.

Говоря языком постнеклассической методологии, коллективно-распределенный субъект как бы высвобождает свои «духовно-сущностные силы», становится «субъектом самодействия» (Савиных, Губанова 2019, 31). Согласно А. И. Субетто, такой субъект реализует идею относительности познания, обязывая науку к познающему субъекту относиться в квалиметрическом залоге (Субетто 2006, 8). Педагогам стоит понимать, что предметные результаты по ФГОС — это «элементы социального опыта». А социальный опыт — это когда цель урока для ученика не «пройти» учебный материал, а стать ближе к себе и к окружающей жизни.

Вслед за С. А. Писаревой, А. П. Тряпицкой, подчеркнем, что «построение нового образовательного процесса на идеях гуманитарного проектирования, которые обуславливают вероятностный характер проектирования динамических моделей обучения — вероятно понимается как отражающее неопределенность педагогических систем, зависимость протекающих педагогических процессов от конкретного контекста; динамическое моделирование — как планирование (выбор) активных методов обучения, позволяющих побудить обучаемого к творческому участию в процессе обучения» (Писарева, Тряпицина 2020, 381).

И если видеть во ВСОКО сложную нелинейную систему, дифференцированную на подсистемы норм, процедур, функциона-

ла должностных лиц и др., то к этим подсистемам можно и нужно применять тезис В. С. Степина о «стохастическом взаимодействии элементов системы» (Степин 2009, 249). Причем в задачи коллективно-распределенного субъекта ВСОКО будет входить и обработка входящей информации (работа с результатами внешней оценки, отраслевые директивы и др.), и собственно управление качеством через упорядоченное получение образовательных данных. Воспроизводство качества в самоорганизации ВСОКО — самый очевидный маркер когерентности постнеклассической методологии науки.

Выводы

Таким образом, приходим к выводу, что развитие ВСОКО в координатах постнеклассической методологии науки характеризуется тем, что:

- 1) прямое влияние на эффективность ВСОКО имеют компетенции коллективно-распределенного субъекта ВСОКО;
- 2) потенциал ВСОКО определяется ее функциональным инвариантом, который задает устойчивость ВСОКО как самоорганизующейся системы;
- 3) между отдельными элементами ВСОКО нет границ; ВСОКО организована на конвергентных началах.

Открытость указанным аргументам в освещении проблематики ВСОКО позволяет видоизменить педагогические подходы в практиках управления общеобразовательными организациями. Но, что более важно, представленные аргументы позволяют говорить не только о возможности, но и о прикладном потенциале вышеназванных тезисов в педагогических исследованиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аксенова, А. Ю., Примчук, Н. В. (2022) Принципы персонализации образовательного процесса в постнеклассической дидактике (антрополого-аксиологический подход). *Человек и образование*, № 1 (70), с. 177–186. <https://doi.org/10.54884/S181570410019988-1>

Архипова, О. В. (2019) *Идея образования в контексте постнеклассической культуры. Диссертация на соискание степени доктора философских наук*. М.: Изд-во ИНФРА-М, 394 с.

Бахмутский, А. Е., Кондракова, И. Э., Писарева, С. А. (2009) *Оценка деятельности современной школы*. М.: Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 72 с.

