

Научная статья | Original paper

## К проблеме конструирования образовательных практик на основе системы понятий культурно-исторической психологии

**А.В. Конокотин<sup>1</sup> ✉, В.К. Зарецкий<sup>1</sup>, И.М. Улановская<sup>2</sup>, О.В. Рубцова<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ konokotinav@mgppu.ru

### **Резюме**

В статье рассматривается применение фундаментальных понятий культурно-исторической психологии — зона ближайшего развития, совместная деятельность, вращивание, переживание, знаковое опосредствование, рефлексия, — для проектирования эффективных образовательных практик и технологий. Особое внимание уделяется таким практикам, как *рефлексивно-деятельностный подход (РДП)*, направленный на оказание помощи учащимся в преодолении учебных трудностей и способствующий их когнитивному и личностному развитию; *диагностическая методика «Мозаика»*, задачей которой выступает оценка сформированности метапредметных компетенций учащихся младшего школьного возраста в области организации совместной деятельности; *«Мультимедиа-театр»*, позволяющий через специально организованный процесс ролевого экспериментирования формировать центральные новообразования подросткового возраста и являющийся одной из качественно новых форм организации учебной деятельности подростков. Представленные в статье практики наглядно демонстрируют, каким образом основополагающие принципы и положения культурно-исторической психологии, заложенные Л.С. Выготским и впоследствии развивавшиеся учениками и последователями его научной школы, могут быть эффективно интегрированы в образовательный процесс.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология, образовательная практика, рефлексивно-деятельностный подход, мультимедиа-театр, ролевое экспериментирование, диагностика метапредметных компетенций, совместная деятельность, зона ближайшего развития, рефлексия, переживание, вращивание, знаковое опосредствование

**Для цитирования:** Конокотин, А.В., Зарецкий, В.К., Улановская, И.М., Рубцова, О.В. (2025). К проблеме конструирования образовательных практик на основе системы понятий культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp/2025000002>

## Toward the construction of educational practices grounded in the conceptual system of cultural-historical psychology

**A.V. Konokotin<sup>1</sup> ✉, V.K. Zaretsky<sup>1</sup>, I.M. Ulanovskaya<sup>2</sup>, O.V. Rubtsova<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ konokotinav@mgppu.ru

### **Abstract**

The paper analyses how key concepts of cultural-historical psychology — zone of proximal development, joint activity, vraschivanie (the cultural grafting of individual action), pereghivanie, sign mediation, and

reflection – can serve as design principles for effective educational practices and technologies. Three practices are examined in detail: the reflexive-activity approach (RAA), which helps learners overcome academic difficulties and stimulates both cognitive and personal development; the diagnostic technique “Mosaic,” devised to assess the formation of meta-disciplinary competences in primary-school children through the organisation of cooperative activity; and “Multimedia-Theater,” a qualitatively new form of organising adolescents’ learning activity that, by means of systematically arranged role experimentation, fosters the central neoformations of this age period. The cases show how the core principles and propositions elaborated by L.S. Vygotsky – and later developed by his students and followers – can be effectively integrated into contemporary educational practice.

**Keywords:** cultural-historical psychology, educational practice, reflexive-activity approach, multimedia-theater, role experimentation, diagnosis of meta-disciplinary competences, joint activity, zone of proximal development, reflection, pereghivanie, vraschivanie, sign mediation

**For citation:** Konokotin, A.V., Zaretsky, V.K., Ulanovskaya, I.M., Rubtsova, O.V. (2025). Toward the construction of educational practices grounded in the conceptual system of cultural-historical psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp/2025000002>

## Введение

Говорить о культурно-исторической психологии (КИП) исключительно в теоретической плоскости, без обсуждения того, как ее фундаментальные положения реализуются на практике, а фактически – конструируют практическую психологию, не представляется возможным. Как утверждает И.В. Дубровина, «Л.С. Выготский в значительной степени предопределил развитие детской практической психологии» (*курсив наш. – Авт.*) (Дубровина, 2016), специально акцентировав внимание современного ему академического сообщества на словах Л. Бинсвангера: «нет ни одной науки, где теория и практика шли бы столь различными путями» (Выготский, 1982б). Для Выготского было очевидно, что кризис психологической науки (отголоски которого мы ощущаем и по сей день) во многом связан с тем, что «практика была колонией теории, во всем зависимой от метрополии; теория от практики не зависела никак; практика была вынуждена, приложением, вообще выходом за пределы науки, операцией занаятчной, посленаучной, начинавшейся там, где научная операция считалась законченной. Успех или неуспех практических николько не отражался на судьбе теории» (Выготский, 1982б). Выход из этой ситуации он видел в неразрывном синтезе этих двух аспектов: с одной стороны – практика, которая «выдвигает постановку задач и служит верховным судьей теории, критерием истины, диктует, как конструировать понятия и как формулировать законы» (Выготский, 1982б), с другой – живая система развивающихся понятий, образующих методологию и метод исследования. Единство практики и методологии – это ключевой принцип КИП, выводящий ее за рамки «рядовой» теории своего времени и определяющий ее парадигмальный характер.

Принцип единства методологии и практики в полной мере выражен в экспериментально-генетическом, или генетико-моделирующем методе, обоснованном Л.С. Выготским. Ключевой особенностью данного метода, позволяющей ему одновременно

выступать и методом исследования, и «концептуальной моделью» для разработки практических инструментов, является ориентация на «воспроизведение» процесса генеза «высших психических функций» (ВПФ), высших (культурных) форм поведения и деятельности, в связи с чем еще одним названием данного метода является *формирующий эксперимент*. Сам метод образован концептуальным единством понятий, которые и составляют теоретико-методологический каркас КИП:

- в понятии «сотрудничество» раскрывается роль социальных взаимодействий, реализующихся в форме «драматического» (эмоционально значимого) события;
- в понятии «знак / знаковое опосредствование» определяется ключевая роль культурных средств (знаков, символов и их систем), выступающих изначально как средство социальной связи во взаимодействии между субъектами;
- в понятии «врачивание» определяется механизм развития;
- через понятие «зона ближайшего развития» определяется ведущая роль обучения как «движущей силы» развития;
- в понятии «переживание» закрепляется принцип связи «аффекта и интеллекта»;
- через понятие «рефлексия» устанавливается значение индивидуальной деятельности ребенка по освоению культурных способов действия.

