
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Использование культурно-исторической теории для анализа образовательного неравенства: потенциал, барьеры, перспективы

С.Г. Косарецкий

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

Базовая для советской и постсоветской российской психологической науки культурно-историческая теория основывается на представлении о социальной природе «специфически человеческих» высших психических функций. Ключевые для теории понятия «социальная ситуация развития», «зона ближайшего развития» включают в качестве центрального элемента сотрудничество ребенка с другими людьми. В статье показано, что, несмотря на это, в работах последователей культурно-исторической психологии в СССР и современной России проблематике особенностей развития и обучения, связанной с различиями в характеристиках социокультурного окружения и взаимодействия с учителем и сверстниками, уделялось крайне мало внимания. Предлагаются объяснения данному феномену. Анализируются примеры развития идей Л.С. Выготского в исследованиях образовательного неравенства в зарубежной социологии, обосновывается важность для российской науки использования культурно-исторической теории для понимания механизмов взаимосвязи особенностей социальных обстоятельств и динамики развития ребенка, анализа педагогического дискурса.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, социально-экономический статус, академические достижения, образовательное неравенство, зона ближайшего развития.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках программы фундаментальных исследований ФГАОУ «НИУ ВШЭ».

Для цитаты: Косарецкий С.Г. Использование культурно-исторической теории для анализа образовательного неравенства: потенциал, барьеры, перспективы // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 47–55. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190306>

Using Cultural-Historical Theory to Analyze Educational Inequality: Potential, Barriers, Prospects

Sergey G. Kosaretsky

Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>, e-mail: ivanov@yandex.ru

The cultural-historical theory, which is basic for Soviet and post-Soviet Russian psychological science, is based on the idea of the social nature of “specifically human” higher mental functions. The key concepts for the theory of “social situation of development”, “zone of proximal development” include as a central element the cooperation of the child with other people. The article shows that, despite this, in the works of followers of cultural-historical theory psychology in the USSR and modern Russia, very little attention was paid to the problems of development and learning related to differences in the characteristics of the

socio-cultural environment and interaction with teachers and peers. Explanations of this phenomenon are offered. The examples of the development of L.S.Vygotsky's ideas in the studies of educational inequality in foreign sociology are analyzed, the importance for Russian science of using cultural-historical theory to understand the mechanisms of the relationship between the peculiarities of social circumstances and the dynamics of child development, the analysis of pedagogical discourse is substantiated.

Keywords: cultural-historical activity theory, socio-economic status, academic achievements, educational inequality, zone of proximal development.

Funding. The work/article is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University)

For citation: Kosaretsky S.G. Cultural-Historical Theory for Analyze Educational Inequality: Potential, Barriers, Prospects. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 47–55. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190306>

Введение

Изучение влияния факторов социального, экономического, культурного статуса семей обучающихся, социально-экономического состава школы на различия в результатах обучения и возникновение феномена неравенства стало одним из ключевых направлений исследований в области образования с 60-х годов 20 века по настоящий момент [36; 42; 46]. При том, что основной круг исследований относится к области социологии образования и в психологии тема влияния социально-экономического статуса (СЭС) семьи на поведение и когнитивное развитие ребенка находится в центре внимания [19; 23; 34].

Российские психологические исследования СЭС и механизмов влияния социальных обстоятельств на динамику развития ребенка малочисленны [1; 19]. В свою очередь для исследований в области образования характерно использование зарубежных социологических концепций и методов изучения связи СЭС с характеристиками образования и благополучия ребенка [16; 24].

Это представляется удивительным, если мы вспомним, что базовая для советской и постсоветской психологии культурно-историческая теория имела в качестве ключевого тезиса, начиная с Выготского, «социокультурное опосредование развития высших психических функций».

В данной статье мы стремимся найти подтверждение данного феномена, предложить его объяснение и обосновать возможность и перспективы использования культурно-исторической теории для изучения проблематики социокультурной обусловленности развития и обучения, преодоления образовательного неравенства.

Влияние социокультурных факторов на развитие и учебную успешность ребенка: потенциал культурно-исторической теории и его реализация в советской и российской науке

Л.С. Выготским предложена оригинальная и глубокая концепция социального опосредования разви-

тия высших психических функций сотрудничеством со взрослым и знаками. Ее ключевые понятия, «зона ближайшего развития» (далее ЗБР) и «социальная ситуация развития», со всей очевидностью показывали психологам и педагогам необходимость изучения социальной среды (окружения, отношений) ребенка для понимания процессов индивидуального развития и выстраивания адекватных педагогических практик. При этом сам Выготский не успел развернуть на этой основе исследования, позволяющие увидеть социальные аспекты дифференциации отношений сотрудничества и специфику используемых знаков (прежде всего языка) и их проявление в особенностях психологического развития и образовательного опыта учащихся из разных социальных групп, хотя такие планы, похоже, существовали [3]. Потенциал культурно-исторической теории в анализе социального положения и социальных отношений в семье и в школе для понимания процессов развития, формирования образовательного неравенства признается современными исследователями за рубежом [25; 28; 29; 30; 31; 33; 41].