- Бенин, В. Л. (2014) Нужна ли педагогике постнеклассическая методология? *Образование и наука*, № 7, с. 115–133. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-7-115-133>
- Глухов, П. В. (1961) *Текущий учет успеваемости и активизация учащихся*. Уфа: Изд-во Башкирского государственного университета, 120 с.
- Даутова, О. Б., Верширина, Н. А., Ермолаева, М. Г. и др. (2020) *Педагогический словарь: новейший этап развития терминологии*. СПб.: КАРО, 328 с.
- Кочесоков, З. Х., Кулиев, Ф. М., Муляр, Л. А. (2019) Постнеклассическая парадигма современной социальности. *Социально-гуманитарные знания*, № 3, с. 221–229.
- Лобашев, В. Д. (2022) Ведущие педагогические элементы нелинейных систем обучения. *Проблемы современного педагогического образования*, № 77-4, с. 185–188.
- Найденова, Н. В. (2022) Оценивание результатов обучения в процессе стандартизации обновленного содержания общего образования в зарубежных странах. *Отечественная и зарубежная педагогика*, т. 1, № 6 (88), с. 140–157.
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 19.09.2023).
- Декрет СНК РСФСР, Наркомпроса РСФСР «Об учреждении Государственной комиссии по просвещению». Утвержден ВЦИК 9 ноября 1917 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=42141#Too1nIUZUS3CtzzY> (дата обращения 19.09.2023).
- Писарева, С. А., Тряпицина, А. П. (2020) Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса. *Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, т. 9, № 3, с. 281–288. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288>
- Савиных, Г. П., Губанова, Е. В. (2019) Коллективно-распределенный субъект внутренней системы оценки качества образования. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*, № 4, с. 13–21.
- Степин, В. С. (2009) Классика, неклассика, постнеклассика: Критерии различия. В кн.: *Постнеклассика: Философия, наука, культура*. СПб.: Мирь, с. 249–295.
- Субетто, А. И. (2006) *Квалиметрия человека и образования: Генезис, становление, развитие, проблемы и перспективы*. М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 96 с.
- Типовые правила для учащихся: Утверждены приказом Министерства просвещения СССР 9 февраля 1972 г. (1983) В кн.: Ф. И. Пузырев (сост.). *Справочник директора школы: Сборник законодательных, руководящих и инструктивных материалов*. М.: Просвещение, с. 73–74.
- Толмачев, П. Д. (1950) *Организация контроля за состоянием преподавания, успеваемостью и качеством знаний учащихся*. Новосибирск: Типография № 1 Полиграфиздата, 86 с.
- Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: Санкт-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского*. (1829) СПб.: Типография Департамента народного просвещения, 175 с.
- Maanen, P., Shaini, E., Grossi, V. et al. (2016) *Prioritizing pupils' education, health and well-being. Water, sanitation and hygiene in schools in the pan-European region*. Copenhagen: WHO Publ. [Online]. Available at: <https://iris.who.int/handle/10665/329525> (accessed 19.09.2023).
- Standaert, R. (2010) European education and the national state: A globalization perspective. In: S. M. Stoney (ed.). *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe*. Belgium: CIDREE Publ. [Online]. Available at: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_10_Beyond_Lisbon_2010.pdf (accessed 19.09.2023).

REFERENCES

- Aksenova, A. Yu., Primchuk, N. V. (2022) Printsipy personifikatsii obrazovatel'nogo protsessa v postneklassicheskoy didaktike (antropologo-aksiologicheskij podkhod). *Chelovek i obrazovanie*, № 1 (70), s. 177–186. <https://doi.org/10.54884/S181570410019988-1>
- Arkhipova, O. V. (2019) *Ideya obrazovaniya v kontekste postneklassicheskoy kul'tury. Dissertatsiya na soiskaniye stepeni doktora filosofskikh nauk*. М.: Izd-vo INFRA-M, 394 s.
- Bakhmutskiy, A. E., Kondrakova, I. E., Pisareva, S. A. (2009) *Otsenka deyatel'nosti sovremennoj shkoly*. М.: Akademiya povysheniya kvalifikatsii i professional'noj perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya, 72 s.