Каждое из этих понятий, с одной стороны, определенным образом характеризует изучаемую в КИП часть объективной действительности (строение сознания, связь процессов обучения и развития, естественного созревания и культурного развития, источника развития и т.п.), с другой – предъявляет определенные требования как к организации научного исследования, так и к практической работе специалистов. Ключевым здесь является то, что разница между исследователем и практическим специалистом фактически невелика. Психолог-практик оперирует научными понятиями как «орудиями»,

средствами, вспомогательным приемом организации деятельности, направленной на формирование, развитие, коррекцию (в зависимости от профиля деятельности специалиста) высших психических функций, форм поведения и деятельности ребенка. Исследователь же в большей степени нацелен на изучение самих понятий, а «их соответствие с фактами есть только средство, способ, прием, проверка их годности» (Выготский, 1982б). Но и это разделение условно. Любой практик в той же мере оценивает степень пригодности используемых им понятий (совокупно представленных методом работы) с точки зрения эффективности достижения им установленных практических результатов. В этом отношении И.В. Дубровина справедливо отмечает, что «психолог не только и не столько изучает, исследует, сколько помогает и конструирует» (Дубровина, 2016). Таким образом, благодаря Л.С. Выготскому удалось «подружить» психолога-практика с психологом-исследователем: каждый «культурно-исторический психолог» стал и практиком, и исследователем в одном лице.

Важно также отметить, что каждое из понятий, составляющих методологическую основу КИП, не может быть рассмотрено вне зависимости от других как «самодовлеющее» или «исключительно-объясняющее» (см. критику такого подхода в работе «Исторический смысл психологического кризиса» (Выготский, 1982б)). Тем не менее, отдельное понятие может рассматриваться в каждом экспериментальном исследовании или практике в качестве *системообразующего*. Далее будет представлен ряд практик, в основе которых лежит целостная методологическая система понятий КИП, но в каждой из которых те или иные понятия определяют характер «разворачивания» или реализации всей этой целостной системы. Кроме того, каждая из представленных практик демонстрирует динамику развития концептуального аппарата КИП и то, как практическая работа изменяет понимание и содержание методологического аппарата данной научной школы.

### **Практика 1. Рефлексивно-деятельностный подход к оказанию психолого-педагогической помощи учащимся в преодолении учебных трудностей**

Рефлексивно-деятельностный подход (РДП) к оказанию психолого-педагогической помощи учащимся в преодолении учебных трудностей представляет собой направление в культурно-исторической психологии, которое можно рассматривать как один из вариантов реализации идеи Л.С. Выготского о том, что «обучение идет впереди развития», т. е. развивающего обучения (Выготский, 1984). Полное название РДП – *практика оказания психолого-педагогической помощи учащимся в преодолении учебных трудностей, способствующая их когнитивному и личностному развитию* (Зарецкий, 2013а).

Учебная трудность рассматривается как *неотъемлемая часть обучения* и как ресурс для развития. По мысли Л.С. Выготского, учебная деятельность предполагает, что ребенок делает то, чего еще не умеет, поэтому ошибается и затрудняется, и, соответственно, нуждается в помощи взрослого. Если ребенок делает то, что может сделать сам, он не развивается. Если же он делает то, что ему непосильно даже понять, это также неполезно для развития, и даже может травмировать ребенка. Поэтому для обучения и развития учебная трудность необходима, т. к. тогда появляется смысл и стимул для развития. И именно поэтому в РДП не ставятся задачи «профилактики» или «коррекции» учебных трудностей, а ставится задача оказания помощи в преодолении трудности ребенку так, чтобы она способствовала шагам в развитии. О каких шагах идет речь? На этот вопрос у Л.С. Выготского нет прямого ответа, но в книге «Мышление и речь» он пишет, что «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» (Выготский, 1982а), т. е. эти шаги могут быть очень разными, совершаемыми по разным направлениям. В практике применения РДП достаточно много случаев, в которых действительно один шаг в обучении приводил ко многим шагам в развитии (Зарецкий, 2016). Как это возможно?

Центральным звеном «механизма» связи обучения и развития в КИП выступает понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР), которое является одним из важнейших в РДП. С опорой на рефлексию практики оказания помощи детям, подросткам и взрослым в преодолении трудностей, а также на анализ идей Л.С. Выготского о ЗБР, которым не уделялось достаточного внимания его последователями, представление о ЗБР было существенно переработано, и в настоящее время в РДП используется многовекторная модель ЗБР, описывающая механизм связи обучения и развития; векторы когнитивного, личностного и социального развития, по которым может происходить динамика в процессе преодоления учебных трудностей, т. е. совершения шагов в обучении, а также механизм саморазвития, включением которого и объясняется идея Л.С. Выготского о том, что один шаг в обучении может приводить ко многим шагам в развитии (Зарецкий, 2007). Включение механизма саморазвития становится возможным, когда учащийся занимает субъектную позицию в учебной деятельности (Зарецкий, 2013б), становится субъектом ее осуществления и рефлексии, т. е. субъектом преодоления собственных трудностей. А взрослый (учитель, психолог, родитель и др.) занимает позицию помощника, консультанта, сотрудника.

Таким образом, в РДП на практике реализуется одна из основных идей Л.С. Выготского о том, что развитие происходит в сотрудничестве ребенка и взрослого, при получении ребенком *помощи в зоне ближайшего развития*.

Эта мысль прямо не формулируется самим Выготским, но вычитывается из его текстов. К сожалению, Выготский не успел разработать представление о том, какой должна или может быть помощь, чтобы

она способствовала развитию. Приводя разные ее примеры, он не дал ответа на вопросы, *как, за счет чего, при каких условиях помочь взрослого будет способствовать развитию* ребенка. Хотя очевидно, что не всякая помощь, оказываемая взрослым в ЗБР, будет способствовать развитию.

Поэтому в РДП как практике (технологии) оказания помощи, способствующей развитию, большое внимание уделяется следующим вопросам: «Как нужно помогать?», «Как не нужно помогать?», «Как можно помогать?». Соответственно, костяк теории РДП, который находится на стыке с технологией, описывается триадой «принципы — ограничения — технологии». «Принципы» — это положения, которые специалист, работающий в РДП, стремится реализовать на практике. «Ограничения» — это вытекающие из принципов запреты на действия определенного рода. «Технологии» — это примеры того, как «принципы» и «ограничения» реализуются в конкретных ситуациях оказания помощи. Тем самым к триаде добавляется четвертый компонент, связанный с вопросом «Когда оказывать помощь?» — «ситуации».