Определенный шаг в этом направлении сделал А.Р. Лурия, который с коллегами организовал пионерские для того времени эмпирические исследования особенностей речи и мышления, связанные с социальными обстоятельствами жизни ребенка [9]. А.Р. Лурия считал, что «...лишь попытка выяснить трансформирующее влияние конкретной социальной исторической, культурной обстановки на развитие процессов поведения сможет дать их достаточно полное понимание» [9, с. 8], «...интеллектуальный опыт непосредственно связан со специфическими особенностями социальной обстановки, и здесь мы должны ожидать максимальной обусловленности речевой деятельности, регулирующей и оформляющей известный социальный опыт, от той конкретной среды, которая воспитала ребенка» [9, с. 9].

Для А.Р. Лурии выводы из исследования являются принципиально важными для построения в полной мере рационального педагогического процесса, который он видел в «...учете коэффициента доступности каждого применяемого в процессе воздействия на ребенка стимула», который «...ни в коем случае не

является чем-то одинаковым и устойчивым для всех возрастов и социальных групп» [9, с. 35].

Одновременно П.П. Блонский в 1930 г. предложил ввести дифференцированные методы изучения и борьбы с второгодничеством. Выделенные им эмпирически типы второгодников, включали типы, чьи проблемы связывались с социальными обстоятельствами, в частности, «дети с тяжелым социальным окружением», «дети, переведенные из деревенской школы» [5].

Наш анализ показывает, что ни базовые теоретические модели Л.С. Выготского, ни программа эмпирических исследований для построения педагогической системы А.Р. Лурии, ни предложения П.П. Блонского не получили преемственности в дальнейшем в советской психологии.

Напрашивающимся в первую очередь объяснением этому обстоятельству является изменение политической ситуации в стране. Создание советского общества запустило процессы стирания классовых и социальных различий, что, с одной стороны, делало их исследование менее актуальным, а возможно, даже противоречащим политическим установкам. Кроме того, поскольку государство стремилось взять на себя функции воспитания (перевоспитания) ребенка (не доверяя семье или компенсируя дефицит ее участия), оно не проявляло интереса к влиянию семьи на развитие и образовательную успешность ребенка и даже стремилось исключить это влияние уравнивающей силой единообразно организованного образования. Таким образом, и исследование вопросов связи социальных обстоятельств и развития/обучения казалось не приоритетным и даже прямо блокировалось.

Есть фактические свидетельства того, что эта тема стала жертвой кампании против педологии. В документах того времени отмечалось, что «...педологи смыкались с реакционными буржуазными теориями, стремящимися доказать, что умственные способности детей буржуазии наследственно выше умственных способностей детей рабочих», используя ряд «антинаучных приемов и методов изучения детей», включая изучение их «предков». Внимание обращалось «на отрицательную обстановку жизни детей». В результате «десятки тысяч нормальных советских школьников были переведены из обычных школ в специальные школы для трудновоспитуемых, во «вспомогательные» школы, в «дополнительные», «особые» классы и т. д.» [5].

Публикации следующего периода предостерегают учителей от выявления в качестве причины неуспеваемости так называемых «объективных» условий, т. е. причин, не зависящих ни от учителей, ни от учеников, поскольку именно этими условиями педологи объясняли неуспеваемость школьников [12].

В последующей традиции исследований в русле культурно-исторической теории, включая актуальные, мы не обнаруживаем интереса и тем более оригинальных подходов к раскрытию связи различий социокультурных особенностей среды жизни ребенка с его развитием и обучением. Как отмечается

в единственном на сегодняшний день обзоре существующие российские публикации, оперирующие СЭС, «...в основном касаются уровня озабоченности подростков проблемами в различных сферах жизни, а также воспитательных возможностей и характера детско-родительских отношений, причем наибольшее внимание уделяется семьям с различными вариантами социально-экономического неблагополучия» [19, с. 74].

Темы различий в развитии и неравенства академических достижений, обусловленных СЭС, не высвечены в результатах анализа публикаций журнала «Культурно-историческая психология» [18; 20], наукометрическом анализе культурно-исторического направления в научных публикациях [11].

Для актуализации оценок ситуации мы обратились к анализу публикаций за последние 5 лет в психологических журналах, являющихся, с одной стороны, наиболее авторитетными в России, с другой стороны, в наибольшей степени представляющих авторов, связанных с методологией культурно-исторической психологии: «Культурно-историческая психология», «Психологическая наука и образование». Нами проанализировано около 500 публикаций с 2017 по 2023 год. Обнаружено только четыре публикации, связывающих различия в развитии, школьной адаптации и академических достижениях с особенностями социокультурных условий жизни ребенка, социально-экономическими характеристиками его семьи, общества сверстников [7; 10; 13; 17].

В большинстве исследований когнитивного и некогнитивного развития детей и даже в ряде работ, касающихся трудностей в обучении, школьной дезадаптации, в том числе представляющих результаты валидации соответствующего инструментария измерения, не проводится анализ переменных, характеризующих уровень образования, культурный капитал, доходы, место жительства семей. Особенности стилей общения, форм родительского участия, сотрудничества учителей с ребенком, представления и установки детей, семей и учителей в отношении обучения рассматриваются главным образом вне связи с социальными характеристиками семей и школ.