- Benin, V. L. (2014) Nuzhna li pedagogike postneklassicheskaya metodologiya? *Obrazovanie i nauka*, № 7, s. 115–133. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-7-115-133>
- Glukhov, P. V. (1961) *Tekushchij uchet uspevaemosti i aktivizatsiya uchashchikhsya*. Ufa: Izd-vo Bashkirskogo gosudarstvennogo universiteta, 120 s.
- Dautova, O. B., Vershirina, N. A., Ermolaeva, M. G. i dr. (2020) *Pedagogicheskij slovar': novejsnij etap razvitiya terminologii*. SPb.: KARO, 328 s.
- Kochesokov, Z. Kh., Kuliev, F. M., Mulyar, L. A. (2019) Postneklassicheskaya paradigma sovremennoj sotsial'nosti. *Sotsial'no-gumanitarnye znaniya*, № 3, s. 221–229.
- Lobashev, V. D. (2022) Vedushchie pedagogicheskie elementy nelinejnykh sistem obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, № 77-4, c. 185–188.
- Najdenova, N. V. (2022) Otsenivanie rezul'tatov obucheniya v protsesse standartizatsii obnovlennogo sodержaniya obshchego obrazovaniya v zarubezhnykh stranakh. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, t. 1, № 6 (88), s. 140–157.
- Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii"*. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya 19.09.2023).
- Dekret SNK RSFSR, Narkomprosa RSFSR "Ob uchrezhdenii Gosudarstvennoj komissii po prosveshcheniyu"*. *Utverzhden VTsIK 9 noyabrya 1917 g.* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=42141#Too1nIUZUS3CtzzY> (data obrashcheniya 19.09.2023).
- Pisareva, S. A., Tryapitsina, A. P. (2020) Metodologicheskie aspekty perekhoda k novej organizatsii obrazovatel'nogo protsesssa. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, t. 9, № 3, s. 281–288. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288>
- Savinykh, G. P., Gubanova, E. V. (2019) Kollektivno-raspredelennyj sub'ekt vnutrennej sistemy otsenki kachestva obrazovaniya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*, № 4, c. 13–21.
- Stepin, V. S. (2009) Klassika, neklassika, postneklassika: Kriterii razlicheniya. V kn.: *Postneklassika: Filosofiya, nauka, kul'tura*. SPb.: Mir', s. 249–295.
- Subetto, A. I. (2006) *Kvalimetriya cheloveka i obrazovaniya: Genezis, stanovlenie, razvitie, problemy i perspektivy*. M.: Issledovatel'skij tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 96 s.
- Tipovye pravila dlya uchashchikhsya: Utverzhdeny prikazom Ministerstva prosveshcheniya SSSR 9 fevralya 1972 g. (1983) V kn.: F. I. Puzyrev (sost.). *Spravochnik direktora shkoly: Sbornik zakonodatel'nykh, rukovodyashchikh i instrukivnykh materialov*. M.: Prosveshchenie, s. 73–74.
- Tolmachev, P. D. (1950) *Organizatsiya kontrolya za sostoyaniem prepodavaniya, uspevaemost'yu i kachestvom znaniy uchashchikhsya*. Novosibirsk: Tipografiya № 1 Poligrafizdata, 86 s.
- Ustav gimnazij i uchilishch uezdnykh i prikhodskikh, sostoyashchikh v vedomstve universitetov: Sankt-Peterburgskogo, Moskovskogo, Kazanskogo i Khar'kovskogo*. (1829) SPb.: Tipografiya Departamenta narodnogo prosveshcheniya, 175 s.
- Maanen, P., Shaini, E., Grossi, V. et al. (2016) *Prioritizing pupils' education, health and well-being. Water, sanitation and hygiene in schools in the pan-European region*. Copenhagen: WHO Publ. [Online]. Available at: <https://iris.who.int/handle/10665/329525> (accessed 19.09.2023).
- Standaert, R. (2010) European education and the national state: A globalization perspective. In: S. M. Stoney (ed.). *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe*. Belgium: CIDREE Publ. [Online]. Available at: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_10_Beyond_Lisbon_2010.pdf (accessed 19.09.2023).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАХМУТСКИЙ Андрей Евгеньевич — *Andrey E. Bakhmutsky*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

ORCID: [0000-0003-2858-7942](https://orcid.org/0000-0003-2858-7942); e-mail: anba@bk.ru

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики школы института педагогики.

САВИНЫХ Галина Петровна — *Galina P. Savinykh*

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

ORCID: [0000-0003-0302-6030](https://orcid.org/0000-0003-0302-6030); e-mail: 7069494@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор департамента методики преподавания социальных и гуманитарных наук.

Поступила в редакцию: 14 марта 2024.

Прошла рецензирование: 20 апреля 2024.

Принята к печати: 6 июня 2024.