Деятельность специалиста, работающего в РДП, можно описать последовательностью «актов» (термин, кстати, Л.С. Выготского), или действий в различных ситуациях взаимодействия с ребенком, когда тот обращается за помощью либо нуждается в ней. Если полагать, что главным событием учебного занятия является столкновение ребенка с трудностью, когда он не может справиться с заданием сам, нуждается в помощи и ощущает необходимость сделать шаги в обучении и развитии, то взрослый *должен создать ситуацию затруднения*, но так, чтобы трудность была в ЗБР. Технологически это обеспечивается предложением ребенку выполнить последовательность заданий, возрастающих по сложности. Тогда ребенок покажет, с какими заданиями он справляется сам, а где начинает затрудняться и ошибаться. Здесь проходит нижняя граница ЗБР по вектору учебной деятельности. Если последовательность заданий достаточно длинная, то начиная с некоторого задания ребенок перестает понимать, что от него требуется, и даже не может осознанно принять помощь. Это верхняя граница ЗБР. Таким образом, нижняя граница ЗБР проходит между способностью и неспособностью успешно действовать самостоятельно, а верхняя — между способностью и неспособностью осознанно взаимодействовать со взрослым. Кстати, когда Л.С. Выготский говорит о важности роли осознанности во взаимодействии ребенка со взрослым, он полностью отказывается от популярного тогда термина «интеллектуальное подражание» и говорит о действиях ребенка как осуществляемых в сотрудничестве или «под руководством» взрослого (см., например, Выготский, 1935; Выготский, 1982а; Выготский, 1984).

Затруднение и ошибка ребенка при выполнении задания никогда не рассматриваются в РДП как случайные. Случайно можно сделать правильно. Например, если ребенок не знает, нужно ли писать в слове «а» или «о», то с вероятностью 50% напишет

правильно. Но если он ошибся, то это не случайно. Затруднение и ошибка в РДП объясняются несовершенством способов действия, которые сложились у ребенка. Например, в младшей школе дети часто пишут слова, как слышат, не задумываясь над тем, что некоторые звуки в русском языке передаются «не своими звуками», или о том, что звуков гораздо больше, чем букв, поэтому в принципе всегда надо думать, какой буквой (или их сочетанием) может быть передан тот или иной звук.

Таким образом, работа со способом предполагает помочь взрослому в осознании и перестройке способа действия, т. е. основным принципом оказания такой помощи является «опора на рефлексию». Рефлексия дает возможность ребенку осознать способ своего действия, тем самым освободиться от его власти (часто дети, да и взрослые, действуют, не отдавая себе отчета в том, что, как и почему они делают), понять, что нужно в способе изменить, а далее либо самостоятельно, либо опять-таки с рефлексивной помощью взрослого свой способ перестроить.

Момент занятия, в котором идет работа со способом, является принципиально важным для развития ребенка. Если в момент затруднения, когда идет рефлексивная работа по осознанию и перестройке способа действия, подсказать ребенку, показать образец действия или оказать иную инструментальную помощь, то возможность сделать шаги в развитии для него будет закрыта (Познякова, 2013), т. к. то интеллектуальное усилие, которое могло бы привести к развитию, делает за ребенка взрослый. Именно поэтому специалист, работающий в РДП, не спешит помогать, он держит паузу, дожидается, чтобы понять, исчерпал ребенок свой ресурс или у него есть еще собственные резервы. Специалист вмешивается тогда, когда становится очевидным, что ребенок сделал все, что мог. И в этой ситуации, напоминающей ситуацию «блокады» при решении творческой задачи (Зарецкий, 1980), взрослый своей помощью пытается восполнить не «инструментальный», а рефлексивный дефицит ребенка, задавая рефлексивные (не наводящие) вопросы, которые помогают ребенку оставаться субъектом процесса преодоления трудностей. Тем самым реализуется известная формула Марии Монтессори «Помоги мне сделать самому» (Монтессори, 2000), а также реализуется максима И. Канта о том, что ребенок должен *сам* приходить к правильным мыслям (Кант, 1994).

С позиций РДП инструментальную помощь можно рассматривать как попытку приспособить к работающему механизму чуждую деталь, которая в него пока не вписывается, или заменить одну деталь другой. Метафора рефлексивной помощи — органическая. При рефлексивной помощи у ребенка при его собственной активной работе «вырастают», как ветви у дерева, новые функции. Л.С. Выготский тоже пользовался органической метафорой, называя процесс, происходящий в ЗБР, в ходе которого происходит присвоение ребенком совместного опыта, «вращением». Но это то «вращивание», которое приводит к

«выращиванию» новых способов, функций, свойств, качеств личности, отношений и т. д. Причем Л.С. Выготский подчеркивал, что понятие ЗБР может быть распространено на личность в целом (Выготский, 1984). Ведь совместно можно не только справляться с трудностями в математике или русском языке. Совместно можно справляться с собственной пассивной позицией, привычкой «не понимать» то, что говорит учитель, не слушать его, с неготовностью прилагать усилия, неумением рефлексировать то, что сам ребенок делает, с неспособностью противостоять тревоге, страхам, волнению и т. д. И именно этот объяснительный и конструктивный потенциал понятия ЗБР привел к тому, что в XXI веке это понятие получило распространение не только в общей и возрастной психологии, но и в педагогике, консультировании, психотерапии, коучинге, организационной психологии и др.

Итак, основными принципами оказания помощи учащемуся в преодолении учебных трудностей средствами РДП, являются:

- установление отношений сотрудничества;
- поддержка субъектной позиции ребенка;
- создание ситуации затруднения в ходе занятия;
- работа в ЗБР ребенка;
- помочь в опоре на рефлексию;
- работа со способом действия ребенка;
- установление и поддержка позитивного, эмоционального и смыслового контакта;
- в идеале работа в эпицентре ЗБР, т. е. с той ключевой трудностью, преодоление которой будет в наибольшей степени способствовать развитию.

Наибольший эффект удачной помощи возникает в случаях преодоления выученной беспомощности, когда ребенок считает себя неспособным преодолеть свои трудности, не верит в успех (самоэффективность «на нуле»), не прилагает усилий, т. к. убежден, что они лишены смысла («все равно ничего не получится»). И вдруг, получая помощь взрослого, ребенок видит, что справляется с трудностью САМ, что взрослый не сделал «за него», а помог сделать самому, он «прозревает» и понимает, что может «делать сам». И там, где было убеждение «никогда не смогу», появляется другое: «смогу сам, надо подумать как» (см., например, случай студентки О. и случай Паши (Зарецкий, 2016)).

РДП как подход к оказанию психологического-педагогической помощи, способствующей развитию, начал складываться в 1997 году (Зарецкий, 2013а) и за эти годы применялся в работе с самыми разными категориями детей и взрослых. Это учащиеся общеобразовательных школ, имеющие трудности в обучении, дети-сироты (в т. ч. с инвалидностью и тяжелыми соматическими заболеваниями), подростки с девиантным поведением, подростки с проблемами наркотической и алкогольной зависимости (проходящие реабилитацию), учащиеся вузов, взрослые люди с инвалидностью. Круг проблем, в которых становятся уместными принципы и элементы технологии РДП, все время расширяется. И в настоящее время происходит переход от реализации идеи связи «обучение —

развитие» к триаде «образование — развитие — здоровье», где образование (обучение) рассматривается как движущая сила развития (ведет его за собой, по Л.С. Выготскому), а развитие — как условие психического здоровья (Рубцова, 2011).