Что касается российских публикаций в области наук об образовании, то в советский период и первые десятилетия после распада СССР это было небольшое число преимущественно социологических работ, раскрывающих связь социально-экономических характеристик детей и молодежи с возможностями получения высшего образования [15; 21; 32]. Возможность работы с данными международных исследований качества образования, ЕГЭ, а также первые лонгитюдные исследования стимулировали в последние годы рост публикаций, раскрывающих влияние СЭС на академические достижения и образовательные траектории учащихся, различия в качестве образования между группами учащихся и школ [16; 24]. В свежем анализе тенденций исследования факторов образовательной успешности в российской науке фиксируется, что акценты исследовательских интересов ученых в этой области «...смещаются в

сторону приоритета изучения некогнитивных факторов (предикторов), определяющих академическую успешность обучающихся (социальных, социально-психологических, личностных и др.)» [16, с. 19].

Есть ли иные, кроме политических, причины, которые ограничили использование и развитие в отечественной психологии и педагогике идей Выготского и культурно-исторической теории в целом для исследования вопросов влияния социокультурных особенностей отношений и знаковых систем на развитие ребенка? Ведь они точно не должны были оказывать сдерживающего влияния в постсоветский период.

Одну из версий объяснения причин нам помогла сформулировать публикация Ингиллери (Inghilleri M.), которая соотносит подход выдающегося британского социолога Бэзила Бернштейна (Basil Bernstein) с идеями другого британского исследователя и педагога — Джеймса Бриттона (James Britton) [31], испытавшими влияние работ Выготского.

Оба ученых разворачивали свои исследования в ситуации обострения в Британии вопроса о равенстве результатов в образовании для учащихся из разных социально-культурных слоев. И Бриттон, и Б. Бернштейн выступали в лагере сторонников социальной обусловленности способов когнитивных функций, обращая особое внимание на роль языка.

При этом Бриттон использовал идеи Выготского о социальной опосредованности развития и, в частности, идею ЗБР с акцентом на формирующие возможности взаимодействия. Для Бриттона на индивидуальном когнитивном уровне все учащиеся, независимо от классового/культурного происхождения, рассматривались в равной степени (фактически врожденно) компетентными и присутствие заботливых взрослых (учителей, родителей и т. д.) — это все, что необходимо для обеспечения успешного интерактивного общения. Познание и обучение рассматривались независимо от социального происхождения, отражаемого в языке взаимодействия.

В дискурсе Бриттона и его последователей в рамках «модели личностного роста», как отмечает Ингиллери, «социальный» стал просто означать «интерактивный», а зона ближайшего развития интерпретировалась как место доброкачественных интерактивных процессов... в котором детское сознание встречалось с более зрелым взрослым сознанием, что позволяло ребенку постепенно усваивать различные формы общего социального поведения. Таким образом, в работах Бриттона и его последователей «Выготский был по существу реконтекстуализирован в педагогическую теорию, которая предлагала рационализацию интерактивного обучения на основе языка в классе» [31, с. 475].

Бернштейн же сфокусировал свое внимание на различиях в формах языка (языковых кодов), которые учащиеся приобретают в результате социализации в рамках определенной семьи и/или класса. Посредством этих кодов взрослые передают принципы организации социального мира (миров), в котором они находились, определяющие особенности познания и коммуникации. Последние демонстриру-

ют разную эффективность в школе, обусловленную укладом школы и ее отношений с ее различными сообществами, и таким образом влияют на различия в образовательных достижениях: дети из семей рабочего класса демонстрируют более низкие результаты.

Для Бернштейна ЗБР — не нейтральное место для создания или обмена взаимно интерпретируемыми значениями, а взрослые — не просто помощники или фасилитаторы, но в большей или меньшей степени детерминанты формирования детского сознания. ЗБР представлялась ему как «...когнитивная репрезентация социального мира, и, следовательно, значения, а также “инструменты”, которые использовались или делались доступными в ней, — социальный контекст обучения, — будут подвергаться неравномерному социальному воздействию» [31, с. 475].

Представляется, что тот ход, который реализовал Бриттон и его последователи, в отличие от Бернштейна, очень похож на траекторию движения советской психологии после Л.С. Выготского. ЗБР была «очищена» от любой неоднородности, связанной с социокультурными особенностями ее участников. Абстрактный, а точнее идеальный взрослый, заменил в ней реальных, и, что существенно, сам интерес к такому взрослому надолго возобладал над интересом к тем реальным взрослым родителям и учителям, с которыми взаимодействует учащийся. Диагностика ЗБР стала ориентироваться на искусственные, автономные от реальных практик среды со взрослыми, специально подготовленными для проведения экспериментов или обучения в рамках той или иной вариации развивающего обучения. Проектирование образовательных практик стало опираться на понимание развития психики и мышления как искусственного, управляемого процесса, а естественные процессы сотрудничества ребенка со взрослыми в реальных социокультурных средах фактически остались без внимания [6; 25].

То, как реальный взрослый замещается «идеальным», а естественное содержание среды и отношений в ней — идеальным, очевидно является не искажением теории Выготского, но доминирующей ее интерпретацией. Выготский прямо рассматривал процесс развития как взаимодействие первичной и идеальной формы, где последняя сама прямо не открывается ребенку, но осваивается с помощью ее носителя или посредника — взрослого, который фактически выступает в роли высшего существа, знающего, что и как нужно делать ребенку» [2, с. 104]. И для Д.Б. Эльконина, как отмечают Г.Г. Кравцова и Е.Е. Кравцов, взрослый — это не конкретный взрослый (например, мама), а общественный взрослый, а отношение ребенка с ним отождествляется с фундаментальным отношением «индивид—общество» [8].

Применение идей культурно-исторической теории в современных исследованиях образовательного неравенства

В условиях обострения проблематики неравенства базовые идеи культурно-исторической теории

продолжают оказывать влияние на развитие современной зарубежной методологии исследования взаимосвязи между школьным обучением и социальным неравенством в значительной степени за счет синтеза с социологическим подходом Бернштейна [28; 29; 33; 37; 40; 41].

Представления о посреднической роли взрослых, сверстников и культурных инструментов, идея ЗБР применяются для исследования обучения в условиях полиэтничного состава школ [24], особенностей образования и практик поддержки детей — мигрантов и недопредставленных групп [41], траекторий перехода между различными педагогическими культурами начальной и средней школы [27], для анализа образовательных преимуществ одних социальных групп перед другими [44], опосредования обучения учащихся с низкими доходами дифференцированные социальными отношениями в школе [39]. Обосновывается, что для эффективной работы учитель должен знать конкретную социальную динамику среды развития ребенка [43].

Вадебонкер (Vadeboncoeur) и Пановски (Panofsky) превращают «диадическую концепцию ЗБР Выготского» в «триадическую», включающую ребенка, учителя, родителя, чтобы продемонстрировать, что родители из среднего класса предвидят и конструируют (авторы используют термин «prolepsis» М. Коула) образовательное будущее для своих детей в ЗБР и, используя коммуникативный капитал (речевые жанры адвокации, профессиональный язык педагогов, дискурс родительского участия), целенаправленно опосредуют его реализацию в отношениях ученика с учителем, помогая последнему увидеть возможности ребенка и создавая необходимые ресурсы образовательного опыта. В свою очередь низкий коммуникативный капитал родителей из малообеспеченных семей не позволяет им быть эффективным в решении этой задачи [45].

Заключение

Ключевые положения культурно-исторической теории, заложенные в работах Л.С. Выготского, определяют социальное как источник развития высших психических функций. При этом, как показал наш анализ, различия социальной среды, социокультурные характеристики взрослых и сверстников, включенных во взаимодействие с индивидом, в работах последователей культурно-исторической теории не рассматривались целенаправленно как факторы различий в развитии когнитивных и некогнитивных процессов, предикторы образовательной неуспешности.

И если для советского периода это в определенной степени объяснимо политическим контекстом, то в условиях резкого роста социально-экономического неравенства в конце XX—первой четверти

XXI века игнорирование данной проблематики этим уже не может быть объяснено.

Мы показываем, что причины такого положения дел связаны с определенными аспектами самой культурно-исторической теории, заложенными уже в работах Л.С. Выготского и закрепившимися в дальнейшем. Это, в первую очередь, интерпретация взрослого-посредника как абстрактного носителя идеальной формы и контролера освоения этой формы через организацию ЗБР. Практики сотрудничества взрослого, сверстников и ребенка, определяющие величину ЭБР, рассматривались в операциональном плане без достаточного внимания к социокультурным особенностям и характеристикам диспозиций на микроуровне. Другим ограничением стало недостаточно исследованная проблематика особенностей языка в различных социокультурных средах и практиках общения как источника различий в когнитивном развитии и учебных достижениях.

Актуализация проблематики образовательного неравенства в России стимулировала появление российских исследований этого феномена. Однако они опираются уже на зарубежные теории и методы изучения, причем тех традиций, которые наименее связаны с идеями Выготского.

Представляется, что идеи культурно-исторической теории могут стать важной опорой для оригинальной российской традиции исследований влияния социокультурных факторов на развитие и образование детей и проектирования образовательных моделей, открывающих возможности получения каждым ребенком высококачественного образования.

В частности, идея «зоны ближайшего развития» может быть использована как инструмент операционализации концепта «справедливого образования» в институциональных и педагогических практиках, гарантирующего, что реализация образовательного потенциала не является результатом личных и социальных обстоятельств [54]. Формирование ЗБР в этом контексте может рассматриваться как реализация в образовательной системе высоких ожиданий по отношению к достижениям детей через интеграцию/ремедиацию опыта их социализации в различных социокультурных средах (прежде всего семьи).

Идею ЗБР можно использовать для анализа феномена академической резильентности — способности школьников из семей с низкими экономическими, образовательными и культурными ресурсами преодолевать эти ограничения, достигая наиболее высоких результатов в тестах достижений [38].

Существенные возможности для конструирования образовательных практик, открывающих возможности прогресса для учащихся из низкоресурсных групп, обеспечивает направление исследований совместно-распределенной деятельности [35] в случае обогащения его инструментами понимания и учета особенностей социокультурных аспектов состава учебных коллективов и динамики группового взаимодействия.