## Практика 2. Диагностическая методика «Мозаика»

В КИП особое место занимает понятие «сотрудничества» детей и взрослых, детей между собой, которое выступает как *источник* развития, что в полной мере выражается в основном законе развития ВПФ: «За всеми высшими функциями и их отношениями стоят генетически социальные отношения, реальные отношения, homo duplex (человек двойной — лат.). Отсюда принцип и метод персонификации в исследовании культурного развития, то есть разделение функций между людьми, персонификации функций. Например, произвольное внимание: один овладевает, другой владеет. Разделение снова надвое того, что слито в одном, экспериментальное развертывание высшего процесса (произвольного внимания) в маленькую драму» (Выготский, 2005). Это положение, а также идеи Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии и о процессе формирования научных понятий у детей получили практическое обоснование в концепции развивающего обучения Эльконина—Давыдова, в рамках которой была поставлена проблема исходной формы учебной деятельности как коллективно-распределенной между участниками (детьми и взрослым, детьми между собой). В дальнейшем способы организации коллективно-распределенной формы учебной деятельности были последовательно разработаны в работах В.В. Рубцова, В.В. Агеевой, Ю.В. Громыко, Р.Я. Гузмана, А.Ю. Коростелева, А.В. Конокотина, получены данные о ее продуктивном влиянии на когнитивное развитие учащихся. В работах этих авторов, в первую очередь в рамках исследований, проведенных В.В. Рубцовым (Рубцов, 2024а; Рубцов, 2024б), был обоснован *социально-генетический метод исследования образования понятий в детском возрасте*. Именно социально-генетический метод выносит понятие «сотрудничество», «совместная деятельность» в качестве системообразующих в общей методологической рамке КИП. «Основание данного метода, — пишет В.В. Рубцов, — составляет принцип взаимоопосредования предметных структур и структур совместной деятельности: предметное содержание объекта, определяющее содержание осваиваемых понятий, опосредовано способами взаимодействия участников социальной ситуации» (Поскаловая, Хуснутдинова, 2024). Данный метод лег в основу концепции культурно-исторического типа школы (Рубцов, 2024в).

В практике развивающего обучения важнейшее значение приобретает организация различных форм содержательного взаимодействия учащихся в процессе поиска решения учебной задачи, выступаю-

щего как источник и движущая сила когнитивного развития ребенка, с одной стороны, и как механизм его социализации — с другой. Создание условий, и более того, «провоцирование» учащихся на дискуссию, обсуждение, фиксацию своей точки зрения с использованием знаково-символических средств (схем, моделей), и порождение в результате такой дискуссии, ориентированной на поиск способа решения поставленной задачи, нового для участников способа действия в проблемной ситуации — главная особенность развивающего обучения по сравнению с традиционными образовательными практиками (Рубцов, Марголис, Гуружапов, 1996). Поэтому одним из существенных требований к инструментарию, предназначенному для оценки развивающих эффектов начального школьного образования, является установление как количественных, так и качественных критериев сформированности коммуникативных способностей у учащихся, которые реализуются в построении конструктивного учебного взаимодействия и совместного действия, нацеленного на решение общей задачи (Рубцов, Улановская, 2022).

Методика «Мозаика» воспроизводит модель коллективно-распределенного совместного действия по поиску решения общей задачи и позволяет количественно оценить и качественно описать процесс построения взаимодействия между участниками групповой работы, его развитие и коррекцию с учетом промежуточных результатов совместного поиска решения задачи (Рубцов, Улановская, 2021а).

### 1. Принцип работы

В методике «Мозаика» моделируется ситуация организации коллективно-распределенной совместной деятельности, направленной на групповой поиск решения общей задачи. Между участниками групповой работы разделяются элементы мозаики, из которых должны быть сложены некоторые фигуры. Участники группы не знают, какие фигуры могут получиться из предложенного набора и у кого из партнеров есть недостающие элементы. Таким образом, практическая задача — собрать четыре геометрические фигуры — превращается в задачу поисковую, требующую выяснения возможностей, определяемых ограничениями предметного уровня решения (формой и размером предложенных элементов) и ограничениями социального уровня, связанными с разделением набора элементов между конкретными участниками групповой работы. Только координация коллективных действий по поиску искомых геометрических фигур с координацией возможностей участников, определяемых доступными им элементами, может привести к успешному решению задачи. Более того, в процессе решения группа должна породить свои особые средства коммуникации, определяемые спецификой поставленной задачи, — выработать «общий язык» описания своих или недостающих элементов мозаики.

У разработанной методики есть ряд существенных особенностей:

- Главным требованием модели является создание таких условий, при которых решение задачи может

реализоваться только через взаимодействие членов группы друг с другом. Для этого материал разделяется между участниками таким образом, чтобы ни один участник группы в принципе не мог выполнить задание самостоятельно, без участия других детей. Более того, общая задача — собрать из предложенных элементов четыре геометрические фигуры, каждая из которых предварительно разрезается на две части, — предполагает, что на каждом этапе решения (когда решается задача о сборке одной геометрической фигуры) должны вступить во взаимодействие те два участника группы, у которых имеются необходимые элементы, при этом неизвестно, кто именно обладает искомыми элементами, и этот вопрос должен стать отдельным предметом общегруппового обсуждения и решения.

- Сама задача, предлагаемая для группового решения, должна быть простой. Так как предметом исследования является умение организовать продуктивное групповое взаимодействие, ориентированное на решение общей задачи, результат работы должен определяться именно развитием коммуникации и способности к взаимодействию, а не сложностью (недоступностью) поставленной перед группой задачи.

- Методика должна позволить не просто констатировать наличие или отсутствие взаимодействий, но и замерить и содержательно описать их эффективность, приемы, развитие в ходе группового решения задачи. Для этого:

- 1) Подбирается такой материал задачи, чтобы у детей было несколько попыток решения. В методике «Мозаика» группа детей собирает четыре геометрические фигуры. Таким образом, они имеют возможность оценить правильность гипотезы или эффективность стратегии в ходе самой работы, по мере сборки каждой фигуры, а не только по завершении всей работы.

- 2) Разрабатывается такая процедура групповой работы, которая искусственно затрудняет возможность непосредственного решения и требует выработки групповой стратегии, выдвижения гипотез, содержательной коммуникации. Для этого, кроме подходящих, в экспериментальный материал включаются элементы, не подходящие по размеру, форме или цвету, но близкие к искомым элементам, из которых каждая геометрическая фигура может быть собрана. Также включаются «лишние» элементы и целые геометрические фигуры. Наконец, участники групповой работы лишаются возможности видеть элементы всех других участников. Каждому из четырех членов группы доступны только его собственные элементы мозаики, скрытые от остальных ширмой.