Литература

References

1. Бедность и развитие ребенка / Под ред. Д.А. Александрова, В.А. Иванюшиной, К.А. Маслинского. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2015. 392 с.
2. Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211
3. Выготский Л.С. К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств // Педология. 1929. № 3. С. 367–377
4. Громыко Ю.В. Выготскианство за рамками концепции Л.С. Выготского. М.: Пайдейя, 1996. 108 с.
5. Жирнов Е. Качество преподавания продолжает находиться на низком уровне. Как статистика способствовала исчезновению второгодников [Электронный ресурс] // Коммерсант. URL:https://www.kommersant.ru/amp/4075033 (дата обращения: 31.07.2023).
6. Ибрагимова З.Ф., Франц М.В. Неравенство возможностей в образовании в советский и постсоветский периоды: эмпирический анализ // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 43–62. DOI:10.17323/1814-9545-2021-2-43-62
7. Казакова Е.В., Соколова Л.В. Влияние неблагоприятных социально-экономических факторов на школьную адаптацию первоклассников // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 2. С. 59–71. DOI:10.17759/pse.2019240206
8. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 4–13. DOI:10.17759/chp.2020160401
9. Лурья А.Р. Речь и интеллект деревенского, городского и беспризорного ребенка: Экспериментальное исследование. Л.: Государственное издательство РСФСР, 1930. 192 с.
10. Новикова М.А., Реан А.А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 4. С. 112–120. DOI:10.17759/pse
11. Рубцов В.В., Марголис А.А., Шведовская А.А., Пономарева В.В. Наукометрический анализ культурно-исторического направления в научных публикациях 2009–2019 годов // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 119–132. DOI:10.17759/chp.2019150412
12. Сафаров М.А. Историко-педагогический аспект проблемы неуспеваемости и путей ее преодоления в отечественной педагогике советского периода: 1940-е – середина 1980-х гг.: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010. 200 с.
13. Собкин В.С., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Федотова А.В., Халутина Ю.А., Якупова В.А. Роль социально-демографических факторов и родительской позиции в развитии ребенка-дошкольника // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 2. С. 5–16. DOI:10.17759/pse.2017220201
14. Совместная учебная деятельность и развитие детей: коллективная монография / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.
15. Социальное неравенство в системе образования: отечественные и зарубежные теории и исследования / В.В. Фурсова, Д.Х. Ханнанова. Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 2007. 223 с.
16. Федина Н.В., Дормидонтов Р.А., Елисеев В.К. Основные тенденции и приоритеты в исследованиях когнитивных и некогнитивных предикторов академической успешности в России и за рубежом // Science for Education Today. 2022. Том 12, № 6. С. 7–31. DOI:10.15293/2658-6762.2206.01
1. Bednost' i razvitie rebenka [Poverty and child development]. In Aleksandrova D.A., Ivanyushinoin V.A., Maslinskogo K.A. (eds.), *Rukopisnye pamyatniki Drevnei Rusi* [Manuscript Monuments of Ancient Rus]. Moscow, 2015. 392 p. (In Russ.).
2. Veraksa N.E. Detskoe razvitie: dve paradigmy [Child development: two paradigms]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211 (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. K voprosu o plane nauchno-issledovatel'skoi raboty po pedologii natsional'nykh men'shinstv [On the question of the plan of research work on the pedology of national minorities]. *Pedologiya [Pedagogy]*, 1929, no. 3, pp. 367–377. (In Russ.).
4. Gromyko Yu.V. Vygotskianstvo za ramkami kontseptsii L.S.Vygotskogo [Vygotskianism beyond the concept of L.S. Vygotsky]. Moscow: Paideiya, 1996. 108 p. (In Russ.).
5. Zhirnov E. Kachestvo prepodavaniya prodolzhaet nakhodit'sya na nizkom urovne. Kak statistika sposobstvovala ischeznoventiyu vtorogodnikov [Elektronnyi resurs]. [The quality of teaching continues to be at a low level. How statistics contributed to the disappearance of second-year students]. *Kommersant*. Available at: <https://www.kommersant.ru/amp/4075033> (Accessed 31.08.2019). (In Russ.).
6. Ibragimova Z.F., Frants M.V. Neravenstvo vozmozhnostei v obrazovanii v sovetskii i postsovetskii periody: empiricheskii analiz [Inequality of educational opportunities in the Soviet and post-Soviet periods: an empirical analysis]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies (Moscow)]*, 2021, no. 2, pp. 43–62. DOI:10.17323/1814-9545-2021-2-43-62 (In Russ.).
7. Kazakova E.V., Sokolova L.V. Vliyanie neblagopriyatnykh sotsial'no-ekonomicheskikh faktorov na shkol'nuyu adaptatsiyu pervoklassnikov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp.59–71. DOI:10.17759/pse.2019240206 (In Russ.).
8. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskii podkhod k voprosam obrazovaniya [Cultural-Historical Approach to Education]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 4–13. DOI:10.17759/chp.2020160401 (In Russ.).
9. Luriya A.R. Rech' i intellekt derevenskogo, gorodskogo, i besprizornogo rebenka: Eksperimental'noe issledovanie [Speech and intelligence of a village, urban, and street child: An experimental study]. Leningrad: Gosudarstvennoe izdatel'stvo RSFSR, 1930, p. 192. (In Russ.).
10. Novikova M.A., Rean A.A. Semeinye predposylki вовлеченности ребенка в shkol'nuyu travlyu: vliyanie psikhologicheskikh i sotsial'nykh kharakteristik sem'i. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol 23, no. 4, pp. 112–120. DOI:10.17759/pse.2018230411 (In Russ.).
11. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Shvedovskaya A.A., Ponomareva V.V. Naukometricheskii analiz kul'turno-istoricheskogo na- pravleniya v nauchnykh publikatsiyakh 2009–2019 godov [Scientometric Analysis of Scientific Publications in Cultural-Historical Psychology research area in 2009–2019]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 119–132. DOI:10.17759/chp.2019150412 (In Russ.).
12. Safarov M.A. Istoriko-pedagogicheskii aspekt problemy neuspevaemosti i putei ee preodoleniya v otechestvennoi pedagogike sovetskogo perioda: 1940-e – seredina 1980-kh gg. Diss. kand. ped. nauk.[Historical and pedagogical aspect of the

17. Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю. Образовательные достижения учащихся в школах с высокой численностью детей-мигрантов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 46–56. DOI:10.17759/pse.2022270504
18. Шведовская А.А. Развитие идей научной школы Л.С. Выготского: научные публикации журнала «Культурно-историческая психология» (2005–2016 гг.) // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 47–57. DOI:10.17759/chp.2016120304
19. Шведовская А.А., Загвоздкина Т.Ю. The concept “socio-economic status of a family” (SES): A review of international research // Психологическая наука и образование. 2013. Том 18. № 1. С. 65–76.
20. Шведовская А.А., Мешкова Н.В. Библиометрический анализ журнала «Культурно-историческая психология» // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 1. С. 106–115. DOI:10.17759/chp.2016120112
21. Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь (на материале социологического исследования проблем трудоустройства и выбора профессии) // Вопросы философии. 1965. № 5. С. 57–70.
22. Abreu G., Elbers E. The social mediation of learning in multiethnic schools: Introduction // European Journal of Psychology of Education. 2005. Vol. 20. № 1. P. 3–11. DOI:10.1007/bf03173207
23. Amso D., Lynn A. Distinctive Mechanisms of Adversity and Socioeconomic Inequality in Child Development: A Review and Recommendations for Evidence-Based Policy // Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences. 2017. Vol. 4. № 2. P.139–146. DOI:10.1177/2372732217721933
24. Bodovski K., Chykina V., Khavenson T. Do human and cultural capital lenses contribute to our understanding of academic success in Russia // British Journal of Sociology of Education. 2019. Vol. 40. № 3. P. 393–409. DOI: 10.1080/01425692.2018.1552844
25. Daniels H. The ‘Social’ in Post-Vygotskian Theory // Theory & Psychology. 2006. Vol. 16. № 1. P. 37–49. DOI:10.1177/0959354306060107
26. Daniels H. Vygotsky and Sociology. London: Routledge, 2012. P. 248. DOI:10.4324/9780203112991
27. Daniels H., Tse H.M., Ortega Ferrand L., Stables A., Cox S. Changing schools: a study of primary secondary transfer using Vygotsky and Bernstein // British Journal of Sociology of Education. 2019. Vol. 40. № 7. P. 901–921. DOI:10.1080/01425692.2019.1601546
28. Daniels H., Tse H.M. Bernstein and Vygotsky: how the outside comes in and the inside goes out // British Journal of Sociology of Education. 2021. Vol. 42. № 1. P. 1–14. DOI:10.1080/01425692.2020.1852070
29. Frandji D., Vitale P. Knowledge, Pedagogy and Society: International Perspectives on Basil Bernstein’s Sociology of Education (1st ed.). London: Routledge, 2010. P. 288 DOI:10.4324/9780203843932
30. Hausfather, S.J. Vygotsky and Schooling: Creating a Social Context for Learning // Action in Teacher Education. 1996. Vol. 18. № 2. P. 1–10. DOI:10.1080/01626620.1996.10462828
31. Inghilleri M. Britton and Bernstein on Vygotsky: divergent views on mind and language in the pedagogic context // Pedagogy, Culture & Society. 2002. № 10. P. 467–482. DOI:10.1080/14681360200200154
32. Konstantinovskiy D.L. Social Inequality and Access to Higher Education in Russia // European Journal of Education. 2012. Vol. 47. № 1. P. 9–24. DOI:10.2307/41343407
33. Kozulin A., Gindis B., Ageyev V., Miller S. Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). underachievement problem and ways to overcome it in the domestic pedagogy of the Soviet period: 1940s – mid-1980s. Ph. D. (Pedagogy) Moscow, 2010. 200 p. (In Russ.).
13. Sobkin V.S., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Fedotova A.V., Khalutina Yu.A., Yakupova V.A. Rol’ sotsial’no-demograficheskikh faktorov i roditel’skoi pozitsii v razvitii rebenka-doshkol’nika. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 5–16. DOI:10.17759/pse.2017220201 (In Russ.).
14. Rubtsov V.V. (eds.), *Sovmestnaya uchebnaya deyatelnost’ i razvitie detei*. Kollektivnaya monografiya. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2021. 352 p. (In Russ.).
15. Fursova V.V., Khannanova D.Kh. Sotsial’noe neravenstvo v sisteme obrazovaniya: otechestvennye i zarubezhnye teorii i issledovaniya. Kazan’: Publ. Kazanskogo gos. un-ta, 2007. 223 p. (In Russ.).
16. Fedina N.V., Dormidontov R.A., Eliseev V.K. Osnovnye tendentsii i priority v issledovaniyakh kognitivnykh i nekognitivnykh prediktorov akademicheskoi uspešnosti v Rossii i za rubezhom [Main trends and priorities in Russian and international studies on cognitive and non-cognitive predictors of academic success]. *Science for Education Today*. 2022. Vol. 12, no. 6. pp. 7–31. DOI:10.15293/2658-6762.2206.01 (In Russ.).
17. Khukhlaev O.E., Chibisova M.Yu. Obrazovatel’nye dostizheniya uchashchikhsya v shkolakh s vysokoi chislennost’yu detei-migrantov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol 27, no. 5, pp. 46–56. DOI:10.17759/pse.2022270504 (In Russ.).
18. Shvedovskaya A.A. Razvitie idei nauchnoi shkoly L.S. Vygotskogo: nauchnye publikatsii zhurnala «Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya» (2005–2016 gg.) [Developing the Ideas of the Scientific School of L.S. Vygotsky: Scientific Publications of the Journal “Cultural-Historical Psychology” (2005–2016)]. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 47–57. DOI:10.17759/chp.2016120304 (In Russ.).
19. Shvedovskaya A.A., Zagvozdkina T.Yu. The concept “socio-economic status of a family” (SES): A review of international research. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013. Vol. 18, no. 1, pp. 65–76. (In Russ.).
20. Shvedovskaya A.A., Meshkova N.V. Bibliometricheskii analiz zhurnala «Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya» [Bibliometric Analysis of The “Cultural-Historical Psychology” Journal]. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 106–115. DOI:10.17759/chp.2016120112 (In Russ.).
21. Shubkin V.N. Molodezh’ vstupaet v zhizn’ (na materiale sotsiologicheskogo issledovaniya problem trudoustroistva i vybora professii). [Youth enters into life (based on the material of the sociological study of the problems of employment and career choice)]. *Voprosy filosofii [Voprosy Filosofii]*, 1965, no. 5, pp. 57–70. (In Russ.).
22. Abreu G., Elbers E. The social mediation of learning in multiethnic schools: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 2005. Vol. 20, no. 1, pp. 3–11. DOI:10.1007/bf03173207
23. Amso D., Lynn A. Distinctive Mechanisms of Adversity and Socioeconomic Inequality in Child Development: A Review and Recommendations for Evidence-Based Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2017. Vol. 4, no. 2, pp.139–146. DOI:10.1177/2372732217721933
24. Bodovski K., Chykina V., Khavenson T. Do human and cultural capital lenses contribute to our understanding

- Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 494 p. DOI:10.1017/cbo9780511840975
34. Letourneau N.L., Duffett-Leger L., Levac L., Watson B., Young-Morris C. Socioeconomic Status and Child Development: A Meta-Analysis // *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2013. Vol. 21. № 3. P. 211–224. DOI:10.1177/1063426611421007
35. Longobardi S., Agasisti T., Avvisati F., Borgonovi F. Academic resilience. What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. №167. Paris: OECD, 2018. DOI:10.1787/e22490ac-en
36. Marsh H.W., Pekrun R., Dicke T. et al. Disentangling the Long-Term Compositional Effects of School-Average Achievement and SES: a Substantive-Methodological Synergy // *Educational Psychology Review*. 2023. Vol. 35. № 70. DOI:10.1007/s10648-023-09726-4
37. Nash R. Bernstein and the Explanation of Social Disparities in Education: A Realist Critique of the Socio-Linguistic Thesis // *British Journal of Sociology of Education*. 2006. Vol. 27. № 5. P. 539–553. DOI:10.1080/01425690600958725
38. OECD. Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. Paris: OECD Publishing, 2023. P.372. DOI:10.1787/e9072e21-en
39. Panofsky C. The Relations of Learning and Student Social Class: Toward re- “socializing” Sociocultural Learning Theory // *Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)* / A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 411–431 DOI:10.1017/cbo9780511840975.021
40. Portes P., Vadeboncoeur J. Mediation in Cognitive Socialization: The Influence of Socioeconomic Status // *Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)* / A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 371–392. DOI:10.1017/cbo9780511840975.019
41. Portes P.R., Salas S. Vygotsky in 21st Century Society: Advances in Cultural Historical Theory and Praxis with Non-Dominant Communities. New York, NY: Peter Lang, 2011.
42. Selvitopu, A., Kaya, M. A Meta-Analytic Review of the Effect of Socioeconomic Status on Academic Performance // *Journal of Education*. 2021. 0(0). DOI:10.1177/00220574211031978
43. Singh P., Brown R., Märtsin M. Negotiating pedagogic dilemmas in non-traditional educational contexts: An Australian case study of teachers’ work / H. Daniels (Ed.) // *Vygotsky and sociology*. Routledge, United Kingdom, 2012. P. 93–114. DOI:10.4324/9780203112991
44. Tran H.V.H. The zone of proximal privilege: towards a Vygotskian theory of privilege in education // *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2022. Vol. 35. № 7. P. 791–804. DOI:10.1080/09518398.2022.2061634
45. Vadeboncoeur J.A., Panofsky C.P. Schooling the social classes: Triadic zones of proximal development, communicative capital, and relational distance in the perpetuation of advantage / H. Daniels (Ed.) // *Vygotsky and sociology*. New York, NY: Routledge, 2012. P. 192–210. DOI:10.4324/9780203112991
46. Willms, J.D. School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes // *Teachers College Record*. 2010. Vol. 112. № 4. P. 1008–1037. DOI:10.1177/016146811011200408
- of academic success in Russia. *British Journal of Sociology of Education*, 2019. Vol. 40, no. 3, pp. 393-409. DOI:10.1080/01425692.2018.1552844
25. Daniels H. The ‘Social’ in Post-Vygotskian Theory. *Theory & Psychology*, 2006. Vol. 16, no. 1, pp. 37–49. DOI:10.1177/0959354306060107
26. Daniels H. *Vygotsky and Sociology*. London: Routledge, 2012, pp. 248. DOI:10.4324/9780203112991
27. Daniels H., Tse H.M, Ortega Ferrand L., Stables A., Cox S. Changing schools: a study of primary secondary transfer using Vygotsky and Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*, 2019. Vol.40, no. 7, pp. 901–921. DOI:10.1080/01425692.2019.1601546
28. Daniels H., Tse H.M. Bernstein and Vygotsky: how the outside comes in and the inside goes out. *British Journal of Sociology of Education*, 2021. Vol.42, no. 1, pp. 1–14. DOI:10.1080/01425692.2020.1852070
29. Frandji D., Vitale P. Knowledge, Pedagogy and Society: International Perspectives on Basil Bernstein’s *Sociology of Education* (1st ed.). London: Routledge, 2010., p. 288. DOI:10.4324/9780203843932
30. Hausfather, S.J. Vygotsky and Schooling: Creating a Social Context for Learning. *Action in Teacher Education*, 1996. Vol.18, no. 2, pp. 1–10. DOI:10.1080/01626620.1996.10462828
31. Inghilleri M. Britton and Bernstein on Vygotsky: divergent views on mind and language in the pedagogic context. *Pedagogy, Culture & Society*, 2002, no. 10, pp. 467–482. DOI:10.1080/14681360200200154
32. Konstantinovskiy D.L. Social Inequality and Access to Higher Education in Russia. *European Journal of Education*, 2012. Vol. 47, no. 1, pp.9–24. DOI: 10.2307/41343407
33. Kozulin A., Gindis B., Ageyev V., Miller S. *Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 494 p. DOI:10.1017/cbo9780511840975
34. Letourneau N.L., Duffett-Leger L., Levac L., Watson B., Young-Morris C. Socioeconomic Status and Child Development: A Meta-Analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2013. Vol. 21, no. 3, pp. 211–224. DOI:10.1177/1063426611421007
35. Longobardi S., Agasisti T., Avvisati F., Borgonovi F. Academic resilience. What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. Paris: OECD, 2018, no. 167. DOI:10.1787/e22490ac-en
36. Marsh H.W., Pekrun R., Dicke T. et al. Disentangling the Long-Term Compositional Effects of School-Average Achievement and SES: a Substantive-Methodological Synergy. *Educational Psychology Review*, 2023. Vol. 35, no. 70. DOI:10.1007/s10648-023-09726-4
37. Nash R. Bernstein and the Explanation of Social Disparities in Education: A Realist Critique of the Socio-Linguistic Thesis. *British Journal of Sociology of Education*. 2006. Vol. 27, no. 5, pp. 539–553. DOI:10.1080/01425690600958725
38. OECD. Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. Paris: OECD Publishing, 2023, pp. 372. DOI:10.1787/e9072e21-en
39. Panofsky C. The Relations of Learning and Student Social Class: Toward re- “socializing” Sociocultural Learning Theory. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (Eds.). *Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, pp. 411–431. DOI:10.1017/cbo9780511840975.021
40. Portes P., Vadeboncoeur J. Mediation in Cognitive Socialization: The Influence of Socioeconomic Status. In