- 3) В сам материал методики вносится «зашумление»: введены несущественные дополнительные признаки (цвет), очень близкие характеристики «подходящих» и «неподходящих» элементов материала задачи (размер и форма); геометрические фигуры разрезаются на части, не всегда имеющие однозначное название в геометрии или вообще в русском языке.

- Жесткие ограничения, наложенные на саму организацию коллективно-распределенной совместной

деятельности, позволяют ее эксплицировать, переводя полностью на вербальный уровень. Таким образом, появляется возможность фиксировать текстовое разворачивание процессов анализа, выдвижения гипотез, выработки общего языка описания элементов, анализа ошибок и т. д.

## 2. Материал

Методика «Мозаика» представляет собой очень простой пазл (16 кусочков цветной мозаики), из которого можно сложить несколько геометрических фигур: круг, квадрат, треугольник и шестиугольник (или параллелограмм). Каждая из перечисленных фигур состоит всего из двух частей. Набор включает и лишние элементы, которые не подходят для составления перечисленных фигур по форме или размеру. Все элементы мозаики поделены на 4 набора (равных по количеству) специальным образом, а именно так, чтобы ни в одном наборе не оказалось двух частей одной фигуры. Эти наборы выдаются четырем участникам групповой работы. Таким образом, каждый участник группы получает такой набор элементов, из которых он точно не может самостоятельно, без других участников, сложить ни одной геометрической фигуры.

## 3. Показатели результативности

Важной особенностью методики «Мозаика» по сравнению с другими диагностическими методами оценки социальных компетенций является то, что в ней имеется объективный показатель эффективности группового взаимодействия, направленного на решение групповой задачи, а именно – количество сложенных геометрических фигур. Этот показатель характеризует *правильность группового решения*.

Наблюдение за работой группы в процессе поиска и решения поставленной общей задачи позволяет получить данные, характеризующие *стратегию группового решения и характеристики общения в процессе групповой работы*.

Анализ результатов диагностики социальных компетенций на основе данных методики «Мозаика» показывает, что при традиционном обучении учащиеся испытывают значительные трудности в построении продуктивных форм группового взаимодействия. Дети с удовольствием общаются, им нравится задача, но процессы коммуникации и поиска решения идут параллельно, не пересекаются, что приводит к очень низким групповым результатам. В школе развивающего обучения, практика которой ориентирована на поисково-исследовательскую работу детей, коммуникацию и взаимодействие в ходе поиска решения учебной задачи, дети демонстрируют иную стратегию: их взаимодействие нацелено именно на поиск решения поставленной задачи, для ее решения они строят специальные средства (способы описания элементов), вырабатывают «общий язык», планируют шаги, контролируют и оценивают промежуточные результаты и корректируют выработанный способ взаимодействия. На большом статистическом материале показано, что их продуктивность

в 2,4 раза выше, чем в группах детей, обучающихся в традиционной школе. Таким образом, эффективность системы развивающего обучения, построенной на практической реализации принципов культурно-исторической психологии, подтверждается результатами диагностики сформированности социальных компетенций младших школьников, представленной в методике «Мозаика».

## **Практика 3. Модель организации театральной деятельности подростков «Мультимедиа-театр»**

Концепция Л.С. Выготского и его последователей была положена в основу инновационной практики «Мультимедиа-театр», разработанной в Центре междисциплинарных исследований современного детства МГППУ под руководством О.В. Рубцовой в 2019–2023 гг. «Мультимедиа-театр» представляет собой особую форму организации театральной деятельности подростков, направленную на их развитие, обучение и воспитание. В отличие от всех других форм подростковой драмы в образовании, «Мультимедиа-театр» обеспечивает условия для *ролевого экспериментирования* – процесса, в котором подростки осваивают новые социальные роли и формы общностей.

О.В. Рубцова рассматривает ролевое экспериментирование в качестве ведущей деятельности современных подростков, обеспечивающей интериоризацию («врашивание») системы социальных ролей как особых культурных знаков. При этом по аналогии с понятием «переживания» Рубцова трактует социальную роль как *единицу личности и среды*, в которой внешнее (социальное) и внутреннее (личностное) слиты воедино.

Авторы практики подчеркивают, что в условиях особым образом организованной театральной деятельности происходит творческое преломление социального содержания роли через индивидуальность подростков. Иными словами, подростки не просто проигрывают роли на сцене, но как бы «накладывают» на них имеющийся жизненный опыт, сложившиеся ценностные ориентации и установки. Происходит *личностное проживание роли*, возникающее в форме *переживания*.

Помимо этого, в «Мультимедиа-театре» целенаправленно моделируются *«микродрамы»*, или небольшие драматические ситуации, в которых подростки выносят вовне – экстериоризируют – свои внутренние противоречия и конфликты. Во время театральных занятий подросткам предлагаются упражнения, этюды, импровизации, где они вовлекаются в воображаемые, но психологически значимые сценарии. Возникающие при этом эмоциональные отклики рассматриваются не как побочный эффект, а как *центральный элемент театральной деятельности*, позволяющий подросткам совершить качественный сдвиг в развитии основных новообразований возраста, включая самосознание и рефлексию.

Таким образом, «Мультимедиа-театр» позволяет целенаправленно конструировать зону *ближайшего развития* подростков за счет разворачивания двух взаимодополняющих процессов: *интериоризации* новых культурных знаков (ролей) и *экстериоризации* внутренних проблем во внешнее действие (на сцену). Интериоризация здесь означает, что в ходе игры и подготовки спектакля подростки осваивают новые способы ролевого взаимодействия и формы общностей. Экстериоризация же подразумевает вынесение наружу — в символическую театральную форму — тех внутренних конфликтов и противоречий, которые свойственны переходному возрасту. «Мультимедиа-театр» фактически является примером того, как *переживание* становится психологопедагогическим инструментом: здесь оно не стихийно возникает, а закладывается в дизайн образовательной деятельности и *становится центральным механизмом достижения развивающего эффекта*.

Практическая реализация «Мультимедиа-театра» в школе требует особой организации учебно-воспитательного процесса. Опыт, представленный в работах О.В. Рубцовой и Т.А. Поскааловой, показал, что внедрение такой модели возможно как в рамках внеурочной деятельности (факультатив, кружок), так и посредством интеграции элементов драмы в программы предметных дисциплин (причем не только гуманитарных). За период 2019–2025 гг. модель прошла апробацию в ряде школ Москвы и Московской области, охватив в общей сложности более 700 подростков 13–15 лет.