Kozulin A. (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context (Learning in DOIng: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, pp. 371–392. DOI:10.1017/cbo9780511840975.019

41. Portes P.R., Salas S. Vygotsky in 21st Century Society: Advances in Cultural Historical Theory and Praxis with Non-Dominant Communities. New York, NY: Peter Lang, 2011.

42. Selvitopu A., Kaya M. A Meta-Analytic Review of the Effect of Socioeconomic Status on Academic. *Journal of Education*, 2021. Vol. 0(0). DOI:10.1177/00220574211031978

43. Singh P., Brown R., Märtsin M. Negotiating pedagogic dilemmas in non-traditional educational contexts: An Australian case study of teachers' work. In H. Daniels (ed.), *Vygotsky and sociology*. Routledge, United Kingdom, 2012, pp. 93–114. DOI:10.4324/9780203112991

44. Tran H.V.H. The zone of proximal privilege: towards a Vygotskian theory of privilege in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2022. Vol. 35, no. 7, pp. 791–804. DOI:10.1080/09518398.2022.2061634

45. Vadeboncoeur J.A., Panofsky C.P. Schooling the social classes: Triadic zones of proximal development, communicative capital, and relational distance in the perpetuation of advantage. In Daniels H. (ed.), *Vygotsky and sociology*. New York, NY: Routledge, 2012, pp. 192–210. DOI:10.4324/9780203112991

46. Willms J.D. School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes. *Teachers College Record*, 2010. Vol. 112, no. 4, pp. 1008–1037. DOI: 10.1177/016146811011200408

Информация об авторах

Косарецкий Сергей Геннадьевич, кандидат психологических наук, директор центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

Information about the authors

Sergey G. Kosaretsky, PhD in Psychology, Director, Center of General and Extracurricular Education, Institute of Education, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: [ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8905-8983](https://orcid.org/0000-0002-8905-8983), e-mail: skosaretski@hse.ru

Получена 07.08.2023

Принята в печать 25.09.2023

Received 07.08.2023

Accepted 25.09.2023