По результатам апробации модели, авторами проекта были сформулированы основные принципы организации театральной деятельности с подростками.

Во-первых, модель ориентирована не столько на создание художественного продукта, сколько на *процессуальную сторону театральной деятельности*. Акцент на процессе связан с тем, что главная цель «Мультимедиа-театра» — это конструирование зоны ближайшего развития подростков, а не постановка пьесы как таковой.

Во-вторых, модель предусматривает *разнообразие видов деятельности* и активное участие подростков на всех этапах проекта. Ключевой задачей «Мультимедиа-театра» является создание условий для ролевого экспериментирования подростков. В отличие от традиционных драматических кружков, где учащиеся чаще всего разучивают роли по готовому сценарию, в разработанной модели подростки вовлекаются в *комплекс разнообразных деятельности*, связанных с подготовкой и реализацией спектакля. Они не только играют персонажей на сцене, но и участвуют в написании сценария, режиссерских и актерских тренингах, техническом сопровождении спектакля, работе с *цифровыми технологиями*, включая съемку и монтаж видеороликов, которые потом становятся частью спектакля (отсюда и название «Мультимедиа-театр»).

В-третьих, модель должна быть четко структурирована по этапам реализации: от мотивационного введения (знакомства с проектом) — через этапы разработки сценария, репетиций, создания мульти-

медийных элементов — к финальной постановке. Каждый этап имеет свои задачи и содержание, которые могут гибко моделироваться под особенности конкретной учебной группы. Особое внимание отводится этапу вовлечения: важно сформировать у подростков *внутреннюю мотивацию* для включения в театральную деятельность, в том числе с учетом отсутствия опыта участия в подобных проектах. Здесь применяется проговаривание ожиданий, эмоций и возможных страхов самими учащимися, способствующее снижению тревожности перед включением в новый для них вид совместной деятельности.

В-четвертых, очень важно, что «Мультимедиа-театр» предполагает *отказ от традиционной педагогической иерархии*: здесь учитель выступает в качестве со-участника творческой деятельности подростков, не навязывая им собственные идеи или определенный сценарий. В его задачи входит: модерировать обсуждения, помочь сформулировать идеи для постановки, и, самое главное, создавать условия для рефлексии, в ходе которой участники смогут постоянно переосмысливать полученный опыт и переживания, возникающие в ходе работы над постановкой.

За шесть лет исследований проект «Мультимедиа-театр» показал высокую значимость для решения целого ряда образовательных, развивающих и воспитательных задач. Потенциал его внедрения просматривается как на уровне отдельных школ, так и на системном уровне — в том числе в рамках программ воспитания и профилактики правонарушений среди несовершеннолетних. Рассмотрим ключевые аспекты значимости модели, подкрепленные результатами исследований авторов:

**1. Развитие мягких навыков и метапредметных компетенций.** Регулярные занятия в «Мультимедиа-театре» заметно улучшают у подростков коммуникативные навыки, творческие способности, самооценку и рефлексию. По данным лонгитюдного исследования (Поскаалова, Хуснутдинова, 2024), за два года участия в проекте у школьников достоверно повысились умения онлайн-общения и уровень социализированности (способность сотрудничать, принимать социальные нормы). Особенно важно, что положительные изменения оказались устойчивыми: навыки, приобретенные за первый год, сохранились и на второй год проекта. Также выявлено, что «Мультимедиа-театр» способствует укреплению активной, компетентной позиции в общении — подростки становятся более уверенными в реальных социальных взаимодействиях. Эти данные согласуются с результатами 2020 г., где уже после нескольких месяцев театральных занятий учащиеся продемонстрировали рост коммуникативных и регулятивных учебных действий, а также улучшение успеваемости. Таким образом, «Мультимедиа-театр» способствует развитию *«навыков XXI века»*: сотрудничества, креативности, эмоционального интеллекта, критического мышления и др.

**2. Воспитание и формирование ценностных ориентаций.** Театральная деятельность, интегрирован-

ная в воспитательный процесс, открывает широкие возможности для *формирования ценностных ориентаций* подростков. Через выбор тем для спектаклей и коллективное проживание моральных коллизий происходит усвоение нравственных понятий и ценностей. В рамках проекта подростки сами создают сценарии, затрагивающие актуальные для них проблемы, такие как травля, ответственность в социальных сетях, отношения с родителями, вопросы совести и долга. Полученные данные подтверждают: в ходе проекта участники «Мультимедиа-театра» интериоризировали гуманистические ценности — становились более терпимыми, отзывчивыми, осознанными в своих поступках. Педагоги в разных школах и классах фиксировали также положительные сдвиги в поведении трудных подростков: у многих участников снизился уровень агрессии, повысилась ответственность за свои действия. В ряде школ модель зарекомендовала себя как эффективный инструмент профилактики рискованного и девиантного поведения.

**3. Соответствие актуальным запросам школы и ФГОС.** Педагогическая значимость «Мультимедиа-театра» подтверждается также тем, что он отвечает на ряд острых проблем современной школы. Во-первых, это *кризис мотивации* у подростков. Сегодня психолого-педагогическое сообщество указывает на то, что традиционные формы урока с трудом удерживают внимание тинейджеров, увлеченных гаджетами и Интернетом. «Мультимедиа-театр» предлагает им деятельность, близкую их культуре (включая работу с видео, цифровой сторителлинг), и тем самым возвращает интерес к онлайн-взаимодействию. Во-вторых, это проблема *разобщенности и конфликтности* подростков, особенно в больших школах. Совместная театральная работа обладает мощным сплачивающим эффектом: дети учатся сотрудничать, понимать друг друга, уважать чужую точку зрения. В-третьих, модель коррелирует с новыми образовательными стандартами, позволяя формировать у подростков личностные образовательные результаты и компетенции в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС).

**4. Гибкость и масштабируемость модели.** Существенным преимуществом модели является ее адаптивность под разные условия. «Мультимедиа-театр» может быть реализован как в городских, так и в сельских школах, так как не требует дорогого оборудования или реквизита. Кроме того, опыт «Мультимедиа-театра» может быть также полезен для внешкольных учреждений (домов творчества, подростковых клубов) и даже в коррекционной работе (есть сведения об участии детей с особенностями развития, которые тоже были успешно вовлечены в проект).

Таким образом, педагогическая значимость модели «Мультимедиа-театр» состоит в том, что она предлагает современный, научно обоснованный ответ на вызовы образования в подростковой школе. Это не просто кружок самодеятельности, а *деятельностная технология*, эффективность которой подтверждена

исследованиями. Она совмещает развитие и обучение, способствует сплочению коллектива, служит средством профилактики подростковых рисков и при этом гармонично вписывается в образовательный процесс. В условиях поиска новых форм организации учебной деятельности (в том числе в рамках нацпроекта по созданию школьных театров) накопленный опыт организации театральной деятельности представляет большую практическую ценность для системы образования в целом.

## Заключение

Приведенные в данной статье примеры психологических практик в образовании, созданных на основе фундаментальных понятий культурно-исторической психологии, являются иллюстрацией эвристического потенциала ее положений, возможностей «разворачивания» идей Л.С. Выготского, прежде всего, для решения практических задач по созданию условий развития учащихся в образовательном процессе. Кроме того, предложенные практики являются демонстрацией «живой природы» культурно-исторической психологии: будучи основаны на фундаментальных понятиях этой научной школы, они, в свою очередь, по-новому разворачивают ее методологический и методический фундамент. Рефлексивно-деятельностный подход ставит «во главу угла» понятия «зона ближайшего развития» и «рефлексия», отмечая их системообразующее значение для всего концептуального аппарата КИП, в том числе рассматривая сотрудничество ребенка и взрослого в контексте создания «рефлексивного пространства», в границах которого ребенок осваивает новые способы действия, позволяющие ему преодолевать трудности, возникающие в учебной деятельности. Сначала он применяет эти способы совместно со взрослым (в ЗБР), а затем благодаря рефлексии присваивает их. Тем самым совместный опыт вращается в ребенка, или интериоризируется. Модель «Мультимедиа-театр» и диагностическая методика «Мозаика», в свою очередь, являются практической реализацией социально-генетического метода, рассматривающего в качестве ключевого механизма развития мышления процесс качественной перестройки социальной ситуации, обусловленной развитием форм совместной, коллективно-распределенной деятельности.

Сегодня культурно-историческая психология переживает новый и яркий период расцвета. Интерес к работам Л.С. Выготского и его последователей сохраняется как в России, так и за рубежом. При этом в фокусе внимания различных авторов все чаще оказывается проблема применения теории Выготского для решения разнообразных практических задач — социальных, психолого-педагогических, образовательных. Очевидно, что перспективы применения КИП на практике определяются пониманием данной концепции как целостной системы понятий, раскрывающих неразрывное единство ее предмета и метода.

## Список источников / References

1. Выготский, Л.С. (2005). *Психология развития человека*. М.: Эксмо-Пресс; Смысл. Vygotsky, L.S. (2005). *Psychology of Human Development*. Moscow: Eksmo-Press; Smysl. (In Russ.)
2. Выготский, Л.С. (1935). *Умственное развитие детей в процессе обучения*. М.—Л.: Учпедгиз. Vygotsky, L.S. (1935). *Mental Development of Children in the Process of Learning*. Moscow—Leningrad: Uchpedgiz. (In Russ.)
3. Выготский, Л.С. (1982а). *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь*. М.: Педагогика. Vygotsky, L.S. (1982a). *Collected Works: in 6 volumes. Vol. 2. Thinking and Speech*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
4. Выготский, Л.С. (1982б). *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии* (А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевский, ред.). М.: Педагогика. Vygotsky, L.S. (1982b). *Collected Works: In 6 volumes. Vol. 1. Issues of Theory and History of Psychology* (A.R. Luria, M.G. Yaroshevsky, ed.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
5. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: в 6 т. Том 4. Проблемы детской (возрастной) психологии*. М.: Педагогика. Vygotsky, L.S. (1984). *Collected Works: in 6 volumes. Vol. 4. Issues in Child (Developmental) Psychology*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
6. Дубровина, И.В. (2016). Л.С. Выготский и современная детская практическая психология (к 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского). *Вестник практической психологии образования*, 13(2), 3–9. Dubrovina, I.V. (2016). L.S. Vygotsky and Modern Child Practical Psychology (on the 120th anniversary of L.S. Vygotsky's birth). *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya*, 13(2), 3–9. (In Russ.)
7. Зарецкий, В.К. (1980). Путь к самовоспитанию творческих способностей. *Наука и техника*, 12, 8–10. Zaretsky, V.K. (1980). The Path to Self-Education of Creative Abilities. *Nauka i tekhnika*, 12, 8–10. (In Russ.).
8. Зарецкий, В.К. (2007). Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... *Культурно-историческая психология* 3(3), 96–104. Zaretsky, V.K. (2007). Zone of Proximal Development: What Vygotsky Had Not Time to Write About. *Cultural-Historical Psychology*, 3(3), 96–104. (In Russ.)
9. Зарецкий, В.К. (2013а). Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи. *Консультативная психология и психотерапия*, 21(2), 8–37. Zaretsky, V.K. (2013a). Development and Essence of Reflective Activity Approach in Psychological and Research Subject. *Cultural-Historical Psychology*, 21(2), 8–37. (In Russ.)
10. Зарецкий, В.К. (2016). Один шаг в обучении – сто шагов в развитии: от идеи к практике. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 149–188. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120309> Zaretskii, V.K. (2016). Vygotsky's Principle "One Step in Learning – One Hundred Steps in Development": From Idea To Practice. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 149–188. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120309>
11. Зарецкий, Ю.В. (2013б). Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования. *Консультативная психология и психотерапия*, 21(2), 110–128. Zaretsky, Yu.V. (2013b). Subject Position on Learning Activity as a Resource for the Development and the Subject of the Study. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 21(2), 110–128. (In Russ.)
12. Кант, И. (1994). *Собрание сочинений: в 8 т. Т. 8*. М.: Чоро. Kant, I. (1994). *Collected Works: in 8 volumes. Vol. 8*. Moscow: Choro. (In Russ.)
13. Михайлов, Ф.Т. (2005). Проблемы метода культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 1(2), 30–46. Mikhailov, F.T. (2005). The problem of the Method of Cultural-Historical Psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 1(2), 30–46. (In Russ.)
14. Монтессори, М. (2000). *Помоги мне сделать это самому*. М.: Художественная литература. Montessori, M. (2000). *Help me do it myself*. M.: Khudozhestvennaya literatura. (In Russ.)
15. Познякова, С.А. (2013). Сравнительный анализ подсказки и помощи по процессу в преодолении учебных трудностей с позиции рефлексивно-деятельностного подхода. *Консультативная психология и психотерапия*, 21(2), 149–177. Poznyakova, S.A. (2013). Comparative Analysis of Clues and Assistance in the Process of Overcoming Learning Difficulties in Terms of Reflexive Activity Approach. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 21(2), 149–177. (In Russ.)
16. Поскаkalова, Т.А., Хуснутдинова, М.Р. (2024). Роль школьного театра в развитии коммуникации подростков: результаты лонгитюдного исследования. *Психологическая наука и образование*, 29(6), 164–177. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290611> Poskakalova, T.A., Husnutdinova, M.R. (2024). The Role of a School Theater in the Development of Communication of Adolescents: Results of a Longitudinal Study. *Psychological Science and Education*, 29(6), 164–177. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290611>
17. Рубцов, В.В. (2024а). Развитие и обучение в контексте социальных взаимодействий: Л. Выготский vs Ж. Пиаже. *Культурно-историческая психология*, 20(1), 77–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200111> Rubtsov, V.V. (2024a). Development and Learning in the Context of Social Interactions: L. Vygotsky vs J. Piaget. *Cultural-Historical Psychology*, 20(1), 77–88. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200111>
18. Рубцов, В.В. (2024б). *Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты)*. Книга первая. М.: ИД «Городец». Rubtsov, V.V. (2024b). *Socio-Genetic Psychology of Educational Interactions (selected articles, speeches, projects)*. First book. Moscow: ID Gorodets. (In Russ.).
19. Рубцов, В.В. (2024в). *Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты)*. Книга вторая. М.: ИД «Городец». Rubtsov, V.V. (2024c). *Socio-Genetic Psychology of Educational Interactions (selected articles, speeches, projects)*. Second book. Moscow: ID Gorodets. (In Russ.).

20. Рубцов, В.В., Марголис, А.А., Гуружапов, В.А. (1996). Культурно-исторический тип школы (проект разработки). *Психологическая наука и образование*, 1(4), Статья 13.
21. Rubtsov, V.V., Margolis, A.A., Guruzhapov, V.A. (1996). Cultural-Historical Type of School (development project). *Psychological Science and Education*, 1(4), Article 13. (In Russ.).
- Рубцов, В.В., Улановская, И.М. (2021а). Развитие социальных компетенций у младших школьников в школах с разными способами организации учебных взаимодействий. *Культурно-историческая психология*, 17(2), 50–58. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170205>
- Rubtsov, V.V., Ulanovskaya, I.M. (2021a). Development of Social Competencies of Primary School Children in Schools with Different Ways of Organizing Educational Interactions. *Cultural-Historical Psychology*, 17(2), 50–58. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2021170205>
22. Рубцов, В.В., Улановская, И.М. (Ред.). (2021б). *Совместная учебная деятельность и развитие детей: Коллективная монография*. М.: ФГБОУ ВО МГППУ.
- Rubtsov, V.V., Ulanovskaya, I.M. (Ed.). (2021b). *Joint Educational Activity and Child Development: Collective Monograph*. Moscow: MSUPE. (In Russ.)
23. Рубцов, В.В., Улановская, И.М. (2022). Влияние способов организации учебных взаимодействий на развитие коммуникативно-рефлексивных способностей детей 6–10 лет. *Психологическая наука и образование*, 27(1), 5–16. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270101>
- Rubtsov, V.V., Ulanovskaya, I.M. (2022). The Influence of Ways of Organizing Learning Interactions on the Development of Communicative and Reflexive Abilities of Children 6–10 Years Old *Psychological Science and Education*, 27(1), 5–16. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270101>
24. Рубцова, О.В. (2011). Ролевая идентичность как интегральная характеристика социальной ситуации развития подростка. *Психологическая наука и образование*, 16(5), 5–13. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2011\\_n5/48691](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2011_n5/48691) (дата обращения: 04.07.2025)
- Rubtsova, O.V. (2011). Role Identity as an Integral Characteristic of Social Situation of Adolescent's Development. *Psychological Science and Education*, 16(5), 5–13. (In Russ.). URL: [https://psyjournals.ru/en/journals/pse/archive/2011\\_n5/48691](https://psyjournals.ru/en/journals/pse/archive/2011_n5/48691) (viewed: 04.07.2025)
25. Рубцова, О.В., Уланова, Н.С. (2014). Психологические предпосылки развития рефлексии в условиях применения цифровых технологий. *Психологическая наука и образование*, 19(4), 101–112. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014\\_n4/73277](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n4/73277) (дата обращения: 08.07.2025)
- Rubtsova, O.V., Ulanova, N.S. (2014). Psychological Prerequisites of Reflection Development in the Conditions of Digital Technologies Use. *Psychological Science and Education*, 19(4), 101–112. (In Russ.). URL: [https://psyjournals.ru/en/journals/pse/archive/2014\\_n4/73277](https://psyjournals.ru/en/journals/pse/archive/2014_n4/73277) (viewed: 08.07.2025)
26. Рубцова, О.В. (2023). Ролевое экспериментирование подростков в контексте идей Л.С. Выготского: деятельностная технология «Мультимедиа-театр». *Культурно-историческая психология*, 19(2), 61–69. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190208>
- Rubtsova, O.V. (2023). Adolescents' Experimenting with Roles in the context of L.S. Vygotsky's ideas: an Activity-Based Technology "Digital Storytelling Theater". *Cultural-Historical Psychology*, 19(2), 61–69. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190208>
27. Зарецкий, В.К., Холмогорова, А.В. (2020). Relationship between Education, Development & Health from Cultural-Historical Perspective. *Cultural-Historical Psychology*, 16(2), 89–106. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160211>

## Информация об авторах

Андрей Владимирович Конокотин, кандидат психологических наук, заместитель заведующего, доцент кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

Виктор Кириллович Зарецкий, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru

Ирина Михайловна Улановская, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии младшего школьника, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>, e-mail: iulanovskaya@mail.ru

Ольга Витальевна Рубцова, кандидат психологических наук, доцент, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, доцент кафедры возрастной психологии имени проф. Л.Ф. Обуховой факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

## Information about the authors

Andrey V. Konokotin, PhD in Psychology, Deputy Head, Associate Professor, UNESCO Chair Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

Viktor K. Zaretsky, PhD in Psychology, Professor of the Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru

*Irina M. Ulanovskaya*, PhD in Psychology, Leading Researcher Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (FSC PIR), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>, e-mail: iulanovskaya@mail.ru

*Olga V. Rubtsova*, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubtsova@mail.ru

**Вклад авторов**

Вклад авторов равнозначный.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

**Contribution of the authors**

The authors' contribution is equal.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

**Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

**Декларация об этике**

Сбор эмпирических данных проводился анонимно. Все испытуемые, участвующие в исследовании, дали добровольное согласие на заполнение опросных форм.

**Ethics statement**

The collection of empirical data was carried out anonymously. All subjects participating in the study gave voluntary consent to fill out the survey forms.

Поступила в редакцию 14.07.2025

Received 14.07.2025

Поступила после рецензирования 20.07.2025

Revised 20.07.2025

Принята к публикации 23.07.2025

Accepted 23.07.2025

Опубликована 01.08.2025

Published 01.08.2025